



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS

CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

**PERFIL DOS DOCENTES DO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EM QUÍMICA
NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

ROSIMARY CAMARGO DE ALMEIDA

ORIENTADORA: Profa. Dra. Paula Graciano Pereira

ANÁPOLIS

MAIO/2016

ROSIMARY CAMARGO DE ALMEIDA

**PERFIL DOS DOCENTES DO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EM QUÍMICA
NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, como requisito parcial para conclusão de curso.

Orientadora: Prof. Dr. Paula Graciano Pereira

ANÁPOLIS

MAIO/2016

FICHA CATALOGRÁFICA

A447 Almeida, Rosimary Camargo de
Perfil dos docentes do curso técnico subsequente em Química na modalidade à distância. / Rosimary Camargo de Almeida. -- Anápolis: IFG, 2016
40f.: il.
Inclui CD-Rom

Orientador: Prof^a. Dra. Paula Graciano Pereira

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Química, Instituto Federal de Goiás, Campus Anápolis, 2016.

1. Ensino a distância – IFG – Docentes. 2. Pereira, Paula Graciano.

I. Título.

CDD 540.7

Código 012.2016

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Claudineia
Pereira de Abreu, CRB1/1956
Biblioteca Clarice Lispector – Campus Anápolis

Rosimary Camargo de Almeida

**Perfil dos Docentes do Curso Técnico Subsequente em Química na
Modalidade a Distância**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Química do Instituto Federal de Goiás – IFG – Câmpus Anápolis, como parte das exigências do curso de Licenciatura em Química para obtenção do título de licenciado em Química.

Área de concentração: Formação e profissionalização docente

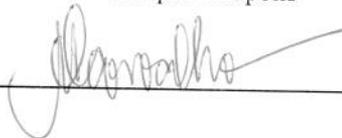
Aprovado em 25 de maio de 2016.



Profa. Dra. Paula Graciano Pereira
Profa. Orientadora
IFG – Câmpus Anápolis



Profa. Me. Lorena Ribeiro Melo
IFG – Câmpus Anápolis



Prof. Me. Marcos Antônio de Carvalho Rosa
Universidade Estadual de Goiás

Anápolis - Goiás - Brasil
Maio - 2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a minha família, por todo o apoio. Agradeço aos professores do curso de licenciatura em Química, que contribuíram para a minha formação e aos colegas, pelo apoio e companheirismo.

Agradeço à minha orientadora, profa. dra. Paula Graciano Pereira, por seu trabalho e dedicação. Agradeço aos professores que aceitaram participar da banca de qualificação deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho aborda o perfil professores do curso técnico subsequente em Química na modalidade a distância oferecido pelo IFG-Anápolis. Esta pesquisa se embasa em dois eixos teóricos: os trabalhos relativos à educação a distância e os estudos concernentes à formação de professores. Esta investigação tem como objetivo traçar o perfil profissional dos professores do curso técnico em Química a distância do IFG – Anápolis. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa do tipo estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de Currículos Lattes e analisados de forma quanti-qualitativa. Os resultados indicam que todos os professores do curso são graduados e quase todos são pós-graduados. Entretanto, apenas uma pequena minoria possui formação na área de educação a distância, tanto em titulação quanto em formação continuada. A grande maioria dos professores possuem vasta experiência docente na educação presencial. Porém, muito poucos possuem experiência com educação a distância. Conclui-se que pouca atenção tem sido dada à formação para atuação na EaD e que é necessário melhorar esse quadro.

Palavras-chave: Educação a distância. Docência. Formação de professores. Perfil profissional.

LISTA DE QUADROS

Quadro 3.1: Especializações dos professores	29
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1: Graduações dos professores	28
Tabela 3.2: Mestrados dos professores	29
Tabela 3.3: Doutorado dos professores	30
Tabela 3.4: Níveis de ensino de experiência dos professores	32

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1: Perfil de titulação	27
Gráfico 3.2: Participação dos professores em eventos nos últimos 2 anos	30
Gráfico 3.3: Tempo de experiência como professor	31
Gráfico 3.4: Tempo de experiência como professor de EaD	32
Gráfico 3.5: Envolvimento dos professores em atividades	33

SUMÁRIO

RESUMO	4
LISTA DE QUADROS	5
LISTA DE TABELAS	6
LISTA DE GRÁFICOS	7
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO	13
1.1 Breve histórico da educação a distância	13
1.2 Características da educação a distância	15
1.3 O docente na educação a distância	17
1.4 A formação de professores para a educação a distância	20
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	23
2.1 A natureza da pesquisa	23
2.2 O contexto de realização da pesquisa	24
2.3 Instrumento de coleta de dados	25
2.4 Procedimentos de análise dos dados	25
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS	27
3.1 Perfil de formação, experiência e exercício profissional dos professores	27
3.1.1 Perfil de formação dos professores formadores	27
3.1.2 Perfil de experiência profissional dos professores	31
3.1.3 Perfil de atuação na educação a distância	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37

INTRODUÇÃO

No mundo atual, com a utilização de novas tecnologias, novos meios de comunicação e novos estilos de vida, há a necessidade de novos produtos e serviços e a educação a distância (EaD) ganha espaço. A EaD tem crescido muito no Brasil e é importante meio para atender grandes quantidades de alunos sem perder qualidade (MORAN, 2009). Esta modalidade de ensino adquire importância social, pois possibilita o acesso de cidadãos excluídos da educação por estarem longe das instituições de ensino ou não disporem de tempo para aulas tradicionais (PRETI, 1996).

Há vários conceitos de EaD. No Brasil, ela é definida pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, Associação Brasileira de Educação a Distância 86 RBAAD – Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Na EaD, o estudante geralmente se esforça de forma autônoma e o professor desta modalidade de ensino atua como um suporte para o aprendizado do aluno. Nesse sentido, Rezende (2004) defende que, quando se almeja um ensino a distância de qualidade, a formação docente é a principal chave.

A formação de docentes nas universidades deve contemplar as inovações tecnológicas atuais. Todavia, muitos professores não receberam essa formação e por isso, muitas vezes, essas tecnologias são rejeitadas. E assim questionamos: serão os professores capazes de levar em consideração que as tecnologias da comunicação e da informação estão cada vez mais presentes na nossa vida diária e que devem ser inseridas e garantidas no processo ensino-aprendizagem?

Para Maggio (2001), a formação docente prepara o professor para enfrentar 50 alunos em aulas presenciais, mas quando essas aulas serão ministradas por via eletrônica, falta preparo. O docente tem o desafio de preparar e ministrar uma aula e ainda deve ter o conhecimento dos aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino a distância. Por isso há a necessidade de uma formação específica. Em complemento, Belloni (2006) ressalta a

importância da formação de professores que atenda às necessidades atuais e que prepare para a inovação tecnológica e suas influências na educação.

O professor de EaD necessita de alguns saberes específicos, chamados de competências, que envolvem

a transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesse, vontade, etc. em resultados práticos. Ter conhecimento e experiência e não saber aplicá-los em favor de um objetivo, de uma necessidade, de um compromisso, significa não ser competente (RESENDE, 2003, p. 32).

Nessa perspectiva, Sousa (1996) afirma que obter essas competências é uma grande barreira para que a EaD seja adotada e, além disso, há ainda dificuldades, como a utilização do aparato tecnológico e vencer o comportamento tradicional da educação.

Justificativa

Até o momento, não existe nenhum estudo sobre o perfil dos professores nos cursos a distância do IFG, sendo necessário identificar o perfil desses docentes e sua formação, uma vez que a qualidade do ensino-aprendizagem na EaD está ligada à formação docente. Como não há disciplinas referentes à EaD nos cursos de formação de professores em geral, e como esta modalidade de ensino tem crescido muito no país, este trabalho se justifica como uma tentativa de iniciar os estudos a esse respeito.

A pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no IFG, campus Anápolis, no segundo semestre de 2015. Os dados discutidos neste trabalho são provenientes dos currículos Lattes dos docentes vinculados ao curso técnico subsequente em Química EaD, e foram analisados quantitativa e qualitativamente.

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo geral traçar o perfil profissional do corpo docente do curso técnico subsequente em Química na modalidade a distância oferecido no IFG – Anápolis. Como objetivos específicos, este estudo se propõe a:

- Conhecer o corpo docente do curso;
- Identificar o perfil de formação e experiência profissional dos docentes.

Perguntas de pesquisa

Partindo dos objetivos apresentados, as seguintes perguntas de pesquisas foram propostas:

- Qual é o perfil de formação dos professores do curso técnico subsequente em Química do IFG-Anápolis?
- Qual é o perfil de experiência profissional dos professores do curso técnico subsequente em Química do IFG-Anápolis?

Organização desta pesquisa

Além desta Introdução, esta pesquisa é composta por mais três capítulos. Inicialmente, apresentamos o referencial teórico que embasa esta pesquisa. Abordamos questões relativas à EaD e à docência em EaD.

No segundo capítulo, é explicitada a metodologia usada neste trabalho. Apresentamos, primeiramente, as razões pelas quais esta pesquisa pode ser classificada como

um estudo de caso quanti-qualitativo. Em seguida, são descritos o contexto sob investigação e os instrumentos utilizados na obtenção dos dados. Ao final desta parte, os procedimentos de análise dos dados são detalhados.

Posteriormente, procedemos à apresentação e discussão dos dados, analisando-os em relação aos pressupostos teóricos apresentados no Capítulo 1. Por fim, passamos às considerações finais, retomando as perguntas de pesquisa e finalizando o trabalho com a apresentação de algumas considerações sobre o tema e implicações da pesquisa. Este trabalho contém, ainda, Referências.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

1.4 Breve histórico da educação a distância

A EaD é uma modalidade de educação na qual alunos e professores estão separados fisicamente, mas conectados por meio de ferramentas tecnológicas. Sendo assim a evolução da EaD se deu com a evolução da tecnologia e dos meios de comunicação. A invenção do rádio e televisão deu impulso ao crescimento desta modalidade de ensino. O surgimento do computador e da internet inovou e democratizou ainda mais o acesso a educação e deu uma nova perspectiva para a EaD (MUGNOL, 2009).

Os primeiros relatos de EaD no mundo são de meados do século XIX, e esta acontecia por meio de correspondência. No entanto, sua consolidação como modalidade de ensino data da segunda metade do século XX. A criação da Universidade Aberta de Londres, em 1970, foi um marco importante e contribuiu para a elaboração dos métodos, técnicas e desenvolvimento de tecnologias usadas pelos diversos modelos de EaD (MUGNOL, 2009). Alguns países da América Latina, como Venezuela, Costa Rica, Chile, Argentina e México, também aderiram a EaD, criando, por exemplo, instituições como a Universidade Aberta da Venezuela e a Universidade Estatal a Distância da Costa Rica, em 1977. Ambas adotaram o modelo da universidade britânica (LITWIN, 2001). A EaD tornou-se importante oportunidade para vários indivíduos se qualificarem profissionalmente e/ou concluírem o ensino superior.

Para Belloni (2009), existem diversos modelos de EaD, que diferem segundo a tecnologia utilizada em cada época da história.

A primeira geração, o ensino por correspondência, foi engendrado nos finais do século XIX pelo desenvolvimento da imprensa e dos caminhos de ferro. Nesta fase pioneira, a interação entre professor e aluno era lenta, esparsa e limitada aos períodos em que os estudantes se submetiam aos exames previstos (EVANS; NATION, 1993: p. 203, apud BELLONI, 2009. p.56).

O segundo modelo surgiu com o aparecimento das mídias audiovisuais, como rádio e televisão, sem deixar de lado os materiais impressos.

O modelo da segunda geração – multimeios – desenvolveu-se a partir das orientações behavioristas e industrialistas típicas da época – pacotes instrucionais, público de massa, economia de escala -, integrando em maior ou menor medida com as inovações tecnológicas de comunicação e informação, e ainda hoje é o modelo prevalente na grande maioria das experiências de EAD. Seus meios principais são o impresso, programas de vídeo e áudio, difundidos via cassetes ou via antena (*broadcasting*). (BELLONI, 2009. p. 56)

O terceiro e último modelo se deu com o surgimento da internet, o que possibilitou uma relação mais particular com cada aluno.

A terceira geração de EAD começa a surgir nos anos 90, com o desenvolvimento e disseminação das NTIC¹, sendo muito mais uma proposta a realizar do que propriamente uma realidade a analisar. Seus meios principais são todos os anteriores mais os novos, o que implicará mudanças radicais nos modos de ensinar e aprender: unidades de curso concebidas sob a forma de programas interativos informatizados (que tenderam a substituir as unidades de curso impressas); redes telemáticas com todas as suas potencialidades (banco de dados, e-mail, lista de discussão, sites, etc.); CD-ROMs didáticos, de divulgação científica, cultural geral, de “infotainment”. (BELLONI, 2009. p. 57)

A EaD, no Brasil, seguiu este mesmo percurso dos modelos apresentados por Belloni (2009). Esta modalidade de educação teve seu marco inicial no país em 1904, com cursos de profissionalização por correspondência. Em 1923, iniciava-se a EaD pelo rádio. Com a popularização da televisão nas décadas de 70 e 80, cursos supletivos a distância eram oferecidos por meio televisivo, com aulas via satélite e material impresso, e somente na década de 90 as novas tecnologias computacionais foram usadas em prol da EaD para os cursos superiores (ALVES, 2011).

Em 1992, houve um importante avanço na EaD, com a criação na Universidade Aberta de Brasília. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (BRASIL, 1996), surgem as bases legais para a EaD. Em 2006, é criada a Universidade Aberta do Brasil – UAB – (ALVES, 2011). Em termos legais, a EaD possui, atualmente, uma secretaria específica, a Secretaria para a Educação a Distância, criada pelo Ministério da Educação (MEC), que regulamenta a habilitação das instituições e a certificação dos cursos. Isso favorece a EaD e faz com que ela caminhe paralelamente à educação presencial.

A oferta e procura por esta modalidade de ensino cresce significativamente no Brasil. Em 2008, teve um aumento de 96,6% de matrículas em relação a 2007, e a criação de novos cursos contribuiu muito para esse avanço. Nos cursos de nível superior, houve

¹ NTIC – Novas Tecnologias de Comunicação e Informação

ampliação de 58,6%, e as vagas oferecidas subiram em torno de 10,3% (ARAÚJO; ARAÚJO, 2013).

Segundo o mais recente censo nacional sobre EaD (ABED, 2014), no período de 2013/2014, houve aumento de 59% no número de matrículas em cursos totalmente a distância e de 64% em cursos semipresenciais no país. Para o período de 2014/2015, há previsão de crescimento de 82% nas matrículas de novos alunos. Hoje, no Brasil, os cursos a distância somam mais de 1,2 mil, o que equivale a 15% das matrículas nos cursos superiores no país (INEP, 2014). Os números são expressivos e não podem ser ignorados. No entanto, é preciso pensar não só na oferta e no número de alunos, mas também na docência em EaD e suas particularidades.

1.5 Características da educação a distância

A sociedade atual é marcada pelo grande avanço tecnológico, que provocou mudanças principalmente nas relações sociais e profissionais, e na educação não poderia ser diferente. A nova sociedade tecnológica não suporta um padrão exclusivo e conservador de educação. Há a necessidade de renovação do modelo tradicional, no qual os conhecimentos são transmitidos, e a adequação da educação para formação do sujeito crítico. De acordo com Tapscott (2010, p. 155),

os jovens da geração da internet não se contentam em ficar sentados, calados, ouvindo aula expositiva de um professor. Os jovens que cresceram em um ambiente digital esperam responder, conversar. Eles querem uma opção em sua educação em relação ao que, quando e como aprendem. Querem que sua educação seja relevante para o mundo real, o mundo em que vivem.

No Brasil, tem crescido a preocupação com a educação e há uma mobilização social para a criação e o cumprimento de políticas públicas para uma educação de qualidade em todas as regiões brasileiras. Nesse sentido, a EaD tornou-se uma realidade fundamental, concreta e democrática para suprir a necessidade de vagas no ensino em todo o país (SERRA; ARAÚJO, 2013).

Diferentemente do ensino presencial, a EaD é uma forma de instrução em que o discente escolhe o tempo e o espaço para os estudos. Essa flexibilização é um dos fatores que torna esse modelo de educação democrático. No entanto, ressaltamos que, embora seja um

modelo inflexível, o aluno necessita de autonomia, disciplina e organização na administração dos seus horários e no uso das tecnologias envolvidas para uma melhor construção de conhecimento (LITWIN, 2001). Segundo Mendonça (2013, p. 32),

os adeptos a esse método não devem esquecer-se de um ponto importante para quem decide investir nesse tipo de formação: a preocupação com a organização, pois mesmo parte das aulas sendo via internet e sem contato direto com o professor, o aluno tem um cronograma de estudos que deve ser cumprido à risca para que o curso seja realmente proveitoso.

Enquanto na educação presencial o professor é o mediador do conhecimento, na EaD o discente se auto-instrui, tendo à sua disposição material didático e orientação de um docente que também acompanha, sem controlar, todo o processo e contribui para um resultado positivo do aluno (MATOS, 2012). A EaD possui ainda como característica a facilidade de inclusão de alunos que residem em locais de difícil acesso. Há poucas barreiras à execução das atividades, que podem ser realizadas em locais e horários diferentes sem que haja modificação do conteúdo (ADORNO, 1999).

No modelo presencial, prevalecem as experiências face a face entre professores e alunos e entre os alunos. O docente pode perceber as reações e preferências dos alunos no momento em que algo acontece e, assim, pode escolher a melhor maneira de ministrar tal conteúdo. Já na EaD, esse feedback instantâneo não é possível. Então, para que o professor conheça as percepções, dificuldades e anseios de seus alunos, há um planejamento, uma produção e coordenação que devem ser seguidos. Por trás dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) há vários profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, devendo haver entre eles uma harmonia para que o processo de construção do conhecimento ocorra de forma adequada (AZEVEDO; SATHLER, 2008). Segundo RUMBLE (apud SIMONSON, 2006, p. 29),

em qualquer processo de educação a distância é necessário que haja: um professor, um ou mais estudantes; um curso ou currículo que o professor seja capaz de ensinar e um estudante que esteja tentado a aprender; e um contrato, implícito ou explícito, entre o estudante e o professor ou a instituição que contratou o professor que reconhece os papéis respectivos de ensino-aprendizagem.

Na EaD não há a relação professor–aluno num mesmo ambiente e a interação se dá por meio virtual. As tecnologias de comunicação e informação e bons materiais didáticos

contribuem para o trabalho do docente, mas esse modelo de educação é centrado no aluno. Portanto, esperam-se do estudante maturidade e responsabilidade para com seus estudos e cumprimento as atividades propostas (MUGNOL, 2009).

Além disso, ele deve ter domínio das ferramentas utilizadas, bem como tecnologia compatível para o acesso ao AVA. Segundo Vergara (2007) e Veríssimo (2008), a falta de prática com o uso da informática, equipamentos e softwares incompatíveis com os procedimentos e métodos da EaD acarretam sérios problemas e a frustração do aluno, que pode levar ao abandono do estudo.

No entanto, com tantas características favoráveis à EaD e com o aumento pela procura por esta modalidade de ensino, no Brasil ainda há muito preconceito acerca deste modelo educacional. Isso acontece não apenas por parte de leigos. Há também uma desconfiança por parte de educadores e especialistas (BARCIA; VIANNEY, 1998). Conforme analisa Garcia (2000, p. 82),

em muitos ambientes ela [EaD] é vista como um facilitário pedagógico para quem não deseja fazer muito esforço para regularizar sua situação escolar ou como uma educação de segunda categoria para os pobres que não podem (ou não devem) aspirar a uma escolarização de melhor qualidade. Tanto num caso como em outro o preconceito se revela na admissão de que deve existir um tipo de educação para as elites e um outro para os pobres, que devem se contentar com modelos alternativos de pouca expressão e de baixa valorização social.

Esse preconceito se baseia na principal diferença entre os modelos presencial e a distância: a sala de aula, quadro, giz, professor, colegas. Ou seja, a grande resistência das pessoas, em geral, quanto à EaD reside no apego à educação tradicional e ao contato do professor face a face com os alunos. Na EaD, isso é trocado pela tela de computador e a interação passa a ser virtual (MATOS, 2012). Para diversos autores, o maior diferencial da EaD é o professor.

1.6 O docente na educação a distância

As leis que regularizam a docência não fazem distinção entre educação presencial e a distância. Portanto, o perfil definido legalmente para atuação como docente em cursos à distância é o estabelecido pela LDB: formação em nível superior, preferencialmente em cursos de licenciatura.

Outro ponto muito importante a ser ressaltado quanto à atuação docente na EaD nas instituições públicas é que a maioria dos profissionais não possuem vínculo empregatício e são vinculados a programas institucionais e governamentais por meio de bolsas pagas pelo Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE).

Um desses programas é a Rede e-Tec Brasil, criada pelo governo federal para ofertar cursos técnicos e tecnólogos na modalidade a distância. Todos os profissionais envolvidos neste programa são vinculados aos cursos de forma temporária por meio de bolsas pagas pelo FNDE. A Resolução CD/FNDE nº 18, de 16 de julho de 2010, define o perfil do docente em EaD da seguinte maneira:

professor-pesquisador: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPE vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais, enquanto exercer a função (professor-pesquisador conteudista nível I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais e ficará vinculado como professor-pesquisador nível II.

professor-pesquisador conteudista: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPE vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil, que atuará nas atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais, enquanto exercer a função (professor-pesquisador conteudista nível I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais e ficará vinculado como professor-pesquisador conteudista nível II (CNE, 2010, p. 1-2).

A seleção dos bolsistas é feita através de publicação de edital e o candidato deve obedecer aos requisitos mínimos para ser beneficiário.

Os professores que atuam na EaD necessitam ter o domínio de alguns saberes como: saberes disciplinares, ou seja, aqueles específicos de sua área de atuação, o conhecimento teórico da disciplina a ser ministrada; saberes didático-pedagógico, que são os meios que o professor utiliza para articular a educação com os conhecimentos específicos; e saberes tecnológicos, que são suas habilidades com as ferramentas tecnológicas utilizadas na EaD (ARAUJO; ARAUJO, 2013).

O papel do professor na EaD é variado e ele assume diferentes funções, mas não menos importantes que na educação presencial. Ele atua como mediador da aprendizagem, criando meios para que os alunos cheguem às informações que viabilizem a construção do conhecimento (ABREU; MASETTO, 1987). De acordo com um documento orientador do Conselho Nacional de Educação acerca da atuação do professor em cursos a distância,

o docente atua formulando e construindo o programa do curso/disciplina em sua totalidade, selecionando com os gestores, as TIC e os meios e mediando o processo pedagógico junto a estudantes e tutores geograficamente distantes ou em momentos presenciais. Sua principal atribuição é contextualizar o conhecimento, esclarecer dúvidas e orientar os estudantes através de e-mail e fóruns de discussão pela Internet, por telefone, por participação em videoconferências, canais de comunicação que devem estar previstos no projeto pedagógico. Além disso, seleciona materiais de apoio e aprofundamento teórico dos conteúdos, promovendo espaços de construção coletiva do conhecimento, bem como participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, e de formação dos tutores. O estudante deverá ter acesso (por e-mail, ou por canal 0800, ou por outro meio que a IES julgue apropriado) ao docente alocado em cada disciplinado curso, possibilitando a interação e o esclarecimento de suas dúvidas, com devida comprovação desta ação (CNE, 2014, p. 27-28)

Embora haja o problema da distância entre professores e alunos, isso não significa que não haverá um diálogo e interação. Para Freire (2006) o diálogo possibilita a formação libertadora do aluno, desenvolvendo nele uma capacidade reflexiva, crítica e socialmente responsável. Esse diálogo deve prevalecer tanto na prática pedagógica quanto nos materiais destinados a EaD.

Desse modo, o material didático deve reproduzir um diálogo e fazer com que o aluno se sinta numa relação de igualdade com o professor. O texto deve despertar a curiosidade dos alunos e estimular o questionamento, desafiá-los a ação sem descartar a diferença cultural e social dos mesmos. O professor, por sua vez, não deve dar respostas prontas, mas precisa mediar a reflexão e induzir a pesquisa em materiais alternativos (ARAÚJO; ARAÚJO, 2013).

No ensino a distância, o professor geralmente utiliza o AVA como meio de interação e mediação do conhecimento. Esse ambiente deve constituir meios para que o conhecimento chegue até os alunos e isso é uma dificuldade encontrada nessa modalidade de ensino (FEY, 2012). Segundo Santos e Silva (2009, p. 7),

o fato de na EAD virtual o ensino ser conduzido por intermédio das NTICs torna-se um desafio para a maioria dos professores, que precisam substituir os modos de

interação tradicionais e descobrir o potencial destas tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem, o que nas palavras de Moore et al. (2008), se dá através da humanização da relação, cujas técnicas para alçá-la varia de acordo com a tecnologia.

O material didático é um recurso fundamental para uma sala de aula virtual, mas é um desafio encontrado pelos docentes, pois a falta de preparo para a criação desse material é um grande problema. “A verdade é que não há vivência, prática na elaboração de textos dialógicos” (CARNEITO et al, 2008, p. 7). Então, com frequência, outros profissionais, como designers e diagramadores, por exemplo, terão que desenvolver este material, e muitas vezes lhes faltam conhecimentos específicos nas áreas disciplinar e pedagógica (SANTOS, 2011).

Outro grande desafio encontrado pelos docentes em EaD é a criação e utilização de tecnologias multimídia, pois esse material deve atender ao aluno onde ele estiver e no tempo que ele disponibilizar para os estudos, o que torna o desafio mais complexo ainda. Um ponto importante a se considerar é que, ao preparar o material, o professor deve ficar atento às diferenças socioculturais dos estudantes (BELLONI, 2002).

1.4 A formação de professores para a educação a distância

Como a legislação brasileira não diferencia de modo algum a docência presencial da a distância, a formação de professores para a EaD é regida pelos mesmos princípios da educação presencial. A LDB (BRASIL, 1996), no artigo 62, estabelece que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

E no artigo 66, a lei rege que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Todavia, a formação para atuação na EaD necessita de especificidades que não são contempladas pela lei.

Na formação docente para EaD predominam dois tipos: a formação que prepara o professor para o uso das ferramentas tecnológicas e deixa de lado as metodologias

problematizadoras, dialógicas e críticas; a formação que prepara o professor para os conteúdos específicos da área atuante, mas não para o domínio das tecnologias. O que podemos perceber é que a formação de professores para a EaD é carente e isso atrapalha a qualidade do trabalho docente na EaD (ARAÚJO; ARAÚJO, 2013).

Para Tardiff (2002), a formação docente para EaD deve abranger vários saberes, que envolvem habilidades, competências e atitudes adquiridas na sua formação inicial ou pela própria experiência como docente. Neste contexto, Belloni (2002) destaca três âmbitos importantes na formação de professores para EaD: o pedagógico ou específico da disciplina, o tecnológico e o didático. Para a autora, uma formação não necessariamente contempla a outra.

O primeiro é responsável pela concepção e realização do curso e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula e avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação). (BELLONI, 2009, p. 84)

Embora a demanda pela EaD tenha crescido muito nos últimos anos, ainda não há políticas para a formação docente para os profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, embora a formação docente seja a chave para a qualidade almejada nos cursos a distância (REZENDE, 2004).

Considerando a atividade docente imprescindível para que se tenha uma educação de qualidade e, embora este tema seja constantemente debatido, os próprios professores atestam não receber formação coerente e suficiente, ficando a realidade da sala de aula virtual muito longe das teorias aprendidas nas licenciaturas. O problema é ainda maior, pois, em geral, os cursos superiores de licenciatura estão muito distantes dessa modalidade de educação (MATOS, 2012).

Segundo Vigeron (2003), a formação dos professores deve abranger as novas tecnologias e prepará-los para utilizá-las. Muitos docentes resistem muito ao uso de tecnologia, pois, para eles, são recursos desconhecidos e, portanto, inúteis. Isso se dá pela completa falta de formação para o uso das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

A falta de uma metodologia que norteie a prática educativa para o uso da tecnologia também é um dos fatores que dificultam a aceitação destes recursos. Mesmo sabendo que o uso das tecnologias na educação é um fato definitivo, muitos educadores ainda estão resistentes e a grande maioria das licenciaturas e outros

cursos não incluem em seus currículos disciplinas que auxiliem os futuros professores e profissionais da educação a utilizar a tecnologia em suas aulas. Diante deste fato, podemos dizer que estamos formando professores para atuarem hoje com recursos utilizados no passado (MEHLECKE E GUEDES, 2006, p. 2).

No Brasil, não há programas de formação docentes para atuar na EaD, pois não existem leis que regulamentem a formação de professores atuantes nessa modalidade de ensino. As instituições que oferecem cursos a distância são autônomas no que diz respeito à formação e qualificação de seus docentes (ROCHA, 2013). Pesquisas revelam que poucas instituições incorporam em seus currículos as tecnologias de informação e comunicação, ressaltando que a maioria dos docentes em EaD são procedentes do ensino presencial, sem muitas habilidades com a EaD (ROCHA, 2013). Em geral, cada instituição desenvolve suas próprias ações de capacitação, que se restringem, na maioria, a treinamentos e cursos rápidos que visam somente instrumentalizar os professores no uso do AVA. No entanto, sabemos que treinamento não é o mesmo que formação (LEAL, 2004) e defendemos a necessidade de que os cursos de licenciatura se ocupem, também, da formação de professores para a EaD.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Apresentamos neste capítulo a metodologia aplicada neste estudo. Abordamos a natureza da pesquisa, que se configura como estudo de caso quanti-qualitativo. Fazemos uma descrição do contexto onde foi feito o estudo e, logo em seguida, são apresentados e discutidos o instrumento e os procedimentos utilizados na obtenção e análise dos dados.

2.1 A natureza da pesquisa

Esta pesquisa se configura como quanti-qualitativo com abordagem de estudo de caso. O método quantitativo, conforme OLIVEIRA (1999) quantifica estatisticamente os dados. Já a abordagem qualitativa, pelo contrário, não tem pretensão de quantificar. Segundo Santos Filho e Gamboa (2001), essas duas abordagens não são opostas. Os autores acreditam que há uma falsa dicotomia, pois a análise quantitativa pode ter um caráter qualitativo e vice-versa. Ambas se complementam e permitem resultados e discussões mais ricos em informações. Assim, o importante é uma metodologia que una aspectos que qualifiquem e que quantifiquem a pesquisa. “Embora metodologias alternativas facilmente se unilateralizem na qualidade política, destruindo-a em consequência, é importante lembrar que uma não é maior, nem melhor que a outra. Ambas são da mesma importância metodológica” (DEMO, 1995, p. 231).

Além de quanti-qualitativa, esta pesquisa também se classifica como estudo de caso. Este método pode ser utilizado em várias situações e é importante para o conhecimento de fatos individuais ou de determinados grupos, organizações sociais ou políticas. É largamente utilizado nas pesquisas na área de educação e ciências sociais (YIN, 2014). Segundo Ludke e André (1986), o estudo de caso como método de pesquisa tem por objetivo a investigação de casos específicos, situações singulares e ricas em dados descritivos e possui as seguintes características:

1. Os estudos de caso visam à descoberta.
2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”.
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.

5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
7. Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do os outros relatórios de pesquisa. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

De forma sucinta, YIN (2014) apresenta algumas justificativas para o uso do estudo de caso: para explicar ligações causais nas intervenções na vida real que são muito complexas para serem abordadas pelas estratégias experimentais; para descrever o contexto da vida real onde a intervenção ocorreu; para fazer uma avaliação, ainda que de forma descritiva, da intervenção realizada; para explorar aquelas situações onde as intervenções avaliadas não possuam resultados claros e específicos.

2.2 O contexto de realização da pesquisa

O Instituto Federal de Goiás – Câmpus Anápolis foi criado em 2010, e está inserido numa instituição que possui outros 13 câmpus em funcionamento: Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Águas Lindas, Goiânia Oeste, Senador Canedo e Valparaíso, e atende mais de 20 mil alunos. Sua missão é a formação de ideias, de conhecimentos políticos, artísticos, culturais e profissionais, oferecendo um ensino gratuito e de qualidade voltado para a formação do cidadão.

O Câmpus Anápolis oferece cursos superiores, ensino médio integrado ao ensino técnico, educação de jovens e adultos, cursos técnicos subseqüentes a distância e cursos de extensão e formação inicial e continuada.

O curso técnico subseqüente em Química na modalidade a distância, do IFG-Anápolis baseia-se na compreensão da educação como prática social de formação, tanto profissional como do cidadão com consciência crítico-reflexivo (IFG, 2013). Pensando em proporcionar condições para que essa possibilidade de formação em tempo e espaço diversificados, oferece-se o curso EaD.

A globalização exige cada vez mais formação técnico-científica, sendo que a indústria química tem crescido significativamente no Brasil, o que exige novos conhecimentos tecnológicos, pesquisas e novos procedimentos. Sendo assim, o campo de atividades que a Química engloba vai desde os laboratórios farmacêuticos à comercialização de produtos químicos. O polo farmacêutico no DAIA, em Anápolis, necessita de grande mão

de obra especializada. Neste contexto, o curso técnico em Química vem suprir as necessidades da região de profissionais desta área (IFG, 2013).

O curso é ofertado na modalidade a distância por meio de módulos semestrais com carga horária total de 1490 horas, sendo que 20% são presenciais, conforme previsto em lei, acrescidos de 150 horas para estágio curricular, e 120 horas para atividades complementares (IFG, 2013).

2.3 Instrumento de coleta de dados

Neste estudo de caso quanti-qualitativo, os currículos Lattes dos professores vinculados ao curso técnico subsequente em Química EaD foram utilizados para a coleta de dados.

A Plataforma Lattes é um sistema criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que integra as bases de dados de Currículos, de Grupos de Pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações. O Currículo Lattes é um currículo de padrão nacional com o registro das pesquisas já feitas anteriormente e as atuais dos estudantes, professores e pesquisadores do Brasil. Devido a sua confiabilidade, riqueza de informações e abrangência, é indispensável e obrigatório para análise de mérito e competência para o financiamento das pesquisas de ciência e tecnologia.

Para esta pesquisa, a Diretoria de Educação a Distância do IFG nos forneceu uma lista com os nomes completos dos docentes vinculados ao curso desde a primeira turma até dezembro de 2015. Além dos nomes, na lista constava a(s) disciplina(s) que o docentes ministraram. A partir dessa lista, os currículos Lattes dos professores foram coletados na Plataforma Lattes e analisados de forma quantitativa e interpretativa.

2.4 Procedimentos de análise dos dados

Os dados obtidos através foram analisados em duas etapas. Primeiramente, foi feita uma análise quantitativa dos Currículos Lattes, com a divisão dos dados nas seguintes categorias: formação dos professores; experiência profissional geral e experiência profissional em EaD. Esses dados quantitativos são apresentados sob a forma de quadros, gráficos e

tabelas e serviram para uma análise qualitativa do perfil dos professores no que diz respeito às categorias estabelecidas. A análise qualitativa ocorreu através da interpretação desses dados e da articulação com os pressupostos teóricos apresentados.

No capítulo seguinte, apresentamos e discutimos a análise dos dados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os dados da pesquisa e sua discussão. Os dados são apresentados por meio de quadros, gráficos e tabelas seguidos das análises discursivas, apresentadas de forma conjunta e triangulada, o que nos permite fazer uma conexão com os referenciais teóricos abordados no primeiro capítulo deste estudo.

3.1 Perfil de formação, experiência e exercício profissional dos professores

O perfil dos professores foi analisado a partir das informações obtidas em seus currículos Lattes. As análises foram divididas em três subcategorias: perfil de formação, experiência profissional e atuação como professores de EaD.

3.1.1 Perfil de formação dos professores formadores

A legislação brasileira não diferencia de modo algum a docência presencial da a distância, e exige a formação superior para atuação como professor do ensino básico e médio e pós-graduação para ensino superior.

Os professores atuantes na EaD do IFG – Câmpus Anápolis são todos graduados e a quase totalidade do corpo docente é composta por pós-graduados. O perfil de titulação dos professores do curso técnico subsequente em Química na modalidade a distância do IFG – Anápolis, encontra-se expressa no gráfico a seguir.

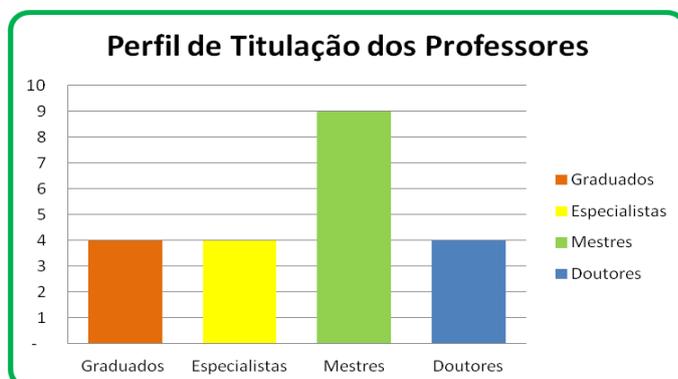


Gráfico 3.1 : Perfil de titulação

Como é possível perceber, os professores do curso técnico subsequente em Química na modalidade a distância não somente obedecem, mas superam as exigências da LBD, pois o número de pós-graduados em nível de mestrado é bastante elevado. A tabela 3.1 nos mostra as áreas de graduação dos professores.

Graduação	Número de Professores
Arquitetura e Urbanismo	1
Matemática	1
Química	6
Licenciatura em Química	2
Química/ Licenciatura em Biologia	1
Letras	2
Farmácia/Química Tecnológica /Indústria Farmacêutica	1
Farmácia/Bioquímica/Química	1
Ciências Biológicas	1
Química Industrial	1
Física	1
Administração	1
Direito	1
Pedagogia	1
Pedagogia/Regulamentação Ambiental	1
Tecnologia em Processamentos de dados	1

Tabela 3.1: Graduações dos professores

Dos 21 professores participantes deste estudo, podemos perceber que há um predomínio das ciências exatas e biológicas; que são bem variadas as áreas de conhecimento dos professores e; que alguns fizeram mais de uma graduação. Somente três professores relatam em seus currículos a modalidade do curso de graduação como sendo licenciatura, o que nos indica que há predominância dos cursos das áreas científicas que não abrangem os conhecimentos pedagógicos, relevantes na formação do professor. Corroborando com esses dados, Pachane (2003), aponta uma dicotomia entre a formação teórica e a prática docente, lembrando que esta reflete diretamente na qualidade do trabalho do professor.

O quadro 3.1 e as tabelas 3.2 e 3.3 nos mostram o perfil dos professores com relação a formação em nível de pós-graduação.

Especializações
Gestão e Gerenciamento de Obras
Matemática
Metodologia do Ensino de Química
Tecnologia aplicada ao Ensino de Biologia
Pharmaceutical Research Development Technology
Leader and Professional Coach
Ciências da Natureza
MBA Marketing
Gestão Empresarial
Educação Infantil
Administração em Rede Linux

Quadro 3.1: Especializações dos professores

Dos 21 professores pesquisados, 09 fizeram alguma especialização, sendo que apenas 03 possuem especialização em áreas de educação e nenhum na área de educação a distância. Esses dados ilustram os apontamentos de Rocha (2013) acerca da inexistência de leis que regulamentem a formação de professores atuantes nessa modalidade de ensino, o que implica na pouca ou nenhuma atenção a programas de formação docentes para atuar na EaD.

Mestrados	Número de Professores
Engenharia do Meio Ambiente	1
Matemática	1
Química	2
Letras e Linguística	2
Educação Ciências e Matemática	2
Ciências Biológicas	1
Ciências Moleculares	1
Ciências do Ambiente	1
Ecologia e Produção Sustentável	1

Tabela 3.2: Mestrados dos professores

Dos 12 mestres que compõem o corpo docente do curso, 10 possuem mestrado em áreas teóricas e científicas, enquanto apenas 02 são mestres em educação. Mais uma vez os apontamentos de Rocha (2013) acerca da falta de formação docente na área de EaD são corroborados pelos dados desta pesquisa. Ressaltamos que tal fato pode ter reflexos na qualidade do trabalho docente.

Doutorados	Número de Professores
Química	1
Letras e Linguística	1
Ciências	1
Ciências Biológicas	1

Tabela 3.3: Doutorado dos professores

Neste nível de formação, não há privilégio a área da docência em EaD, o que mais uma vez nos indica a carência de cursos relativos a formação docente nesta área de atuação. Pesquisas revelam que poucas instituições incorporam em seus currículos as tecnologias de informação e comunicação, ressaltando que a maioria dos docentes em EaD são procedentes do ensino presencial, sem muitas habilidades com a EaD (ROCHA, 2013).

Sabemos que a formação do professor não ocorre somente na universidade, mas é um processo contínuo e deve ser pensada de modo a qualificar a prática docente, pois é um diferencial importante no trabalho na sala de aula.

O gráfico seguinte nos mostra a participação dos professores em eventos diversos e relativos a EaD.



Gráfico 3.2: Participação dos professores em eventos nos últimos 2 anos

Do corpo docente do curso, 13 professores participaram de algum evento acadêmico-científico nos últimos 2 anos; apenas 03 participaram de eventos na área de EaD e; 08 não participaram de nenhum evento. Isso nos mostra que mesmo havendo carência na formação de professores para EaD, falta também o comprometimento dos professores que atuam nesta área com sua própria formação continuada e qualificação. O sistema Lattes faz a divisão dos eventos em científicos, acadêmicos e congressos em geral. No entanto o que foi avaliado foi o baixo índice de participação em eventos direcionados a educação a distância.

Como mencionado no primeiro capítulo, Abreu e Masetto (1987), defendem que o papel do professor na EaD é variado e ele assume diferentes funções, mas não menos importantes que na educação presencial. O engajamento em eventos que qualifiquem seu trabalho pode ser percebido pelos alunos e pode ter reflexos na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e do curso como um todo.

A seguir, trataremos do perfil de experiência profissional dos docentes.

3.1.2 Perfil de experiência profissional dos professores

Sabemos a profissão docente não é algo estático e imutável. O professor está em constante mudança da prática pedagógica e, além da formação continuada, outro fator que agrega conhecimentos aos professores é a experiência. A prática é essencial na reflexão e reconstrução do docente. Seja na educação básica, seja no ensino superior, presencial ou a distância, o professor precisa ter como pré-requisito o exercício da docência. Os gráfico 3.3 e 3.4 nos apresentam o tempo de experiência como professores em geral e professores de EaD.



Gráfico 3.3: Tempo de experiência como professor

Não encontramos na legislação respaldo que obrigue o professor a ter experiências anteriores para atuar como docente de EaD. Contudo, os professores que atuam no curso técnico subsequente em Química são bastante experientes, contando com muitos anos de prática na sala de aula. A maioria deles tem entre 6 e 15 anos de prática, ao passo que apenas 03 professores podem ser considerados iniciantes, com experiência de até 5 anos.



Gráfico 3.4: Tempo de experiência como professor de EaD

Tivemos dificuldades em analisar estes dados, pois grande parte dos professores não atualizaram seus currículos na plataforma Lattes, sendo assim, o gráfico foi feito apenas com os dados que foram atualizados. O que se pôde perceber é que, embora muito experientes na docência em geral, a maioria dos professores tem pouco tempo de experiência em EaD.

A experiência em sala de aula constitui não apenas conhecimentos didáticos e metodológicos, mas também ajuda o professor a criar sua identidade como docente. Para Tardiff (2002), a formação docente para EaD deve abranger vários saberes, que envolvem habilidades, competências e atitudes adquiridas na sua formação inicial ou pela própria experiência como docente. Professores qualificados e experientes tendem a oferecer uma formação de qualidade aos seus alunos. A tabela a seguir exhibe os níveis de ensino de experiências dos docentes.

Níveis de Ensino	Número de Professores
Ensino Fundamental	6
Ensino Médio	18
Ensino Técnico	9
Ensino Superior	15
Gestão	6

Tabela 3.4: Níveis de ensino de experiência dos professores

O tratamento dos dados nos mostra que um total de 18 professores do curso têm experiência em ensino médio; 15 têm experiência como professor do ensino superior; 09 já atuaram no ensino técnico. Como o projeto pedagógico do curso técnico subsequente em Química na modalidade a distância, do IFG – Câmpus Anápolis baseia-se na compreensão da educação como prática social de formação profissional e do cidadão com consciência crítico-

reflexivo, é possível afirmar que podemos contar com um corpo docente que possui vasta experiência em vários níveis de ensino incluindo o nível técnico.

A seguir, abordaremos especificamente o perfil de atuação dos professores na educação a distância.

3.1.3 Perfil de atuação na educação a distância

Além da formação continuada e experiência, a pesquisa buscou outros dados, como atuação em outras atividades na área de educação a distância. O gráfico seguinte mostra o número dos professores envolvidos com diversas atividades relacionadas a EaD.

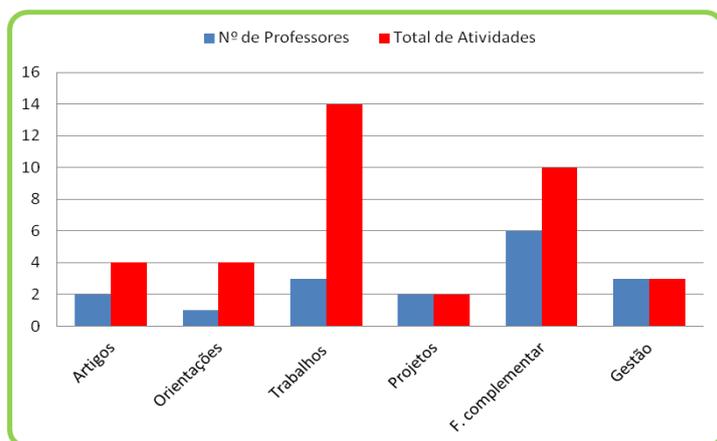


Gráfico 3.5: Envolvimento dos professores em atividades

Percebemos que a participação dos professores em atividades ligadas a EaD é pequena. Como observamos no gráfico, 2 professores publicaram 4 artigos; apenas 1 professor orienta trabalhos na área de educação a distância; são muitos trabalhos publicados em congressos, mas a autoria é de apenas três professores. Na formação complementar em EaD seis professores fizeram 10 cursos.

Sabemos o quanto é importante a participação de professores em eventos de e atividades ligadas a EaD, pois os mesmos fazem parte da formação continuada e contribuem para a atuação docente. No Brasil, não há programas de formação docentes para atuar na EaD, pois não existem leis que regulamentem a formação de professores atuantes nessa modalidade de ensino.

Encerramos aqui a análise dos dados. A seguir, passamos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este trabalho, tecemos algumas reflexões finais acerca dos assuntos aqui discutidos, apresentando uma retomada das perguntas de pesquisa e nossas conclusões, após a realização do estudo.

Retomando as perguntas de pesquisa

Este estudo de caso quanti-qualitativo traçou o perfil profissional do corpo docente do curso técnico subsequente em Química na modalidade a distância oferecido no IFG – Anápolis. Para isso, foram propostas duas perguntas de pesquisa, às quais responderemos a seguir.

Qual é o perfil de formação dos professores do curso técnico subsequente em Química do IFG-Anápolis?

Os professores atuantes na EaD do IFG – Câmpus Anápolis são todos graduados e a quase totalidade do corpo docente é composta por pós-graduados . No entanto, dos 21 docentes, somente três são licenciados, o que nos indica predominância dos cursos das áreas científicas que não abrangem os conhecimentos pedagógicos relevantes na formação do professor. Em nível de pós-graduação, 3 professores possuem especialização e 2 possuem mestrado na área de educação; não há nenhum doutor em educação. Todavia, mesmo entre os pós-graduados em educação, não há nenhum na área de educação a distância.

Quanto à formação continuada, foi possível observar pouco engajamento dos docentes na participação em cursos e eventos na área de EaD. Dos 21 professores, 13 participaram de eventos acadêmico-científicos em suas áreas de atuação; apenas 3 docentes participaram de eventos ligados a EaD; 8 professores não participaram de nenhum evento acadêmico-científico nos últimos 2 anos.

Qual é o perfil de experiência profissional dos professores do curso técnico subsequente em Química do IFG-Anápolis?

Os professores do curso técnico subsequente em Química EaD do IFG-Anápolis possuem vasta experiência em sala de aula, em todos os níveis de ensino. A maioria dos docentes possui entre 6 e 15 anos de experiência como docentes e somente 3 possuem até 5 anos de experiência. No entanto, quando se trata de experiência docente especificamente em EaD, os professores do IFG-Anápolis são pouco experientes, possuindo, em sua maioria, de 1 a 3 anos de experiência na docência a distância.

Com relação à experiência em outras atividades ligadas à EaD, mas não necessariamente a docência, o engajamento dos docentes novamente é baixo. Apenas 2 professores publicaram artigos na área; somente 1 orienta alunos com trabalhos relativos a EaD; apenas 3 apresentaram trabalhos sobre EaD em congressos.

Considerações finais

A partir da análise dos dados e das discussões teóricas apresentadas neste trabalho, podemos considerar que os dados deste estudo corroboram as discussões e pesquisas feitas por outros autores, no sentido de que há pouca ou nenhuma atenção à formação de professores específica para EaD no Brasil. A docência em EaD é relegada a segundo plano e vista como extensão da docência presencial. Assume-se que o professor que sabe dar aulas presencialmente conseqüentemente sabe atuar na educação a distância. Porém, essa equivalência nem sempre é verdadeira.

Defendemos a necessidade de maior atenção à EaD e às NTCI nos currículos de formação de professores, nos cursos de licenciatura, por exemplo. Acreditamos, ainda, que a forma de vinculação profissional dos professores, por meio de contratos temporários e bolsas, precariza o trabalho docente e impede que o professor construa identidade profissional, se qualifique para o trabalho.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EaD.br 2013**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: Ibpx, 2014.

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. 6. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1987.

ADORNO. T. W. **Textos escolhidos**. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural. 1999.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, Rio de Janeiro, v. 10, p.84-92, 2011.

ARAÚJO, J. ARAÚJO, N. **EaD em tela**: docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas SP: Pontes, 2013.a

AZEVEDO, A. B.; SATHLER, L. Coordenação de curso em EAD: novos papéis. In: **V ESUD - Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, 2008, Gramado: ABED, v. 1. p.1-10, 2008. Disponível em: <http://www.academia.edu/1648352/COORDENA%C3%87%C3%83O_DE_CURSO_EM_EAD_NOVOS_PAP%C3%89IS>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BARCIA, R.; VIANNEY, J. Pós-graduação a distância: a construção de um modelo brasileiro. **Estudos: Estudos Revista da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior**, Brasília. v. 16, n. 23, p. 51-70, nov. 1998.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 78, abr. 2002, p. 117-142.

_____. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 07/05/2015.

CARNEIRO, D. V. et al. **Um relato sobre a transição do professor do ensino presencial para a educação a distância na elaboração de materiais instrucionais - ótica do designer instrucional**. 2008. CEFET ES. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200842411PM.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2015.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução/CD/FNDE nº 18, de 16 de junho de 2010.

_____. **Texto orientador para a audiência pública sobre Educação a Distância.** Brasília, 2014.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FEY, A. F. **Dificuldades na transposição do ensino presencial para o ensino on-line.** In: **IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul,** 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/370/883>>.

Acesso em: 20 abr. 2015.

FREIRE, P. F. **Pedagogia do oprimido.** 44. ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 2006.

GARCIA, W. A regulamentação da educação a distância no contexto educacional brasileiro. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: distância construindo significados.** Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

IFG. **Projeto pedagógico do curso de técnico em Química subsequente ao ensino médio na modalidade a distância.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: Anápolis, 2013.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,** 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em 19 maio 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEAL, M. C. Formação continuada de professores: capacitação, reciclagem, treinamento, transmissão ou nada disso? Experiência do PROEXT em São João del-Rei, MG. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária.** 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congext/Educa/Educa91.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

LITWIN, E. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed. 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU; 1986

MATOS, D. P. **Estudos sobre língua e linguagem na EaD.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

MEHLECKE, Q. T. C.; GUEDES, A. Estratégias do professor para promover a interação dos alunos nas aulas a distância on-line. **Revista Liberato,** v. 7, n. 8, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0131010717395616.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2015.

MENDONÇA, G. Flexibilidade. **Revista Pólo Um**, Maranhão, v. 3, n.5, p.8-15, 2013. Disponível em: <<http://lead.uab.pt/OCS/index.php/CLB/club/paper/view/300/57>>. Acesso em: 10 maio 2015.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 31 out. 2014.

MUGNOL M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, S. L. O. **Tratado de metodologia científica**. Editora Pioneira, São Paulo: 1999.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP**. 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PRETI, O. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Cuiabá: NEAD/IE –UFMT. 1996.

REZENDE, F. A. **Características do ambiente virtual construcionista de ensino e aprendizagem na formação de professores universitários**. 2004. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ROCHA, S. S. D. **Processos formativos e a constituição da docência online: o universo Paralelo de Alice**. 2013. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, 2013.

SANTOS, G. L. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 307-320, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000200007&script=sci_arttext> Acesso em: 15 maio 2015.

SANTOS, R. M.; SILVA, P. A didática da EAD virtual. 2009. **Anais do II Seminário educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 2009. Disponível em: <<http://www.imed.edu.br/files/contents/10.PDF>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. Cortez Editora, São Paulo, 2001.

SERRA, I. M. R. S. ARAÚJO, E. F. M. A EaD chegando ao campo: análise do curso de especialização em educação no campo, na modalidade a distancia, mediado pelo núcleo de tecnologias para educação – UEMANET. **Revista Pólo Um**, Maranhão, v. 3, n.5, p.8-15, 2013. Disponível em: <<http://lead.uab.pt/OCS/index.php/CLB/club/paper/view/300/57>>. Acesso em: 10 maio 2015.

SIMONSON, Michael. In: BARBERÀ, E. (Coord.). **Educación abierta y a distancia**. Barcelona: UOC, 2006.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ, 3ed: Vozes, 2002.

VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação à distância. **Cadernos EBAPE.BR** v. V, p. 1-8, jan. 2007.

VERÍSSIMO, L. C. C. A. A visão dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem à distância. **Anais do Congresso da Associação Brasileira de Educação a Distância**, 2008. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/522008105751PM.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

VIGNERON, J. Formação do docente em EaD. In BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J. **Novas Tecnologias no contexto educacional**: reflexões e relatos de experiências. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5 ed. Tradução Cristhian Matheus Herrera. São Paulo: Bookman, 2014.