



Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**UMA ANÁLISE DOS PRINCIPAIS FATORES QUE DIFICULTAM A
PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DO CENTRO DE ENSINO
MÉDIO DO FUTURO NA FORMAÇÃO CONTINUADA À DISTÂNCIA**

Emerson Gomes Cardoso

Professora-orientadora Dra Cristina Azra Barrenechea
Professor monitor-orientador Mestre Leandro Gabriel dos Santos

Brasília (DF), 18 de maio de 2013

Emerson Gomes Cardoso

UMA ANÁLISE DOS PRINCIPAIS FATORES QUE DIFICULTAM A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO DO FUTURO NA FORMAÇÃO CONTINUADA À DISTÂNCIA

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora-orientadora Dra Cristina Azra Barrenechea e da Professor monitor-orientador Mestre Leandro Gabriel dos Santos.

TERMO DE APROVAÇÃO

Emerson Gomes Cardoso

UMA ANÁLISE DOS PRINCIPAIS FATORES QUE DIFICULTAM A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO DO FUTURO NA FORMAÇÃO CONTINUADA À DISTÂNCIA

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Dra Cristina Azra Barrenechea
FE/UNB
(Professora-orientadora)

Mestre Leandro Gabriel dos Santos
UnB/SEEDF
(Monitor-orientador)

Mestre Dalva de Oliveira
UnB/SEEDF
(Examinadora Externa)

Brasília, 18 de maio de 2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela graça outorgada a mim sem a qual este trabalho não seria possível.

À minha família – minha esposa Tatiana e meus filhos Beatriz e Pedro – por dividir minha atenção e dedicação a eles com este trabalho.

À professora Márcia Gondim, Cristina Azra e Leandro Gabriel pelo incentivo e apoio.

Aos professores do Centro de Ensino Médio do Futuro pela colaboração.

À SEDF por valorizar a função de Coordenador Pedagógico com esse empreendimento.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo geral analisar os principais fatores, que na visão dos professores, dificultam sua participação em cursos de formação continuada na modalidade à distância, organizados em ambientes virtuais de aprendizagem. Para responder nosso problema de pesquisa elegemos três objetivos específicos: caracterizar o perfil do grupo pesquisado, compreender os itinerários formativos e identificar os principais fatores limitantes, na visão dos professores, para a participação de cursos de formação continuada no modelo à distância. Os sujeitos da pesquisa foram 13 professores selecionados do corpo docente da escola pesquisada, por amostragem não-probabilística do tipo intencional, representantes das 13 componentes curriculares, por critério de maior tempo de serviço. Utilizamos um questionário de 26 questões, elaboradas a partir dos objetivos específicos, para coleta dos dados. A análise, de abordagem quantitativa e qualitativa, com método de interpretação de conteúdo de Bardin, revelou, entre outros, três fatores limitantes, relacionados aos cursistas, com maior incidência nas respostas do grupo pesquisado, e com recorrência na bibliografia consultada: falta de tempo, falta de habilidade com o computador e falta de experiência com o ensino à distância. Este trabalho contribuiu para fornecer insumos ao planejamento de cursos a serem ofertados na modalidade à distância para os professores do Centro de Ensino Médio do Futuro, com vistas a reduzir os altos índices de evasão que afeta a educação à distância.

Palavras-chave: Formação continuada; ensino à distância; fatores limitantes para os professores.

SUMÁRIO

Introdução	08
1. A formação continuada de professores: uma problemática atual	12
1.1. A formação continuada como dimensão da prática docente	19
1.2. A pesquisa como dimensão da formação continuada	23
2. Ambientes Virtuais de Aprendizagem na formação continuada em serviço na modalidade à distância: uma alternativa	26
2.1. AVA: Possibilidades na formação continuada de professores em serviço	29
2.2. Fatores que dificultam a participação de professores em cursos à distância organizados em Ambientes Virtuais de Aprendizagem	31
3. Metodologia	35
3.1. Tipo de pesquisa	36
3.2. Procedimentos de coleta de dados	36
3.3. Procedimentos de tratamento e análise de dados	37
3.4. Análise dos resultados	38
4. Apresentação e análise dos dados	38
4.1. Caracterização do contexto da escola	38
4.2. Participantes da pesquisa	39
4.3. Análise dos dados	42
4.3.1. Motivos para fazer os cursos de formação continuada iniciados na modalidade à distância	46
4.3.2. Impactos na melhoria pessoal e/ou profissional de cursos de formação continuada concluídos na modalidade à distância	48
4.3.3. Dificuldades encontradas para conclusão de cursos de formação continuada iniciados na modalidade à distância	49
4.3.4. Motivos encontrados para desistência de cursos de formação continuada iniciados na modalidade à distância	51
4.3.5. Fatores limitantes para a realização de cursos de formação continuada oferecidos na modalidade à distância	53
4.3.6. Fatores limitantes para a inscrição de professores do ensino médio em cursos de formação continuada oferecidos na modalidade à distância	54
4.3.7. Preferência pela modalidade de cursos de formação continuada,	

considerando a inexistência de limitação técnica com o uso do computador e da internet	56
Considerações Finais	61
Referências Bibliográficas	63
Apêndice I: Questionário – fatores negativos que, possivelmente, prejudicam a participação do professor em cursos de formação continuada no modelo de ensino à distância.	67

INTRODUÇÃO

Considerando a inevitável influência do pesquisador, de seus modos de ser e estar na realidade, na produção de conhecimento pela pesquisa científica, parece prudente começar pela localização do lugar e de sua condição no contexto no qual está imerso, para, a partir daí, descrever a problemática que motivou este trabalho.

O autor deste trabalho é professor de Química do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal, desde 2005, lotado na Região Administrativa de Ceilândia, no Centro de Ensino Médio do Futuro¹, desde 2011. Licenciado em Química pela Universidade de Brasília, em 2003, lecionou nessa escola para alunos do 2º ano do EM. No ano seguinte, em 2012, exerceu a função de coordenador pedagógico pela primeira vez, juntamente com outros três colegas veteranos da mesma escola.

O Centro de Ensino Médio do Futuro é uma escola pública do Distrito Federal, localizada próxima à região central de Ceilândia. Atende a quase 2000 alunos nos três turnos; com uma clientela diversa – alunos de classe média e filhos de catadores, moradores da região central e do Entorno do DF, alunos em liberdade assistida etc.

A escola possui um quadro estável de professores, com tempo de experiência média de 16,5 anos.

As instalações físicas estão em bom estado de conservação, em comparação com as demais escolas da região. Porém, os dados do INEP de 2011 sobre rendimento escolar e o desempenho dos alunos no ENEM do mesmo ano colocaram a escola em uma situação crítica, apesar da boa estrutura física e organização administrativa², conforme os dados das tabelas 1 e 2.

	1º ano	2º ano	3º ano	Média
Aprovação	50,0	72,1	83,2	64,1
Reprovação	46,1	18,1	13,9	30,6
Abandono	3,9	9,8	2,9	5,3

Tabela 1: resultado do rendimento escolar referente ao ano letivo de 2011 divulgado pelo INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

Estudantes concluintes do Ensino Médio matriculados em 2011	436
Nº de Participantes no Enem 2011	260
Taxa de Participação	59%

¹ Nome fictício para resguardar a verdadeira identidade da escola pesquisada.

² De acordo com o resultado da Avaliação Institucional realizada pelos professores, em novembro de 2012.

MÉDIAS	Linguagens, Códigos	528,04
	Matemática	496,76
	Ciências Humanas	476,78
	Ciências da Natureza	448,64
	Redação	516,23

Tabela 2: resultado das proficiências médias por área do conhecimento no ENEM de 2011 do Centro de Ensino Médio do Futuro. Disponível em <http://sistemasenem2.inep.gov.br/enemMediasEscola/>

O Projeto Político Pedagógico da escola parece mais um “documento de gaveta”, pois a maioria dos professores alegou desconhecê-lo, conforme resultado da avaliação institucional realizada em novembro de 2012 pelos docentes.

Diante dessa realidade, onde mais de um terços dos alunos matriculados em 2011 foram reprovados ou evadidos, a Coordenação Pedagógica sugeriu à Direção da escola a reformulação do PPP³, para orientar o enfrentamento dessa problemática com mudanças na organização e na prática do ensino e da aprendizagem na escola. Porém, os argumentos dos professores, relatados nos conselhos de classe e nas reuniões de avaliação pedagógica, relacionam as causas do baixo rendimento escolar e dos resultados de exames externos (ENEM, PAS/UnB, Vestibulares) exclusivamente à falta de pré-requisitos dos alunos, a problemas familiares, preguiça e outras causas relacionadas aos alunos, aos problemas de aprendizagem. Foram unânimes em considerar que as causas dessa problemática não estavam relacionadas ao ensino. Como se ensinar e aprender fossem processos dissociados.

Assim, a reformulação do PPP seria apenas “uma pintura”, sem modificações estruturais no trabalho pedagógico, se as concepções dos professores sobre ensino e aprendizagem fossem as mesmas.

Tal situação requer um projeto de formação continuada, com o objetivo de promover mudanças no pensamento e na prática dos professores, para, a partir daí, produzirem um novo PPP.

Ao admitir que a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), por meio da Escola de Aperfeiçoamento Profissional – EAPE – ofereça aos professores da escola pesquisada um curso de formação continuada no formato de Ensino a Distância (EaD), com o tema processo ensino-aprendizagem, produzimos nosso problema de pesquisa.

³ Atualmente, a maioria dos professores lotados na escola não havia participado direta ou indiretamente de sua formulação.

Problema de Pesquisa:

Quais são as barreiras, na visão dos professores, para a formação continuada no modelo de ensino a distância em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA?

Hipótese:

Os professores têm resistência para participar de formação continuada em modelos de ensino a distância

Objetivo Geral:

Analisar os principais fatores que dificultam a participação do professor em cursos de formação continuada, promovidos através do modelo de ensino a distância.

Objetivos específicos:

- Caracterizar o perfil do grupo pesquisado;
- Compreender os itinerários formativos que os professores fizeram após a sua graduação;
- Identificar os principais fatores que, possivelmente, dificultam a participação do professor em cursos de formação continuada à distância.

Considerando o tema formação continuada a distância, e que o maior problema enfrentado por essa modalidade de ensino é a evasão, conforme aponta censo de 2010 da Associação Brasileira de Educação a Distância – Abed –, justificamos a relevância da pesquisa pela necessidade de conhecer os fatores que dificultam a inscrição e a participação de professores do ensino médio, de uma escola pública do Distrito Federal, nessa modalidade de ensino, antes do planejamento do curso.

Segundo o estudo da Abed (2010), as causas de evasão mais comuns em cursos na modalidade a distância são a falta de tempo do aluno para estudar e participar do curso, acúmulo de atividades no trabalho e a dificuldades de se adaptar

à metodologia. Entretanto, no caso de professores de escolas públicas do Distrito Federal, em regime de dedicação exclusiva⁴, as causas tempo e acúmulo de atividades no trabalho poderiam ser minimizadas, já que possuem 15 horas semanais de coordenação pedagógica para planejamento, avaliação e formação continuada. Porém, outros fatores que dificultam a participação do professor de ensino médio em cursos de formação continuada, no modelo de ensino a distância, precisam ser investigados.

Estudos sobre o perfil e as causas de evasão de alunos em cursos na modalidade a distância são predominantemente de graduação (MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004; SANTOS & NETO, 2009; SILVEIRA, 2012) e de pós-graduação (COELHO, 2001; PAZ & FAVERO, 2012). E não contemplam a especificidade dos professores da escola pesquisada.

A pesquisa será realizada com abordagem quantitativa e qualitativa, considerando a complexidade do objeto. E a coleta de dados por meio de um questionário estruturado com questões abertas e fechadas.

⁴ Corresponde a jornada de trabalho de 40 horas semanais. São 25 horas destinada a regência de classe e 15 hora à coordenação pedagógica.

1. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PROBLEMÁTICA ATUAL

A formação básica do professor, entendida até pouco tempo como “momentos formativos”, concentrados na formação inicial, como garantia de repertório mínimo para a atividade docente, e a formação continuada, como complemento da inicial, atribuiu à formação continuada o sinônimo de evento – cursos de curta duração (30 a 180 horas), palestras, seminários, oficinas etc. Por essa razão, recebeu títulos como “reciclagem”, “atualização”, “capacitação” e “treinamento” (MIZUKAMI *et al*, 2002, p.13).

Essa concepção de formação, de tendência tecnicista do trabalho pedagógico, “define previamente os programas/procedimentos/recursos ‘a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, aplicados aos diversos professores” (PORTO, 2000, p.13). Nessa perspectiva, os eventos de formação continuada se limitaram a “ensinar” os professores a executar os procedimentos inscritos em seus programas, como uma “ritualização do ensino” (MALDANER, 2000, p. 45).

Porém, a aplicação de programas fabricados por especialistas, fora do contexto escolar, geralmente não encaixam nas situações reais das escolas. Conseqüentemente, os professores tendem a abandonar a instrução recebida na formação (Schön, 1992, apud MALDANER, 2000).

Por conta disso, nos últimos 20 anos, a literatura da área provocou muitos debates e produziu muitas propostas acerca da formação inicial e continuada de professores, sob uma perspectiva transformadora dessa realidade (PORTO, 2000).

Preocupado com a eficiência de programas de formação continuada na melhoria na qualidade do ensino, o Governo Federal, por meio da Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, passou a priorizar a construção de uma nova cultura de formação continuada, para que esta não seja reduzida a atualização, treinamento ou capacitação; e que os programas institucionais não sejam considerados pelos professores como “pacotes a serem executados” (BRASIL, 2005, p. 25).

A formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso porventura

precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (BRASIL, 2005, p. 5).

A preocupação do Governo em afirmar tais princípios legitima-se devido às críticas direcionadas às políticas públicas do governo FHC, como aquelas que originaram programas como *Parâmetros em Ação* e *Rede de Formadores*, sob patrocínio do MEC, em articulação com municípios e algumas instituições formadoras, e os programas de formação inicial a distância (FREITAS, 2002). Em alguns Estados, a formação de professores em serviço, organizada pelas Secretarias de Educação, era terceirizada por contratos com IES. Para cumprirem seus programas, os organizadores preparavam cursos ministrados geralmente a distância, com recursos das novas tecnologias da informação.

Esses programas, via de regra, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva (ANFOPE, 2000, apud FREITAS, 2002, p. 148)⁵.

Segundo Pimenta *et al.* (1999), aqueles cursos pouco contribuem para soluções de dilemas enfrentados pelos professores em sala de aula e conseqüente melhoria dos padrões de ensino, pois são, em geral, uma forma de “prescrição” elaborada por terceiros, sem considerar o contexto da escola em que os professores trabalham.

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (PIMENTA *et al.*, 1999, p. 16).

⁵ ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 10 , Brasília. *Documento final*. Brasília, 2000. Apud Freitas (2002, p. 148).

Collares, Moysés e Geraldi (1999) entendem que, na verdade, esses programas de formação continuada atendem a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, e apontam alguns indicadores de descontinuidade:

- constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação prévias entre os participantes;
- suspensão de atividades previstas, até mesmo de encontros de curta duração, em nome do calendário escolar e, ultimamente, em nome dos 200 dias letivos;
- alterações de formatação de programas e projetos e forma de organização de órgãos públicos responsáveis pela execução dos planejamentos;
- rotatividade do corpo docente nas escolas, provocada tanto pelo abandono da profissão quanto pelas transferências, suspendendo atividades em andamento;
- vulgarização de modelos científicos, tornados "modismos" e transmitidos como "receitas", em panacéia para todos os problemas (p. 215).

Consideram, ainda, que nas mudanças de governo há um recomeçar do “zero”, negando a história, “como se o passado pudesse ser anulado”. Nesse contexto, os programas de formação continuada são caracterizados não por rupturas, mas pelo “eterno recomeçar”, “pela repetição do ‘novo’ para manter a eternidade das relações – de poder – atuais” (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 211). Os professores, já acostumados com essa descontinuidade (LIMA, 2005, p. 21), acabaram atribuindo sentido de “pacotes de cursos” a esses programas, ainda caracterizados pelas conferências, seminários e outras situações pontuais nas quais desempenham o papel de ouvintes (CUNHA & KRASILCHIK, 2000).

Freitas (2002) considera que esses programas acabaram se configurando como um “precário processo de certificação e/ou diplomação e não de qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício” (p. 148). Essa concepção reducionista de formação continuada, restritiva a cursos *ad doc*, embora rebatida pelas atuais políticas públicas do Governo Federal, parece ainda predominante nas escolas do país. Mudar essa perspectiva parece ser o maior desafio para a SEB/MEC e para as instituições formadoras, pois, apesar de necessária, não basta institucionalizar a formação continuada, mesmo na escola.

Pesquisas responsáveis por essas críticas (PIMENTA *et al.*, 1999; COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999; FREITAS, 2002) apontam para uma necessária quebra de paradigma por parte dos responsáveis pela elaboração e implementação dos programas e conseqüente mudança da cultura de formação continuada praticada entre professores da educação básica.

A complexidade desse desafio exige uma maior compreensão conceitual de cultura, mesmo que geral. De acordo com Gauche (2001, p. 21), Japiassu & Marcondes (1993)⁶ concebem cultura como sendo o “modo de vida’ de um grupo social, com suas regras e comportamentos, por meio dos quais as instituições passam a ter um significado para os seus participantes, que assumem condutas mais ou menos codificadas”. Nessa perspectiva, a mudança cultural não deverá acontecer facilmente e vai depender sobretudo de tempo, de protagonismo dos professores nos programas, além de condicionantes externos da institucionalização da formação continuada na escola.

A gênese desse “modo de vida” de professores, caracterizada como cultura escolar nesse contexto, é explicada por Schein (1984)⁷, citado por Freitas (1991)⁸:

A Cultura Organizacional é o modelo dos pressupostos básicos, que determinado grupo tem inventado, descoberto ou desenvolvido no processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna. Uma vez que os pressupostos tenham funcionado bem o suficiente para serem considerados válidos, são ensinados aos demais membros como a maneira correta para se perceber, se pensar e sentir-se em relação àqueles problemas (op. cit. GAUCHE, 2001, p. 31).

Na perspectiva acima, o funcionamento das escolas, visto como condicionante de adaptação externa pelos docentes, alimenta e atualiza o motivo e o sentido da formação continuada para esses professores. Se, por exemplo, a escola funciona na perspectiva de garantir o maior número de alunos nas listas de aprovados no PAS/UnB, a formação continuada poderá estar sendo vista como

⁶ JAPIASSU, H. & MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. Apud GAUCHE (2001).

⁷ SCHEIN, E. Coming to a New Awareness of Organizational Culture. **Sloan Management Review**, 1984. Apud FREITAS (1991).

⁸ FREITAS, M. E. **Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos**. São Paulo: Makron, McGraw-Hill, 1991. Apud GAUCHE (2001).

“treinamento para”, em uma perspectiva de processo-produto. Nesse caso, se um grupo de professores conseguir êxito nessa perspectiva, os demais tenderão a pensar e agir, em relação à formação continuada, como os primeiros.

Considerando a influência da cultura escolar na “maneira de perceber, pensar e sentir” do professor, a institucionalização da formação continuada na escola em que se trabalha constitui-se condição indispensável para construção de uma nova cultura de formação continuada. Esta, por sua vez, vai depender ainda de um projeto que priorize condições concretas de trabalho na unidade escolar, com a participação direta dos professores na elaboração e implementação dos programas (principalmente carga horária e remuneração compatíveis).

Os sistemas de ensino público, em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) – Artigo 67, inciso II – e à Resolução n.º 03/97, artigo 5.º do Conselho Nacional de Educação (CNE), já desenvolvem programas de formação continuada em suas instituições. No Distrito Federal, por exemplo, a Secretaria de Estado de Educação, por meio da EAPE, planeja, promove, coordena, executa, acompanha e avalia as atividades de formação continuada dos profissionais das carreiras da SEE-DF. Embora pareça persistir, no ambiente escolar, a cultura que considera o programa de formação continuada como “pacote de curso”, e a certificação, veículo necessário para progressão salarial na carreira, ressalvam-se grupos de professores que vêem a formação continuada como processo permanente de aperfeiçoamento profissional.

Apesar da análise desses fatos depender de estudo específico, há que se considerar, além da institucionalização da formação continuada na escola, outro fator de igual relevância para a criação de uma nova cultura: a inserção do professor nesses ambientes. Não basta à instituição promover programas de formação continuada, é preciso o professor querer, desejá-lo, (res)significá-lo como parte integrante de sua atividade profissional, carregá-lo de sentido que o conduza ao aperfeiçoamento profissional permanente. Nessa perspectiva, Altenfelder (2005, sp) ressalta que “a formação continuada não pode se efetivar se não estiver conectada com os sonhos, a vida e o trabalho do professor”.

Altenfelder (2005) ressalta a importância de se localizar e concentrar o trabalho de formação continuada na escola. Porém, percebe a dificuldade em

promover processos de formação continuada nos quais a articulação teoria e prática sejam reconhecidas pelos professores.

Freire (2002) considera que o saber espontâneo, produzido na prática docente, é um saber ingênuo. Este não considera o “pensar sobre o fazer”, do ponto de vista crítico. A criticidade, por sua vez, é produzida quando a “curiosidade ingênua” (característica do senso comum) vai tornando-se metodicamente rigorosa. Nesse processo, a ingenuidade torna-se “curiosidade epistemológica”, mas nunca automaticamente; não caracteriza uma ruptura, mas uma superação da curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica. A curiosidade ingênua está associada a um saber espontâneo, feito na experiência. Não entra na raiz do problema, porque não distancia o professor do objeto que ele procura conhecer. Nesse sentido, Freire (2002) defende que “ensinar exige pesquisa”, porém, não como uma qualidade ou uma forma que acrescente à prática de ensinar. Nesse caso, a pesquisa faz parte da natureza da prática docente, assim como a indagação e a busca.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 32).

Nessa perspectiva, quando a indagação vai se tornando metodicamente rigorosa, problematiza a prática articulada à teoria, e o saber espontâneo dá lugar ao saber crítico.

Promover a articulação entre teoria e prática é apenas um fator, entre outros condicionantes do sucesso das ações no campo da formação continuada de professores. A SEB/MEC (BRASIL, 2005, p. 31) lista esses fatores:

- Existência de ambiente propício e de momentos de reflexão coletiva entre pares e construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática.
- Garantia de acompanhamento, suporte e retorno sobre resultados das atividades de formação.
- Vinculação do plano de formação com o projeto político pedagógico da escola.
- Vinculação do programa de formação com os planos de carreira.
- Condições de infra-estrutura.
- Previsão de carga horária para formação.

- Envolvimento dos dirigentes institucionais locais: secretários de educação e diretores de escola.
- Regularidade das atividades de formação.
- Medidas estimuladoras da formação que incidam sobre carreira e salário.

Alguns desses fatores, como a vinculação do programa de formação com os planos de carreira, a disposição de infraestrutura, a previsão de carga horária remunerada fora da sala de aula e medidas estimuladoras da formação que incidam sobre carreira e salário são realidade nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Porém, oferecer um plano de carreira e salários, sem a devida compreensão dos demais fatores listados acima, poderá causar um esvaziamento do sentido maior da formação continuada, podendo ser motivada apenas como recurso indispensável para progressão salarial na carreira.

Outros fatores, como o acompanhamento e suporte das atividades de formação poderão estar comprometidos pela ausência de articulação direta e permanente da escola com a EAPE ou outras instituições encarregadas da formação. No entanto, estudos confirmam que a relação entre professores da escola e especialistas (formadores) tem sido marcada por uma série de conflitos e descompassos (FREITAS & VILLANI, 2002).

Contudo, o Governo vem insistindo em ações em prol da melhoria da qualidade do ensino brasileiro, entre elas, destacamos os esforços em mudar a prática dos professores. Em suas políticas educacionais enfatizam a oferta de cursos de “capacitação profissional” aos professores, considerados como de formação continuada, e ainda, tímidos planos de incentivo salarial, com maior ênfase no tempo de serviço que na qualificação profissional.

Os estudos abordados aqui indicam uma inadequação dos programas convencionais de formação continuada de professores para promover mudanças nas práticas docentes. A complexidade do componente cultural de tais práticas, isto é, os modos de ser e estar professor colocam uma barreira diante de esforços em dar “forma” aos professores, externamente. É sabido que mudanças efetivas na prática dos professores são produtivas, e por isso devem ocorrer de “dentro para fora”, embora dependam de condicionantes externo, como as condições de trabalho. Considerar a vida do professor no processo de mudança da prática docente,

vinculado aos esforços para a melhoria da qualidade do ensino, parece ser um caminho promissor (NÓVOA, 1995).

1.1 A formação continuada como dimensão da prática docente

Entendemos, a partir da problemática percebida na formação continuada de professores, comentada anteriormente, que a criação de uma nova cultura de formação continuada dependerá, em grande medida, do sentido que o professor dará a ela.

Assim, defendemos nesse trabalho o sentido de autoformação, como descreve Porto.

[...] associa-se o conceito de formação de professores à ideia de *inconclusão* do homem; identifica-se a formação como percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se (PORTO, 2000, p. 13).

Essa lógica está fundamentada no trabalho de Nóvoa (1992), denominada de *formação autoparcipada*. De onde concebe a formação continuada a partir de três processos: “produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional)” (p. 25).

Partindo desse princípio, a formação continuada não pode ser pensada de forma dissociada da prática pedagógica vivenciada pelo professor. Pois a formação continuada passa a adotar a prática pedagógica como referência e ponto de partida para transformação pessoal, profissional e institucional (PORTO, 2000).

Contudo, será preciso preparar o professor para agir como sujeito da sua formação e autor da inovação de sua prática. Sobre isso, Nóvoa (1992) pondera que não basta tentar mudar o professor é preciso mudar também a escola, no sentido de ordenar as decisões de dentro para fora, em um processo de autonomia crescente. Ou seja, uma escola concebida como produtora e executora de seus projetos educativos e não simplesmente executora de “pacotes de especialistas” criados fora de seu contexto e enviados pelos sistemas de ensino, externos a ela.

A esse respeito, a Lei 9.394/96 no inciso I do Artigo 12 estabelece que, “respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Apesar das disposições legais favoráveis à autonomia, a escola precisa de um fio condutor que direcione a formação continuada dos professores na construção de sentido e explicitação de significado do trabalho formativo (MIZUKAMI *et al*, 2002).

Sentido de que a formação continuada pressupõe um “*continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda – *carre-long* ou *life-long career*” (KNOWLES & COLE, 1995, apud MIZUKAMI *et al*, 2002), e não eventos estanques ao longo da carreira.

No entanto, apesar do sentido, faz-se necessário a explicitação de significado do trabalho. De como o professor entende o papel de cada momento formativo ao longo de sua carreira, a partir de uma visão processual, que relaciona a formação inicial à continuada e às experiências vividas (prática pedagógica).

Se o professor atribui à formação continuada sentido de percurso de vida ao longo de sua experiência pessoal e profissional, e se os vários momentos que formam esse processo harmonizam aos seus anseios, então poderemos afirmar que a formação continuada ganhou um significado que poderá promover a continuidade da formação para esse professor.

Assim, será a partir do sentido e do significado que o professor terá ou não motivos para realizar a formação continuada.

Um trabalho pleno de sentidos é, pois, um trabalho motivado. A formação continuada, bem como o trabalho docente e discente, pode levar ao prazer, ou não, dependendo do motivo que o fundamenta (LIMA, 2005, p.131).

Agora, que processo poderá promover a relação entre os diversos momentos formativos e a experiência profissional (prática pedagógica) vivenciada pelo professor?

A partir do conceito de *reflexão*, desenvolvido por Schön (1983), Mizukami *et al* (2002), entende que a reflexão *na* e *sobre* a prática poderá promover o relacionamento entre os momentos formativos e as experiências do professor.

Freire (2002) corrobora com essa ideia e destaca a necessidade de tal movimento ao admitir que o saber docente é um conhecimento ingênuo, “desarmado”, que reduz a complexidade da prática docente a uma concepção simplista do ato de ensinar e aprender. Um conhecimento muitas vezes de senso comum, ao qual falta rigorosidade metódica na relação no “pensar sobre o fazer” (reflexão sobre a prática).

A partir das idéias de Schön, atualmente, fala-se com muita insistência na necessidade de reflexão sobre a prática do professor, porém, que tipo de reflexão temos realizado? Quais condições nós, professores, temos para refletir sobre nossa prática de sala de aula? E, ainda, que fio condutor poderá direcionar a prática reflexiva como processo de formação continuada de professores?

De acordo com Ghedin (2002), o que se observa é uma banalização da atividade reflexiva, instaurando-a como uma atividade de pensamento automática. Sobre o processo reflexivo ele entende que:

[...] não surge por acaso, ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo. [...] tal processo não é nunca automático, mas resultado de uma série de conflitos e transgressões possibilitando a autonomia do humano que se desacomoda para romper e, rompendo, percebe-se autonomamente ele próprio sujeito de sua história (p. 143).

Isso quer dizer que o desenvolvimento de uma atividade reflexiva dependerá, em primeiro lugar, de como o sujeito lê o mundo e sua vida imersa nele. Vida que é produto de uma história em construção.

Embora os trabalhos de Schön tenham contribuído para uma nova perspectiva de formação profissional, as críticas surgidas ao seu trabalho indicam uma ênfase excessiva no conhecimento prático do professor, em detrimento da sua relação com a teoria (PIMENTA & GHEDIN, 2002).

Para tratar a relação teoria/prática na formação continuada como processo indissociável, comumente tem-se usado o conceito de práxis. Se “o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma” (GHEDIN, 2002, p. 132), então, o conhecimento prático não pode estabelecer-se apenas pela prática. Há de se considerar a “leitura de mundo” – os

sistemas de interpretação⁹ – do sujeito na elaboração do conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento prático, na verdade, envolve uma interpretação da prática, que é teórica.

A práxis, apesar de ser considerada um processo indissociável da relação teoria/prática, é dinâmica, pois se estabelece em “um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão” (GHEDIN, 2002, p. 132). Segundo o autor, a reflexão, por sua vez, constitui-se pela capacidade de questionamento da prática – um movimento entre o passado imediato em que ela ocorreu e o presente agora atualizado. Assim, ao rememorar a prática, se o sujeito percebe algo problemático, a questiona; ao questioná-la, tenta compreendê-la; se compreende¹⁰, seus sistemas de interpretação não serão os mesmos que orientaram a prática ocorrida, logo, esse movimento pressupõe mudanças e intervenções na prática do presente que agora se atualiza (ibid).

Mas essa capacidade de questionamento/compreensão da prática não é nada trivial. Na verdade, aproxima-se da capacidade de fazer pesquisa – seria uma habilidade de interrogar, de buscar com cuidado sentidos para o que se interroga. Contudo, a prática reflexiva não é uma metodologia de pesquisa, assim como não se pode equacionar ensino = pesquisa. Nem o ensino pode ser reduzido à pesquisa, nem a pesquisa poderá ser reduzida ao ensino (MALDANER, 1999). Mas, há de se considerar que a prática reflexiva como processo de formação continuada não é apenas um ativismo. Ela pressupõe estudo sistematizado, como ocorre com a prática de pesquisa. Não no sentido de considerar os professores “pesquisadores profissionais”, mas sim, “profissionais inquiridores”, que saibam manejar os recursos que a pesquisa oferece para compreenderem e melhorarem suas práticas.

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um

⁹ Ou como é descrito na literatura, o pensamento do professor. Vide CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. Teachers' personal Knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 19, N.º 6, p. 487-500, 1987. Apud Gauche, 2001.

¹⁰ Nesse caso, a compreensão envolve interpretações enriquecidas à luz de referenciais teóricos, mobilizados pela necessidade do problema.

“profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa. (DEMO, 2000, p.2, op. cit. PONTE, 2005, p.131)

Nesse sentido, a reflexão na e sobre a prática precisa ser conduzida como processo de relação entre teoria e prática, de modo a tornar o conhecimento profissional prático e espontâneo, de senso comum, em conhecimento profissional crítico, epistemológico, metódico e rigoroso, que entra na raiz dos problemas para conhecê-los (FREIRE, 2002).

Freire (2002) corrobora com a ideia de Demo (2000, apud PONTE, 2005) ao defender que “ensinar exige pesquisa”, porém, não como uma qualidade ou uma forma que acrescente à prática de ensinar. Nesse caso, a pesquisa faz parte da natureza da prática docente, assim como a indagação e a busca.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 32).

Nessa perspectiva, quando a indagação vai se tornando metodicamente rigorosa, problematiza a prática articulada à teoria, e o saber espontâneo dá lugar ao saber crítico.

Essa ideia de formação continuada está de acordo com o sentido de autoformação, defendida neste trabalho. E parece viável quando assumida com rigor e disciplina na rotina da prática docente

1.2. A pesquisa como dimensão da formação continuada

Conforme argumentado por Demo e Freire, a pesquisa como dimensão da formação continuada, considerada por Demo como “formação profissional pela pesquisa”, não é a prática da pesquisa científica, acadêmica, mas uma indagação da prática (reflexão) articulada à teoria resultante de pesquisas acadêmicas. Não apenas reflexão na e sobre a prática, mas *reflexão crítica* na e sobre a prática.

Porém, para promover a articulação entre teoria e prática esbarramos mais uma vez no componente cultural. Maldaner (1997) observa que resultados de

pesquisas acadêmicas ainda exercem pouca, e em muitos casos, nenhuma influência na melhoria do ensino.

Para entender esse motivo, há de se considerar, entre os diversos fatores condicionantes, como os professores interpretam as teorias (inovações sugeridas pelas pesquisas acadêmicas), o que esperam delas, e quais sentidos atribuem a estes trabalhos para sua prática na sala de aula.

De acordo com André (2001), Charlot (2001)¹¹ discute as razões que dificultam a entrada da pesquisa na sala de aula.

[...] o ensino é muito mais complexo do que a pesquisa. Em suas palavras, “a pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as reações do professor na sala de aula. Pode focalizar certos aspectos do ensino, mas jamais dar conta de sua totalidade”. [...] Não cabe, portanto, atribuir à pesquisa um poder que ela não tem, o de ditar regras para a prática docente (ANDRÉ, 2001, p. 58)

[...] depende muito do que eles esperam de uma pesquisa. Se eles buscam encontrar soluções para os problemas que enfrentam na sala de aula, é provável que se decepcionem, pois dificilmente se pode extrair de uma pesquisa um conjunto de regras a serem seguidas (ANDRÉ, 2001, p.65).

A vivência não problematizada dos modos de ser professor, gerados a partir da imagem construída ainda como estudante na escola e na universidade – formação ambiental (MALDANER, 1997) –, e os modos de estar professor, condicionados pelos modos de ser professor e pelo contexto de ensino, com todas as variáveis possíveis, acabam levando o professor a não atribuir importância às pesquisas em ensino (SCHNETZLER & ARAGÃO, 1995).

Assim, a viabilidade de uma proposta de articulação entre a prática pedagógica dos professores e a teoria acadêmica (pesquisa), no processo de formação continuada, vai depender de uma intervenção na cultura desses professores, em regime de colaboração com instituições formadoras.

Ao retornar à condição inicial, quando admitimos que a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), por meio da Escola de Aperfeiçoamento Profissional – EAPE – ofereça aos professores da escola pesquisada um curso de formação continuada, sugerimos o formato de Ensino a Distância (EaD), porque a

¹¹ CHARLOT, B. Formação de professores, pesquisa e política na educação. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP, em 28/03/2001. Apud André, 2001.

instituição não dispõe de formadores em quantidade suficiente para atender à demanda de uma rede de mais de 600 escolas.

Apesar da formação continuada na modalidade à distância sofrer altos índices de evasão (ABED, 2010), acreditamos que o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem como instrumento de articulação da prática dos professores e as teorias acadêmicas (pesquisas), desde que mediada por um formador, poderá reduzir esse problema e se tornar um fio condutor que poderá direcionar a prática reflexiva como processo de formação continuada de professores em serviço no ambiente de trabalho.

2. AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Neste capítulo, limitaremos a conceituar os ambientes virtuais de aprendizagem – AVA, a descrever algumas possibilidades se empregados na formação continuada de professores em serviço e alguns fatores que dificultam a participação de professores em cursos organizados com essa tecnologia.

Entende-se por ambientes de aprendizagem o local onde ela ocorre. Além do espaço físico, pressupõe a disposição de recursos didáticos e de atividades de aprendizagem, a orientação de professores e a interação entre os estudantes (SANTOS *et al*, 2003).

Assim, tomando como padrão a sala de aula de uma escola, Perkins (1992, apud SANTOS *et al*, 2003, p. 375) define ambientes de aprendizagem como espaços que integram os seguintes elementos: “bancos de informação, utensílios para processamento de símbolos, ferramentas de construção, bancos de fenômenos e gerenciador de tarefas”. Os *bancos de informação* são os livros didáticos, mapas, apostilas etc. Os *utensílios para processamento de símbolos* podem ser os cadernos, o quadro-giz. As *ferramentas de construção* são as linguagens escrita, oral e visual. Os *bancos de fenômenos* são exemplos que problematizam os objetos de estudo. E o *gerenciador de tarefas* pode ser uma agenda de atividades de aprendizagem e avaliação, com boletins de desempenho.

Elementos de um ambiente de aprendizagem	Em uma sala de aula tradicional
Bancos de informação	livros didáticos, mapas, apostilas etc
Utensílios para processamento de símbolos	cadernos, quadro-giz
Ferramentas de construção	linguagens escrita, oral e visual
Bancos de fenômenos	exemplos que problematizam os objetos de estudo
Gerenciador de tarefas	uma agenda de atividades de aprendizagem e avaliação, com boletins de desempenho

Os ambientes virtuais de aprendizagem diferem basicamente quanto ao espaço físico, que é construído virtualmente na internet. Muito, embora, ofereça diversas possibilidades educacionais que os ambientes tradicionais não disponibilizam. Apesar que, dependendo do desenho instrucional do AVA, poderá

servir apenas como repositório de conteúdo e gerenciador de tarefas lineares, sem oferecer qualquer inovação pedagógica.

De acordo com Perkins (1992, apud SANTOS *et al*, 2003), os ambientes virtuais de aprendizagem integram os seguintes elementos:

Elementos de um ambiente de aprendizagem	Em um ambiente virtual de aprendizagem
Bancos de informação	e-books, hipertextos, textos informativos e colaborativos, vídeos, fotos e músicas em diversos formatos e toda fonte de dados digitais/informatizados
Utensílios para processamento de símbolos	processadores de texto, imagens, simuladores
Ferramentas de construção	linguagens de programação, como HTML, PHP etc.
Bancos de fenômenos	Textos, vídeos, imagens digitais que problematizam os fenômenos de estudo
Gerenciador de tarefas	fóruns, chat, textos colaborativos (wiki), lições virtuais, webquest, calendário e agenda digital integrada ao sistema etc.

Pereira (2007, apud MESSA, 2010, p. 8) conceitua os Ambientes Virtuais de Aprendizagem como sistema de “mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo”.

Já o Ministério da Educação (2007, apud MESSA, 2010), define Ambientes Virtuais de Aprendizagem como sendo:

programas que permitem o armazenamento, a administração e a disponibilização de conteúdos no formato Web. Dentre esses, destacam-se: aulas virtuais, objetos de aprendizagem, simuladores, fóruns, salas de bate-papo, conexões a materiais externos, atividades interativas, tarefas virtuais (webquest), modeladores, animações, textos colaborativos (wiki).

Também conhecidos como *Learning Management System* (LMS), o AVA é um programa de computador que reúne uma variedade de mídias e recursos didático-pedagógicos, que não estão limitados pelo espaço físico e nem pelo cronômetro do tempo escolar, com horários fixos e rigorosamente controlados. Assim, o estudante poderá desenvolver o programa de estudo desenhado para um determinado curso de forma assíncrona e não linear.

Contudo, um ambiente de aprendizagem diferente do tipo de sala de aula tradicional, requer um novo tipo de processo ensino-aprendizagem, uma “nova cultura de aprendizagem”, como sugere Pozo (2002). Pois, entre as possibilidades dos ambientes virtuais de aprendizagem destaca-se seu potencial para promover aprendizagens colaborativas, centradas na “interação dialógico-problematizadora, interatividade, flexibilidade cognitiva em torno dos recursos e atividades educacionais” (MESSA, 2010, p.1).

Assim, no AVA o ensino não poderá estar centrado no quadro-giz, no livro-texto, no conteúdo ou no professor, mas na **interação** entre estudantes e professores e entre estudantes e estudantes. Na sala de aula convencional com 40 estudantes, o tempo e espaço limita essa interação, porque é síncrona, mas no AVA a possibilidade de interação é ampliada pela relação assíncrona e flexível com as atividades e recursos educacionais.

Atualmente existem vários sistemas para criação de ambientes virtuais de aprendizagem, comerciais e software livre (*freeware*), porém, o software livre ganhou maior projeção e uso pelas instituições de ensino, sobretudo, as de Ensino Superior, porque, segundo Messa (2010, p. 30), “a característica “livres” têm mais potencial para o processo de ensino-aprendizagem, pois a concepção propicia uma educação para a prática da liberdade”.

Entre os sistemas livres destaca-se o MOODLE¹² (*Modular Object Oriented-Dynamic Environment*), um pacote de software que permite a criação de ambientes virtuais de aprendizagem de acordo com as necessidades educacionais de cada instituição de ensino. Nardin, Fruet e Barros (2009), destacam as características que o Moodle apresenta e que são responsáveis pela sua preferência para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem:

porque viabiliza a associação entre as ações de ensino e aprendizagem e, por ser um software livre, propicia a prática da liberdade. Devido a isso, o Moodle amplia a liberdade dos sujeitos, possibilitando sua execução para variados propósitos: a liberdade de aperfeiçoar, copiar, estudar e modificar o programa através do acesso ao código fonte de forma a colaborar e a beneficiar toda a comunidade. Tal aperfeiçoamento constante potencializa a apropriação do conhecimento científico-tecnológico por toda comunidade, ao permitir a prática da liberdade mediante a interação

¹² O MOODLE é um software de Open Source, o que significa que ele é livre para carregar, usar, modificar e até mesmo distribuir (sob a condição do GNU).

ativa de seus participantes, de forma que professores e estudantes sejam sujeitos autônomos e críticos no processo, na medida em que não se constituem apenas como usuários e consumidores das tecnologias (p.2, apud MESSA, 2010, p. 30).

A liberdade para modificar o sistema de acordo as necessidades educacionais abre diversas possibilidades para projeção de ambiente virtuais de aprendizagem, como para a formação continuada de professores em serviços, que comentaremos a seguir.

2.1. AVA: possibilidades na formação continuada de professores em serviço

A Educação à Distância que antes utilizava apenas recursos como materiais impressos e gravados em CD-ROM sofreu grande expansão com o advento dos ambientes virtuais de aprendizagem. Essa inovação possibilitou a redução de custos e dos prazos para conclusão dos cursos, bem como ampliou o atendimento à demanda crescente por formação profissional. Outro grande benefício que os AVA trouxeram foi a possibilidade de realização de cursos de aprimoramento profissional (formação continuada) com horários flexíveis, adaptáveis à rotina de trabalho. Destaca-se, ainda, a possibilidade de aproximação entre os cursistas e as instituições formadoras.

Porém, conforme argumentado anterior, no caso dos professores não basta oferecer cursos de formação continuada, seja presencial ou à distância. Os professores precisam sentir a necessidade. Os cursos de formação continuada precisam, antes de tudo, provocar essa necessidade. Algo que focalize os sonhos, os desejos, a vida e a profissão dos professores (ALTENFELDER, 2005). Nesse sentido, a formação continuada precisa estar conectada à prática docente.

Assim, se os cursos de formação continuada possibilitarem a reflexão crítica sobre a prática, em uma relação dialógica entre prática e teoria, conforme argumentado anteriormente, poderão provocar a necessidade nos professores.

Santos *et al* (2003) sugerem atividades de problematização da prática docente como motivadoras para o início de percursos de formação continuada. Segundo eles:

um problema resulta de qualquer situação na qual um indivíduo procura satisfazer uma necessidade ou realizar um objetivo. No entanto, essa situação só se constituirá de fato em um problema quando houver uma “necessidade sentida” (ARLIN, 1989, citado por JONASSEN, 1997) que motiva as pessoas a buscarem uma solução para eliminar discrepâncias.

Na entanto, problematizar a prática ou um problema pressupõe a ampliação do campo de visão sobre uma dada situação. O que poderia ser realizado em colaboração com outros que possuem uma visão privilegiada sobre o fato, como os pesquisadores profissionais sobre o assunto ou um professor/formador/tutor.

Nesse sentido, os cursos de formação continuada precisam estar centrados nos problemas que os professores têm dificuldades para enfrentar e promover a interação com os formadores.

Conforme já comentamos, os ambientes virtuais de aprendizagem possuem várias possibilidades para a formação continuada de professores em serviço, que os ambientes convencionais estão limitados a oferecer.

Entre os diversos *softwares* de construção de ambiente virtuais de aprendizagem comentaremos as possibilidades que o MOODLE oferece à formação continuada de professores em serviço.

O MOODLE foi desenhado para criar ambientes virtuais de aprendizagem a partir da filosofia defendida por Vygotsky, conhecida no meio pedagógico como “sociointeracionismo” ou “socioconstrutivismo”. Contudo, essa possibilidade pedagógica só será possível se a gestão do sistema estiver centrada na interação entre os atores do processo ensino-aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, os cursos organizados no MOODLE apresentam algumas possibilidades para a formação continuada de professores em serviço, conforme argumenta Ribeiro (2009), das quais listaremos três:

- flexibilidade de horário adaptável à rotina de trabalho
- estímulo à criação de comunidades virtuais de aprendizagem;
- construção colaborativa do conhecimento, previamente programado e supervisionado por especialistas.

A possibilidade de flexibilidade de horário se torna possível porque a frequência nas atividades do curso pode ser síncrona e/ou assíncrona. Assim, o cursista poderá otimizar seu tempo livre para realização do curso. Essa possibilidade

que os AVA oferecem podem favorecer a inscrição e participação de professores em serviço em cursos de formação continuada.

O estímulo à criação de comunidade virtuais de aprendizagem talvez seja a possibilidade mais desejada que o MOODLE oferece. Pois, incentiva as relações em redes não hierarquizadas e em regime de colaboração. Wilson (1996, apud SANTOS *et al*, 2003, p. 377), define comunidades virtuais de aprendizagem “nas quais alunos trabalham juntos em projetos e atividades, trocando suporte e aprendizagem entre si e com o ambiente”. Nessas comunidades todos são aprendizes, inclusive os professores formadores, que passam a ser considerados orientadores/tutores no processo. O MOODLE poderia, ainda, ser considerado um instrumento de “trocas culturais”, como ressaltou Ribeiro (2009), pois a colaboração entre dos integrantes da comunidade pode influenciar suas concepções prévias.

A possibilidade de construção colaborativa do conhecimento pode ser considerada o *modus operandi* das comunidades virtuais de aprendizagem. É o que alimenta a sua manutenção. MESSA (2010) detalha em seu trabalho os recursos e as principais ferramentas que o MOODLE disponibiliza, e resalta o uso da ferramenta *wiki*, para construção de textos colaborativos. Nela, todos são atores e autores, porque cursistas e orientadores são editores das reflexões teóricas sobre suas práticas.

Contudo, essas e outras possibilidades oferecidas pelo MOODLE somente serão aproveitadas se o ambiente virtual for criado adequadamente para priorizar mais a interação entre os atores que o conteúdo (MESSA, 2010). A autora também chama a atenção para a necessidade de preparo dos professores formadores para usarem o AVA na mesma perspectiva com que foram criados.

Apesar das possibilidades que o MOODLE oferece, a formação continuada na modalidade à distância ainda esbarra em alguns fatores limitantes que passaremos a discutir a seguir.

2.2. Fatores que dificultam a participação de professores em cursos à distância organizados em AVA.

Embora os cursos de formação continuada na modalidade à distância, organizados em ambientes virtuais de aprendizagem, tenham potencial para atrair

vários cursista, pelas facilidades e possibilidades que eles apresentam, suas ementas parecem restringir o acesso e a permanência pela relação de requisitos necessários que o cursista deverá dispor, tais como: disponibilidade de tempo, noções instrumentais de informática, disponibilidade de computador com acesso à internet etc.

Segundo a Abed (2010) a evasão é o maior problema enfrentado pela Educação à Distância. Esse fato motivou diversos estudos que analisaram as causas do abandono.

Paz (2012) analisou as dificuldades relatadas pelos cursos à distância de formação continuada de professores na UFRGS e seus índices de evasão. Os resultados de seu estudo revelaram que as taxas de abandono nos cursos de extensão foram de 31% e nos cursos de especializações foi de 50,5%.

As principais dificuldades para a realização dos cursos, apontadas pela pesquisa foram operacionais, técnicas e motivacionais. Porém, as dificuldades de logística e operacionalização da instituição formadora foram mais recorrentes. As dificuldades motivacionais vieram em seguida, principalmente quanto à conciliação do curso com as demandas diárias familiares e de trabalho. O desinteresse em permanecer no curso também foi provocado por outras dificuldades, como a dificuldade de expressão escrita, na organização do trabalho de conclusão e nas dificuldades quanto ao uso do MOODLE.

Silveira (2012) estudou os índices e as causas de evasão dos alunos matriculados nos cursos de Ensino à Distância ofertados na Universidade Aberta do Brasil, Polo de Franca. Os dados de seu estudo indicam uma taxa de abandono de 19,4% e apontam para causas referentes ao curso com maior recorrência que as causas relacionadas aos cursistas. A autora listou sete categorias que utilizou para analisar os dados, relacionadas com as dificuldades para a realização dos cursos: tecnologia, relações interpessoais, limite pessoal, limite profissional, condições do Polo, aspectos referentes ao curso e tutoria. As dificuldades relativas a cada categoria estão de acordo com o estudo de Paz (2012), porém, mais detalhadas. Vejamos aquelas relacionadas com o cursista:

1. Relação interpessoal:

- Falta da tradicional relação face a face entre professores e acadêmicos;
- Falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física;

- Falta de interação com outros alunos;
- Falta de suporte de outros alunos para atingir bons resultados de aprendizagem.

2. Limite pessoal:

- Dificuldade de expor as ideias numa comunicação escrita a distância;
- Falta de suporte da organização ao estudo;
- Falta de suporte à aprendizagem;
- Fatores do contexto familiar como o ambiente de estudo;
- Situação financeira;
- Não ter se dedicado como deveria aos estudos;
- Falta de habilidade para conciliar as atividades concorrentes com as tarefas exigidas pelo curso;
- Falta de experiência como aluno em cursos a distância;
- Dificuldade para redigir textos e mensagens;
- Problemas de saúde.

3. Limites profissionais:

- Restrições situacionais do ambiente de trabalho, como: tarefas incompatíveis com o estudo, ruídos, interferências e interrupções, pressões de tempo, conflito de papéis, falta de apoio de chefes a empregados e servidores públicos em treinamentos corporativos;
- Excesso e sobrecarga de trabalho dificultando administrar tempo para o curso.

Almeida (2007) analisou os motivos de desistência de alunos matriculados em um curso de especialização em esporte escolar ofertado pelo Centro de Ensino à Distância – CEAD/UnB. Os resultados da pesquisa mostraram que 49% dos alunos desistiram do curso, mas não demonstrou se a desistência ocorreu antes ou durante o curso. A autora chama a atenção dos pesquisadores para uma definição clara do conceito de evasão relacionado ao momento do abandono. A partir dos motivos de desistência registrados nos documentos de coleta de dados, foram definidas cinco categorias de análise: fatores situacionais, falta de apoio acadêmico, problemas com a tecnologia, falta de apoio administrativo e sobrecarga de trabalho. Observa-se, mais uma vez, a recorrência dos motivos de desistência descritos em outros estudos, que podem ser agrupados em duas categorias gerais: dificuldades relacionadas à instituição formadora (de origem exógena) e dificuldades relacionadas aos cursistas (de origem endógena).

Todavia, as dificuldades relacionadas às instituições formadoras causam descrédito e desinteresse por parte de novos candidatos e acabam interferindo negativamente nas dificuldades relativas aos cursistas. Se a instituição formadora

atrasa o envio de materiais instrucionais a sobrecarga de trabalho poderá ser acentuada.

Apesar dos cursos de Ensino à Distância organizados nos ambientes virtuais de aprendizagem datarem de um pouco mais de dez anos, ainda vivem um processo de “aculturação” dessa nova tecnologia, conforme defende Almeida (2007).

O sistema educacional está sentindo nos últimos anos os reflexos da inovação: a transformação das redes de computadores em ambientes virtuais de aprendizagem. Esse novo paradigma tem como proposta a ampliação e a democratização da educação. Todavia, esta nova “sala de aula” ainda passa por um período de “aculturação” (p. 2).

O fato é que enquanto não houver essa mudança cultural para o uso das novas tecnologias da informação e comunicação, especificamente o caso dos ambientes virtuais de aprendizagem, o Ensino à Distância continuará amargando esses altos índices de evasão, provocados por causas recorrentes, como evidenciam os estudos apresentados aqui.

3. METODOLOGIA

O trabalho ora descrito foi motivado pela necessidade de conhecer o perfil do grupo pesquisado, de modo a identificar as principais barreiras, na visão de seus integrantes, para a formação continuada no modelo de ensino à distância em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA.

Participaram desta pesquisa professores do Centro de Ensino Médio do Futuro, nome fictício de uma escola pública localizada próximo ao centro de Ceilândia, região administrativa do Distrito Federal.

O grupo pesquisado (GP) foi selecionado da equipe de 56 professores regentes dos turnos matutino e vespertino. Para formação do GP selecionamos um representante de cada uma das 13 componentes curriculares. O critério de seleção usado foi o maior tempo de serviço.

Embora a amostragem aleatória ou probabilística possua maior grau de representatividade e confiabilidade (JUNIOR, 2011), decidimos por uma amostragem não-probabilística do tipo intencional (REA e PARKER, 2000). Segundo esses autores nela “o pesquisador usa seu critério profissional, ao invés do acaso, na seleção dos entrevistados” (p. 150).

O critério de seleção foi baseado no poder de influência dos “mais experientes” (veteranos) sobre os “menos experientes” (novatos), considerando que são os mantenedores da cultura escolar local. Admitimos, ainda, que os mais experientes são de modo geral, pela natureza de sua formação inicial, mais resistentes à novas tecnologias da informação e comunicação. Pois não pretendíamos fazer generalização a partir do grupo pesquisa, mas identificar os principais fatores que dificultam a participação do professor em cursos de formação continuada, promovidos através do modelo de ensino à distância.

Sobre os resultados obtidos por amostras intencionais, Rudio (1978) considera que não servem para fazer generalizações para a população, mas obter ideias,

numa situação quase exatamente análoga àquela em que alguns especialistas são chamados como conselheiros, para um caso médico difícil. Esses conselheiros não são convocados para que se obtenha uma opinião média de todos os médicos, mas, sim

precisamente por sua maior competência e experiência (RUDIO, 1978, p.51).

Assim, fizemos uma lista com os treze professores “mais experientes” a partir do arquivo de cadastro funcional da escola. Os escolhidos foram convidados pelo pesquisador, que prontamente aceitaram participar da pesquisa.

3.1. Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo descritiva (JUNIOR, 2011), que tem por objetivo identificar os principais fatores que, possivelmente, dificultam a participação do grupo pesquisado em cursos de formação continuada na modalidade a distância.

Considerando a complexidade dos temas da educação, como a formação continuada de professores, optou-se pela abordagem quantitativa e qualitativa. Segundo Torrence e Filho (2006), a combinação dos dois métodos minimiza os vieses do pesquisador (crítica à abordagem qualitativa) e o reducionismo da complexidade social (crítica à abordagem quantitativa). Podendo ser alternada ou simultânea, a combinação dos dois métodos proporciona maior confiabilidade dos dados, pois “a pesquisa qualitativa enfatiza o processo e seu significado, enquanto a quantitativa preocupa-se em medir (quantidade, frequência e intensidade) e analisar as relações causais entre as variáveis” (TORENCE & FILHO, 2006, p. 7).

A pesquisa descritiva “visa descrever fatos e características presentes em uma determinada população” (JUNIOR, 2011, p. 83), e tem a intenção de fornecer “informações para justificar decisões a serem tomadas” (idid, p. 84) ou, ainda, fornecer dados para estudos posteriores, mais aprofundados. Assim, os resultados desta pesquisa poderão ser utilizados para a tomada de decisão no planejamento e execução de cursos de formação continuada na modalidade à distância, a ser ofertado aos professores da escola pesquisada.

Na interpretação dos dados foi utilizado o método de análise de conteúdo de Bardin (1988).

3.2. Procedimentos de coleta de dados

Para coleta dos dados utilizamos um questionário com 21 perguntas fechadas e aberta (RÚDIO, 1978) sobre o perfil do professor e seus itinerários formativos, mais 5 questões abertas sobre os fatores que dificultam a participação do professor em cursos de formação continuada na modalidade de ensino a distância (vide apêndice 1).

Embora o pesquisador tenha exercido a função de coordenador pedagógico na escola pesquisa, com acesso livre aos professores durante o período da pesquisa, a opção pelo questionário foi pensada em consideração ao tempo disponível para a realização do trabalho e o acúmulo de atividades no espaço da coordenação pedagógica no início do ano letivo, momento em que os dados foram coletados.

O questionário impresso foi entregue individualmente aos professores escolhidos pelo pesquisador. Na ocasião foi solicitada a devolução em dois dias. Contudo, dos treze questionários sete foram devolvidos com questões abertas sem resposta. O pesquisador fez uma segunda solicitação aos professores para que responderem tais questões também. A aplicação do questionário durou 5 dias.

Almeida (2007) utilizou um questionário eletrônico para coleta de dados sobre as causas da evasão na educação à distância. A autora organizou o questionário em quatro tópicos (perfil dos alunos, condições de estudo, contexto de estudo e motivos para desistência do curso). Para os três primeiros a autora elaborou questões fechadas e para o último uma questão aberta e opcional.

Para a elaboração do questionário utilizado nesta pesquisa consideramos o questionário elaborado por Almeida (2007) com adaptações de acordo com os objetivos específicos deste trabalho.

3.3. Procedimentos de tratamento e análise de dados

Os dados coletados foram codificados (RUDIO, 1978) e tabulados em uma matriz (JUNIOR, 2011) elaborada em uma planilha Excel, com todas as perguntas e resposta para a visualização dos resultados a partir de uma amostra numérica. Os participantes da pesquisa foram identificados com nomes fictícios. As respostas das questões fechadas receberam tratamento estatístico na planilha Excel, mas os itens que não tiveram resposta foram ignorados (JUNIOR, 2011). As respostas das

questões abertas foram categorizadas de acordo com a recorrência e calculada a porcentagem de incidência.

3.4. Análise dos resultados

A análise dos resultados foi realizada pela abordagem quantitativa e qualitativa, de acordo com os três objetivos específicos da pesquisa. A análise quantitativa foi empregada nas questões fechadas e abertas de número 01 a 21, para investigar as relações entre os perfis dos participantes e de seus itinerários formativos com os principais fatores apontados por eles que dificultam sua participação em cursos de formação continuada na modalidade à distância. Já a análise qualitativa foi empregada nas questões abertas de número 22 a 26, para compreender os principais fatores descritos por eles que dificultam sua participação em cursos de formação continuada na modalidade à distância.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Caracterização do contexto da escola

O Centro de Ensino Médio do Futuro, nome fictício de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, localizada nas proximidades do centro de Ceilândia, região administrativa do Distrito Federal, inaugurada há quase 40 anos, possui boa estrutura física, com 30 salas de aulas, laboratórios de informática, química, física e biologia, salas de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE), auditório, quadras de esportes e demais dependências administrativas. Possui quadro de funcionários estável, com 56 professores regentes de classe e tempo de experiência médio de 16 anos na profissão. Ofertou o ensino médio regular a uma população de aproximadamente 2000 alunos de 14 a 72 anos nos turnos matutino, vespertino e noturno, em 2011.

Nos turnos matutino e vespertino obteve desempenho ruim, com índice de reprovação mais abandono de aproximadamente um terço dos alunos.

A escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP), porém parece um “documento de gaveta”, pois a maioria dos professores alegou desconhecê-lo,

conforme resultado da avaliação institucional realizada em novembro de 2012 pelos docentes.

A reformulação do PPP com o objetivo principal de melhorar esse desempenho ruim seria apenas “uma pintura”, sem modificações estruturais no trabalho pedagógico, se as concepções dos professores sobre ensino e aprendizagem fossem as mesmas, fato que requer um projeto de formação continuada, com o objetivo de promover mudanças no pensamento e na prática dos professores, para, a partir daí, produzirem um novo PPP.

4.2. Participantes da pesquisa

As respostas das questões de 01 a 14 descreveram o perfil dos participantes da pesquisa.

A tabela 1 revela que 54% dos professores do grupo pesquisado possuem idade maior que 40 anos, e que na faixa etária acima de 31 anos a predominância é de homens, 54%.

Faixa etária	Participantes			Porcentagem		
	Sexo		Subtotal	Sexo		Subtotal
	M	F		M	F	
entre 31 e 35 anos	2	1	3	15%	8%	23%
entre 36 e 40 anos	0	3	3	0%	23%	23%
entre 41 e 50 anos	2	2	4	15%	15%	31%
mais de 50 anos	3	0	3	23%	0%	23%
Total	7	6	13	54%	46%	100%

Tabela 1: faixa etária do grupo pesquisado.

A tabela 2 indica que 69% dos professores do grupo pesquisado estão casados/união estável, considerando a totalidade das mulheres.

Estado civil	Participantes			Porcentagem		
	Sexo		Subtotal	Sexo		Subtotal
	M	F		M	F	
solteiro/divorciado/viúvo	4	0	4	31%	0%	31%
casado/união estável	3	6	9	23%	46%	69%
Total	7	6	13	54%	46%	100%

Tabela 2: estado civil do grupo pesquisado.

A tabela 3 revela que 85% dos professores tem computador em casa com acesso à internet.

Tem computador em casa	Participantes			Porcentagem		
	Tem acesso à internet em casa		Subtotal	Tem acesso à internet em casa		Subtotal
	SIM	NÃO		M	F	
SIM	11	2	13	85%	15%	100%
NÃO	0	0	0	0%	0%	0%
Total	11	2	13	85%	15%	100%

Tabela 3: acesso ao computador e à internet do grupo pesquisado.

A tabela 4 revela que 69% dos professores fazem planejamento do trabalho com frequência semanal.

Frequência do planejamento do trabalho	Participantes	Porcentagem
diariamente	3	23%
semanalmente	9	69%
mensalmente	1	8%
Total	13	100%

Tabela 3: frequência do planejamento do trabalho.

Sobre o vínculo de trabalho com a SEDF, todos são do quadro efetivo, em regime de dedicação exclusiva, e não possuem outro emprego. Em relação à formação inicial e a disciplina que lecionam, todos possuem graduação na área de atuação.

A tabela 5 indica que 85% dos professores possuem licenciatura na área de atuação.

Habilitação	Participantes	Porcentagem
Licenciatura	11	85%
Bacharelado	2	15%
Total	13	100%

Tabela 4: habilitação na área de atuação.

A tabela 6 indica que os professores possuem em média 21 anos de magistério, e que 62% têm mais de 20 anos de profissão.

Tempo de magistério	Participantes	Porcentagem
8 a 13 anos	3	23%
14 a 19 anos	2	15%
20 a 25 anos	3	23%
26 a 30 anos	4	31%
31 a 35 anos	1	8%
Total	13	100%
Média	21 anos	

Tabela 5: tempo de magistério.

Já em relação ao tempo de magistério no ensino médio a média do grupo é reduzida para 16 anos, com 54% entre 10 e 20 anos de experiência.

Tempo de ensino médio	Participantes	Porcentagem
4 a 9 anos	3	23%
10 a 15 anos	4	31%
16 a 20 anos	3	23%
21 a 25 anos	1	8%
26 a 30 anos	1	8%
31 a 35 anos	1	8%
Total	13	100%
Média	16 anos	

Tabela 6: tempo de magistério no ensino médio.

Em relação ao uso das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC), tais como computador, internet, blog, redes sociais, AVA etc, a tabela 7 indica, por exemplo, que 85% dos professores usam o computador, e 77% a internet. Porém, 77% não utilizam os ambientes virtuais de aprendizagem.

Mídias	Uso das tecnologias da informação e comunicação no trabalho docente			
	SIM		NÃO	
	Participantes	%	Participantes	%
Músicas	9	69%	4	31%
TV	12	92%	1	8%
Retroprojektor	6	46%	7	54%
Datashow	9	69%	4	31%
Computador	11	85%	2	15%
Internet (e-mail)	10	77%	3	23%
Blog	5	38%	8	62%
Redes sociais	7	54%	6	46%
Site profissional	6	46%	7	54%
AVA (ex.: Moodle)	3	23%	10	77%

Tabela 7: uso da TIC no trabalho docente

Já a tabela 08 revela que 69% já utilizava o computador há mais 6 anos.

Mídias	Tempo de uso no trabalho docente											
	Não usa		1 e 2 anos		3 e 5 anos		6 e 10 anos		11 e 20 anos		Mais que 20 anos	
	P	%	P	%	P	%	P	%	P	%	P	%
Músicas	4	31%	0	0%	0	0%	2	15%	6	46%	1	8%
TV	1	8%	0	0%	1	8%	4	31%	6	46%	1	8%
Retroprojektor	7	54%	0	0%	2	15%	2	15%	2	15%	0	0%
Datashow	4	31%	1	8%	3	23%	4	31%	1	8%	0	0%
Computador	2	15%	1	8%	1	8%	4	31%	5	38%	0	0%
Internet (e-mail)	3	23%	0	0%	2	15%	6	46%	2	15%	0	0%
Blog	8	62%	0	0%	4	31%	1	8%	0	0%	0	0%
Redes sociais	6	46%	1	8%	5	38%	0	0%	1	8%	0	0%
Site profissional	7	54%	1	8%	4	31%	0	0%	1	8%	0	0%
Ambientes virtuais de aprendizagem (ex.: Moodle)	10	77%	0	0%	2	15%	1	8%	0	0%	0	0%

Tabela 8: tempo de uso da TIC no trabalho docente

4.3. Análise dos dados

Tínhamos como objetivo geral analisar os principais fatores que, na visão dos professores, dificultam a sua participação em cursos de formação continuada ofertados na modalidade à distância, em ambientes virtuais de aprendizagem – AVA.

Para tanto, delineamos como objetivos específicos a caracterização do perfil do grupo pesquisado, a descrição de seus itinerários formativos, e, por fim, a descrição dos fatores que eles julgam como limitantes para sua participação nos cursos de formação continuada na modalidade à distância.

Em relação ao perfil dos professores, a análise indica que a idade dos professores do grupo pesquisado está acima de 31 anos, e que a maioria (54%) está com mais de 40 anos, com predominância de homens. 69% deles estão casados, com predominância de mulheres. Possuem em média 21 anos de magistério e 62% têm mais de 20 anos de profissão, sendo que 54% têm entre 10 e 20 anos de experiência no ensino médio. Todos possuem formação inicial na área de atuação e

possuem vínculo efetivo com a SEDF em regime de dedicação exclusiva, sem outro emprego. 69% têm hábito de planejamento do trabalho com frequência semanal.

Os dados de faixa etária, gênero, estado civil e experiência na profissão estão de acordo com o estudo de Almeida (2007), que analisou uma amostra de 228 cursistas evadidos dos cursos de formação continuada realizados no modelo a distância.

A análise revela que 85% tem computador em casa com acesso à internet, e que, conforme a tabela 7, eles utilizam o computador no trabalho docente, sendo que 69% (vide tabela 8) já utilizava o computador há mais de 6 anos. Esse dado sugere que apenas 15% teria essa limitação para participar de cursos de formação continuada na modalidade à distância.

Contudo, o estudo de Almeida (2007) revelou que 30% dos evadidos de cursos de formação continuada na modalidade à distância alegaram problemas com a tecnologia, porém, não estavam relacionados diretamente com o uso do computador, mas por não saberem utilizar as ferramentas e recursos de trabalho dos ambientes virtuais de aprendizagem, como os fóruns, wiki etc. O estudo de Paz (2012) também revelou a limitação técnica para se trabalhar com a Plataforma Freire¹³.

Em relação aos itinerários formativos a análise indica que 46% já possuem de 1 a 4 cursos, e que 23% têm entre 5 a 8 cursos.

Número de cursos de formação continuada	Participantes	%
nenhum	1	8%
1 a 4	6	46%
5 a 8	3	23%
9 a 12	1	8%
13 a 16	1	8%
17 a 20	1	8%
Total	13	100%

Tabela 9: número de cursos de formação continuada

Considerando que a gestão da carreira dos professores da SEDF requer a apresentação de certificados de cursos de formação continuada de no mínimo 180 horas a cada seis anos, para a progressão vertical (“pular barreira”), os professores no fim de carreira, com tempo de serviço entre 20 a 35 anos (62%) deveriam ter

¹³ Tipo de ambiente virtual de aprendizagem.

quatro cursos de formação continuada de 180 horas, no mínimo. Contudo, apenas 47% deles têm mais de 4 cursos. Esse dado sugere que a gestão da carreira desses profissionais precisa ser revista.

Sobre a relação entre cursos e a modalidade de ensino, a tabela 10 revela que 92% possuem cursos realizados na modalidade presencial, e que apenas 23% realizaram algum curso à distância. Esses dados indicam ainda que a minoria dos professores possuem cursos de pós-graduação e em todas as modalidades de ensino a preferência foi de cursos de aperfeiçoamento.

Número de cursos de formação continuada	Presencial	Semipresencial	À distância
oficina	31%	0%	0%
workshop	15%	0%	0%
aperfeiçoamento	38%	46%	15%
especialização	8%	23%	8%
mestrado	0%	0%	0%
doutorado	0%	0%	0%
Total	92%	69%	23%

Tabela 10: número de cursos de formação continuada em relação à modalidade de ensino.

Embora o termo Educação à Distância seja recente, Almeida (2007) verificou em sua revisão bibliográfica que essa modalidade de ensino remota ao período do nascimento do Cristianismo, com as epístolas do Apóstolo Paulo. Apesar de vários autores atribuir o surgimento da EaD a partir da metade do século XIX, com os cursos por correspondência na Inglaterra, no Brasil essa modalidade tornou-se mais popular a partir do final da década de 1970, com a criação do Telecurso 2º grau, como destaca a autora.

Mas foi a partir da década de 1990, com o surgimento do computador pessoal, da internet e dos ambientes virtuais de aprendizagem, que a EaD adquiriu o formato que possui em nossos dias.

Como se observa na tabela 11, 46% terminaram os cursos presenciais há mais de 10 anos, enquanto que essa mesma proporção tinha concluído os cursos semipresenciais entre 1 e 6 anos. Observa-se, também, que ninguém fez cursos na modalidade à distância nos últimos 3 anos.

Tempo de conclusão de cursos de formação continuada	Presencial			Semipresencial			À distância		
	Opção 1	Opção 2	Opção 3	Opção 1	Opção 2	Opção 3	Opção 1	Opção 2	Opção 3
menos de um ano	31%	8%	8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
entre 1 e 3 anos	0%	23%	15%	23%	8%	0%	0%	0%	0%
entre 4 e 6 anos	8%	15%	8%	23%	15%	15%	8%	0%	8%
entre 7 e 10 anos	8%	8%	8%	8%	15%	8%	8%	8%	0%
entre 11 e 15 anos	23%	8%	8%	8%	8%	0%	8%	8%	8%
mais de 15 anos	23%	15%	15%	8%	0%	0%	0%	0%	0%
Total	92%	77%	62%	69%	46%	23%	23%	15%	15%

Tabela 11: tempo de conclusão de cursos de formação continuada em relação à modalidade de ensino.

Esses dados sugerem maior preferência dos professores por cursos presenciais e semipresenciais, apesar do aumento exponencial da oferta de cursos à distância já a partir do início do século XXI, conforme Almeida (2007).

Em relação à carga horária desses cursos, a tabela 12 indica que 39% dos cursos realizados na modalidade presencial são de curta duração, com carga horária entre 12 e 80 horas, e 8% de longa duração, com carga horária acima de 360 horas. Na modalidade semipresencial 46% dos cursos foram de média duração, com carga horária entre 180 e 300 horas, e 15% de longa duração, com carga horária acima de 360 horas. Já na modalidade à distância, ninguém fez cursos de curta duração, apenas 15% fizeram cursos de média duração, e 8% de longa duração, com carga horária acima de 360 horas.

Carga horária dos cursos de formação continuada	Presencial			Semipresencial			À distância		
	Opção 1	Opção 2	Opção 3	Opção 1	Opção 2	Opção 3	Opção 1	Opção 2	Opção 3
12 a 40 horas	31%	8%	8%	8%	0%	8%	0%	0%	0%
60 a 80 horas	8%	23%	8%	0%	8%	15%	0%	0%	0%
90 a 120 horas	8%	15%	23%	0%	8%	0%	0%	0%	0%
180 a 240 horas	38%	15%	23%	38%	31%	0%	15%	8%	8%
250 a 300 horas	0%	8%	0%	8%	0%	0%	0%	0%	8%
360 a 540 horas	8%	8%	0%	15%	0%	0%	8%	8%	0%
Total	92%	77%	62%	69%	46%	23%	23%	15%	15%

Tabela 12: carga horária de cursos de formação continuada em relação à modalidade de ensino.

A tabela 13 revela que a preferência dos professores foi de cursos na sua área de atuação (53%), seguidos por cursos nas áreas de informática (13%) e de educação especial (11%).

Área do curso de formação continuada	Incidência	%
Área de atuação do professor	29	53%
Metodologia aplicada ao ensino	4	7%
Educação especial	6	11%
Psicologia da Educação	3	5%
Gestão educacional	2	4%
Diversidade	1	2%
Sexualidade	1	2%
Educação infantil	1	2%
Informática	7	13%
Saúde	1	2%
Total de cursos	55	100%

Tabela 13: área de conhecimento dos cursos de formação continuada realizados

Em relação a conclusão e desistência de cursos de formação continuada realizados pelos professores, a tabela 14 indica que todos concluíram os cursos que iniciaram na modalidade presencial, 90% concluíram os cursos que iniciaram na modalidade semipresencial, e 60% concluíram os cursos que iniciaram na modalidade à distância.

Modalidade de cursos de Formação continuada	Participantes		Conclusão dos cursos iniciados
	SIM	NÃO	
Presencial	12	0	100%
Semipresencial	9	1	90%
À distância	3	2	60%

Tabela 14: relação entre conclusão e desistência de acordo com as modalidades de cursos de formação continuada realizados.

Analisaremos a seguir as respostas dos professores dadas às questões abertas de número 22 a 26 do questionário, sobre os fatores que os professores julgam limitantes para a participação em cursos de formação continuada na modalidade à distância.

4.3.1. *Motivos para fazer os cursos de formação continuada iniciados na modalidade à distância*

A análise dos motivos que os professores relataram em suas respostas para fazer os cursos indica os sentidos e significados que eles atribuem à formação

continuada (LIMA, 2005), sem referência à modalidade de ensino à distância. A professora Mariana indicou seu motivo:

necessidade de realizar uma pós-graduação (MARIANA).

O motivo que ela declara é uma necessidade. Mas que necessidade? Seria a expectativa de suprir deficiências da formação inicial com a especialização em um tema de interesse ou apenas a necessidade do certificado? Sua resposta não esclarece qual o real motivo que ela teve para fazer um curso de pós-graduação. Contudo, ela não faz referência à relação do curso com seu trabalho pedagógico.

O sentido atribuído à formação continuada desconectada do trabalho pedagógico fragmenta e reduz o processo a momentos isolados, geralmente motivados por demandas externas como a certificação para progressão na carreira (PIMENTA et al, 1999; FREITAS, 2002). Porém, há de se considerar que 62% dos professores estão no final de carreira (20 a 35 anos de profissão) e que apenas 47% deles têm mais de 4 cursos (quantidade mínima requerida para progressão vertical na carreira com esse tempo de serviço).

A resposta da professora Aline corrobora com a declaração da professora Mariana.

A formação continuada que o professor deve ter (ALINE).

De acordo com a resposta da professora Aline, podemos inferir que a formação continuada tem motivação externa, seria uma demanda da carreira e não dos dilemas enfrentados no cotidiano da sala de aula.

Porém, os professores Alice, José e Aparecida relacionaram o motivo para fazerem os cursos com demanda da sala de aula.

Vontade de melhorar meu desempenho em sala de aula, além de aumentar meus conhecimentos (ALICE).

Um aprofundamento maior sobre inclusão social e como superar dificuldades de aprendizagem e posterior sucesso na vida escola (JOSÉ).

Necessidade de conhecimento e aprimoramento na minha área de atuação (APARECIDA).

Contudo, se os cursos e a “teoria” veiculada por eles, não estiverem relacionadas com a prática realizada na sala de aula, ou seja, se o sentido atribuído à formação continuada não pressupor um “*continuum*” (MIZUKAMI *et al*, 2002, p. 15), um processo continuado de desenvolvimento pessoal e profissional por toda a vida, onde estejam relacionadas a vida do professor, a profissão do professor e a escola (NÓVOA, 1992), então, o motivo que esses professores tiveram para fazer o curso poderá ser esvaziado e alimentar o histórico paradoxo de descontinuidade da formação continuada (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999).

4.3.2. *Impactos na melhoria pessoal e/ou profissional de cursos de formação continuada concluídos na modalidade à distância*

Considerado os impactos como os resultados do curso na melhoria pessoal e do trabalho pedagógico, a análise revela que a realização dos cursos de formação continuada promoveu qualificação técnica-instrumental, conforme os relatos dos professores José e Mariana.

Profissional, me facilitando meu trabalho mais inclusivo aos deficientes físicos, auditivos e cegos a os que apresentam outros tipos de transtornos (JOSÉ).

Sim. Possa usar mais as mídias no meu dia-a-dia em sala de aula (MARIANA).

A visão sobre os resultados vai depender, sobretudo, do significado que o professor atribuiu ao curso. Caso seja visto como um “*treinamento*” técnico-instrumental, então, o resultado será positivo ou negativo, dependendo da aplicabilidade ou reprodutibilidade na sala de aula. Freitas (2002) considerou essa concepção de formação continuada restritiva a cursos *ad doc* e, portanto, reprodutora de descontinuidade.

Essa visão poderá reduzir o sentido da formação continuada a uma ideia utilitarista e consumidora (GAUCHE, 2001), se não considerar o professor como protagonista na produção de conhecimento profissional e na inovação educacional. Além do mais, resultados que podem promover mudanças na prática dos professores são de origem produtiva, e dificilmente aparecem como resultados de

“capacitação profissional” para dar “forma” externamente ao professor e a seu trabalho.

A resposta da professora Aline sugere uma visão utilitarista do curso.

Sim. Tanto a nível de conhecimento quanto no aspecto financeiro (ALINE).

Apesar da professora se referir a “nível de conhecimento” não esclarece o que seria e nem que impacto promoveu em seu trabalho na sala de aula. Porém, podemos inferir que o “aspecto financeiro” trouxe melhoria pessoal. Freitas (2002) considera que essa concepção de formação continuada e de seus cursos acabou se configurando como um “precário processo de certificação e/ou diplomação e não de qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício” (p. 148).

4.3.3. *Dificuldades encontradas para conclusão de cursos de formação continuada iniciados na modalidade à distância*

Sobre essa questão a análise indica que fatores diversos, e já verificados em outros estudos (ALMEIDA, 2007, PAZ, 2012; SILVEIRA, 2012), são recorrentes aqui, dos quais são destacadas a falta de tempo e de disciplina e as dificuldades de aprendizagem.

A tabela 15 indica o grau de incidência das respostas dos professores.

Dificuldades para concluir os cursos	Incidência	%
Linguagem técnica, muito específica	1	33%
Falta de disciplina	2	67%
Falta de tempo	3	100%
Custo do curso	2	67%
Baixo incentivo financeiro da SEDF	1	33%

Tabela 15: dificuldades para concluir os cursos iniciados no modelo à distância

O professor José relatou que teve dificuldade em compreender a linguagem técnica do curso.

Alguns textos traziam nomenclatura muito específica das doenças, que me dificultava no conhecimento das mesmas (JOSÉ).

Paz (2012) categorizou as principais dificuldades que os professores cursistas relataram em sua pesquisa sobre a evasão em cursos de formação continuada, promovidos na modalidade à distância pela UFRGS. A autora destaca que as dificuldades de aprendizagem dos cursista, além de estarem relacionadas ao conteúdo, também são relativas às dificuldades de expressão escrita. Silveira (2012) também elegeu essa categoria de análise ao verificar a dificuldade dos professores em expor suas ideias em uma comunicação escrita à distância.

Sobre a dificuldade de falta de tempo as professoras Aparecida, Aline e Alice responderam que:

O que mais pesa é a falta de tempo e os recursos financeiros (APARECIDA).

Tempo disponível (ALINE).

Tempo, com 40 horas semanais e jornada ampliada (ALICE).

Considerando que todas são do quadro efetivo da SEDF, com regime de dedicação exclusiva (jornada ampliada – 25 horas de regência de classe e 15 horas de coordenação pedagógica), casadas e que não possuem outro emprego, a dificuldade falta de tempo precisa ser investigada em outro estudo. Segundo o regimento interno da SEDF a coordenação pedagógica foi criada para ser um espaço de planejamento e avaliação do trabalho pedagógico, bem como de formação continuada.

Almeida (2007) observou em seu estudo que a falta de tempo estaria associada à sobrecarga de trabalho e à dificuldade em conciliar estudo, trabalho e família. Considerando o perfil do grupo estudado, a falta de tempo poderia estar relacionada consequentemente a outras dificuldades, como: falta de condições de estudo em casa, falta de condições de estudo no local de trabalho e, ainda, à falta de organização pessoal (ibid.).

Os registros dos professores Álvaro e Mariana caracterizam essas dificuldades.

Falta de disciplina em acessar o PC (ÁLVARO).

Necessidade de disciplina (MARIANA).

Nessa questão os professores não fizeram referência às dificuldades com a tecnologia, fato recorrente em outros estudos (ALMEIDA, 2007, PAZ, 2012; SILVEIRA, 2012). A análise sugere que tanto o professor Álvaro como a professora Mariana não tinham hábitos de estudo em frente do computador. Sobre isso o estudo de Maia e Meirelles (2005, apud ALMEIDA, 2007) verificou que os professores não estavam habituados com o modelo de ensino à distância organizado em ambientes virtuais de aprendizagem.

Ao considerar a formação continuada como processo de autoformação, defendemos a necessidade de preparar o professor para agir como sujeito de sua formação em cursos organizados na modalidade à distância. A esse respeito a formação continuada conduzida na escola com a colaboração de instituições formadoras (MIZUKAMI *et al*, 2002; CARDOSO, 2006), mesmo que no formato à distância, poderá oferecer um caminho promissor na “disciplina” do professor cursista.

4.3.4. *Motivos encontrados para desistência de cursos de formação continuada iniciados na modalidade à distância*

Os motivos que os professores alegaram neste estudo para a desistência dos cursos iniciados no modelo à distância são recorrentes daqueles já verificados em outros trabalhos sobre a evasão em cursos à distância (ALMEIDA, 2007, PAZ, 2012; SILVEIRA, 2012).

O professor João elegeu o seguinte motivo:

falta de conhecimento de informática (JOÃO).

A análise revela que o professor não concluiu os cursos que iniciou no modelo à distância e o motivo de desistência foi a falta de conhecimento de informática. Verificamos anteriormente, na tabela 7, que 15% dos professores não utilizam o computador no trabalho docente. Assim, inferimos que o professor João deve ser um deste que precisa de treinamento específico para participar de cursos organizados no modelo à distância.

Almeida (2007) verificou em seu estudo que 51% dos desistentes alegaram não saber utilizar as ferramentas de trabalho dos ambientes virtuais de aprendizagem. Prensky (2001, apud ALMEIDA, 2007) qualificou os professores com esse perfil de “imigrantes digitais” com pouco ou quase nenhum domínio do computador.

A professora Mariana concluiu outros cursos organizados no modelo à distância, e justificou a desistência de um deles.

Não conclui apenas um em que me matriculei devido aos vários compromissos (MARIANA).

Almeida (2007) elegeu a categoria “fatores situacionais” para analisar os motivos de desistência relacionados a problemas de saúde, problemas familiares, início de outra atividade paralela etc. São circunstância da vida que ocorridas antes ou durante os cursos podem provocar a desistência.

Os professores Álvaro e Aparecida apontaram outros motivos para desistirem do curso iniciado.

Falta de incentivos (ÁLVARO).
Falta de interesse (APARECIDA).

A falta de incentivo pode estar associada à falta de apoio acadêmico (tutoria, relação aluno/professor ou de logística do curso), à falta de apoio administrativo (aspectos financeiro, jornada de trabalho, falta de ambiente de estudo no local de trabalho) ou e à falta de apoio da família.

O estudo de Almeida (2007) revelou que 41% dos desistentes alegaram falta de apoio acadêmico nos cursos investigados. Sobre esse fator a Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação (BRASIL, 2005, p. 31) condicionou o sucesso das ações de formação continuada, entre outros fatores, à “garantia de acompanhamento, suporte e retorno sobre resultados de formação”. Daí a necessidade de vínculo permanente entre a EAPE (instituição formadora da SEDF) e as escolas. Contudo, estudos confirmam que a relação entre professores da escola (cursistas) e especialistas (formadores) tem sido marcada por uma série de conflitos e descompassos (FREITAS & VILLANI, 2002). Outros estudos (MIZUKAMI

et al, 2002; CARDOSO, 2006) sugerem uma alternativa para essa relação a partir de um projeto de formação continuada de caráter colaborativo.

O motivo falta de interesse será analisado no item 3.4.2.6 -.Fatores limitantes para a participação de professores do ensino médio em cursos de formação continuada oferecidos na modalidade à distância.

4.3.5. *Fatores limitantes para a realização de cursos de formação continuada oferecidos na modalidade à distância*

A análise revela mais uma vez a recorrência de fatores verificados em outros estudos (ALMEIDA, 2007, PAZ, 2012; SILVEIRA, 2012) como a falta de habilidade com o computador, falta de experiência com o ensino à distância, a falta de tempo.

A tabela 16 indica o grau de incidência das respostas dos professores.

Fatores limitantes para a realização de cursos oferecidos na modalidade à distância	Incidência	%
Conhecimento de informática	3	23%
Sobrecarga de trabalho	1	8%
Falta de tempo	3	23%
Falta de organização pessoal	1	8%
Falta de dinheiro	2	15%
Falta de rotina de estudo	1	8%
Preferência por cursos presenciais	1	8%
Falta de oferta na área de atuação	1	8%
Estudar em frente do computador	1	8%

Tabela 16: fatores limitantes para a realização de cursos oferecidos na modalidade à distância

Os fatores falta de tempo, sobrecarga de trabalho, falta de organização pessoal, de rotina de estudo, de experiência com o ensino à distância e de habilidades com o computador já foram analisados anteriormente. Em relação à falta de dinheiro os estudos de Almeida (2007), Paz (2012) e Silveira (2012) não apontaram como causa de evasão. Considerando que a remuneração dos professores da SEDF é uma das mais altas do país, inferimos que a falta de dinheiros poderia estar relacionada ao motivo do investimento financeiro. Esse fator precisaria ser investigado em outro estudo.

A professora Paula indicou que a falta de oferta de cursos específicos na área de atuação é o principal fator limitante para a realização de cursos no modelo à

distância. A análise sugere que a percepção da professora estaria relacionada a uma ideia utilitarista e consumidora (GAUCHE, 2001) atribuída aos cursos de formação continuada, conforme argumentado anteriormente. Contudo, há se considerar a necessidade de cursos organizados a partir do contexto real vivenciado pelo professor na sala de aula, na perspectiva da formação continuada como prática docente e pela pesquisa, conforme defendida neste trabalho.

4.3.6. *Fatores limitantes para a inscrição de professores do ensino médio em cursos de formação continuada oferecidos na modalidade à distância*

Nesta questão foi pedido aos professores para relatar quais os fatores que na visão deles são limitantes para a inscrição de seus colegas em cursos de formação continuada no modelo à distância.

A tabela 17 indica o grau de incidência das respostas dos professores.

Fatores limitantes para a realização de cursos oferecidos na modalidade à distância, na visão dos professores para seus colegas de trabalho	Incidência	%
Conhecimento de informática	5	38%
Falta de incentivo na carreira	3	23%
Falta de tempo	3	23%
Sobrecarga de trabalho	1	8%
Falta de disciplina de estudo	2	15%
Falta de dinheiro	2	15%
Falta de qualidade dos cursos	1	8%
Falta de condições de estudo em casa	1	8%
Desinteresse pela formação continuada/comodismo	2	15%
Inadequados para aplicação na sala de aula	1	8%

Tabela 17: fatores limitantes para a inscrição de cursos oferecidos na modalidade à distância

Embora 85% dos professores do grupo pesquisado utilizam o computador no trabalho pedagógico, e possuem mais tempo de serviço que o restante do corpo docente da escola, na visão deles 38% teriam dificuldades com o computador. Conforme já comentado anteriormente, essa limitação poderia estar relacionada com a falta de habilidade com as ferramentas de trabalho dos ambientes virtuais de aprendizagem.

A resposta da professora Mariana indica esta limitação.

Principalmente tempo; para alguns, destaco também a falta de familiaridade com a tecnologia e a disciplina para dar continuidade (MARIANA).

Dos demais fatores relacionados na tabela 16, apenas a falta de qualidade dos cursos e o desinteresse pela formação continuada/comodismo ainda não foram analisados.

O professor Joaquim considerou a falta de qualidade dos cursos organizados no modelo.

Não os valorizo em função da ausência de critérios qualitativos durante o processo de aprendizagem (JOAQUIM).

As limitações relacionadas à instituição formadora, como é o caso do ponto de vista do professor Joaquim, não foi analisada na bibliografia consultada, mas seguindo Almeida (2007) exerce forte influência nos índices de evasão. Como o professor Joaquim foi o único a indicar esse fator, inferimos que ele deve estar generalizando experiências negativas em cursos à distância possivelmente ofertados por instituições de baixo padrão de qualidade, assim como existem também instituições de ensino presencial de baixo padrão de qualidade.

Sobre o desinteresse pela formação continuada/comodismo a análise sugere que os professores nessa situação devem estar diante do “*dilema do abandono ou da alienação*” (SCHÖN, 1982, apud MALDANER, 2000, p. 52). Schön acredita que os professores por vezes se sentem seduzidos pela academia e depois abandonados por ela. O autor ainda considera a raiz dessa crise formada pela dicotomia entre o pensamento e a ação, a teoria e a prática. Como os programas/procedimentos/recursos fabricados na academia por especialistas de tendência tecnicista, geralmente não “encaixam” na realidade da sala de aula, os professores tendem a abandonar a instrução recebida e desacreditar nas reais contribuições da formação continuada nessa perspectiva para a sala de aula.

Os professores Aparecida e Vitor indicaram este fator limitante.

Falta de tempo, devido o trabalho extenso e exaustivo na escola; fator financeiro e as vezes desinteresse por parte dos colegas (APARECIDA).

Acredito que a comodidade, a inércia de se começar algo novo, a tendência natural de continuísmo (VITOR).

Segundo Pimenta *et al.* (1999), cursos de formação continuada de tendência tecnicista pouco contribuem para soluções de dilemas enfrentados pelos professores em sala de aula e a consequente melhoria dos padrões de ensino, pois são, em geral, uma forma de “prescrição” elaborada por terceiros, sem considerar o contexto da escola em que os professores trabalham.

O estudo de Almeida (2007, p. 73) nos ajuda a entender esse desinteresse pela formação continuada de outro ponto de vista ao considerar a especificidade da educação de adultos (andragogia).

Modelo Pedagógico	Modelo Andragógico
“A motivação para a aprendizagem é fundamentalmente resultado de estímulos externo ao sujeito, como é o caso das classificações escolares e das apreciações do professor”.	“Os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa (notas, etc), mas são os fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem (satisfação, auto-estima, qualidade de vida etc)”.
“A disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento critérios e objetivos internos à lógica escola, ou seja, a finalidade de obter êxito e progredir em termos escolares”.	“Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional”.

Segundo a autora Knolwes (1998) ao comparar as motivações dos estudantes instruídos nos modelos pedagógicos e andragógicos sugere uma revisão nos pressupostos teórico-metodológicos dos cursos de formação continuada de professores.

4.3.7. *Preferência pela modalidade de cursos de formação continuada, considerando a inexistência de limitação técnica com o uso do computador e da internet.*

Considerando que a limitação técnica com o uso do computador e a falta de habilidade com as ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem foi eleita pelos professores como um dos principais fatores de dificultam a participação em cursos de formação continuada organizados no modelo à distância, solicitamos que

indicassem a preferência entre as modalidades presencial e à distância, e explicassem o motivo da escolha, caso não tivessem limitações técnica.

A tabela 18 revela a preferência dos professores.

Preferência por cursos de formação continuada considerando que o cursista não tenha limitações técnica quanto ao uso e a disponibilidade do computador e da internet		
Modalidade	Incidência	%
Presencial	7	54%
À distância	6	46%

Tabela 18: preferência por cursos de formação continuada considerando que o cursista não tenha limitações técnica

Considerando a hipótese formulada neste trabalho – os professores tem resistência para participar de formação continuada em modelo de ensino à distância – a análise demonstra que 54% dos professores preferem cursos organizados no modelo presencial. No entanto uma parcela bem expressiva (46%) justificou sua preferência pelos cursos à distância.

A tabela 19 relaciona os motivos que os professores indicaram pela sua preferência por cursos oferecidos na modalidade presencial.

Preferência por cursos de formação continuada na modalidade presencial em detrimento aos cursos à distância, considerando que o cursista não tenha limitações técnica quanto ao uso e a disponibilidade do computador e da internet		
Motivos	Incidência	%
Interação presencial entre aluno e professor - mais rápida e eficaz	3	43%
Funcionalidade, eficiência e eficácia	1	14%
Vivenciar reações emocionais e afetivas	1	14%
Comunicação instantânea e mais rápida	1	14%
Falta de disciplina nos cursos à distância	1	14%
Falta de condições de estudo em casa	1	14%
Interesse em aulas práticas	1	14%

Tabela 19: motivos pela preferência por cursos de formação continuada presencial.

A análise confirma a hipótese deste trabalho ao demonstrar que a maioria dos professores tem resistência em participar de cursos de formação continuada no modelo à distância pelos motivos que eles indicaram para justificar a escolha pelos cursos presenciais. Assim, mesmo se não houvesse limitação com o uso do computador, e ainda considerando que a falta de tempo pudesse ser minimizada no

ensino à distância, a análise demonstra a resistência dos professores por cursos na modalidade à distância ao revelar que 57% deles justificaram sua escolha pela necessidade de relação interpessoal que na visão deles não seria atendida no modelo à distância.

Os professores Lucas e Joaquim justificaram suas preferências pelo ensino presencial.

Eu prefiro presenciais ou semipresenciais. Gosto do contato interpessoal, dos debates e discussões em que temos que argumentar de forma mais "instantânea", mais rápida. Não sei se isso é um pouco de tradicionalismo, mas eu gosto do professor na sala explicando, conduzindo um debate etc. Além do mais saímos do ambiente doméstico, conhecemos novas pessoas, interagimos (LUCAS).

Presencial. O fato de poder debater, fazer questionamentos, olhar no olho das pessoas e vivenciar as reações emocionais, afetivas e principalmente a racionalidade dos participantes e por último a funcionalidade, eficiência e eficácia dos mesmos (JOAQUIM).

Silveira (2012, p. 7) ao estudar a evasão na educação à distância elegeu a categoria de análise "relação interpessoal" ao verificar a

- Falta da tradicional relação face a face entre professores e acadêmicos;
- Falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física;
- Falta de interação com outros alunos;
- Falta de suporte de outros alunos para atingir bons resultados de aprendizagem

Embora os cursos oferecidos na modalidade à distância não possibilitem o contato físico entre cursistas e o formador, a interação entre os participantes não é nula, pelo contrário, nos ambientes virtuais de aprendizagem a interação entre os atores do processo educativo pode ser potencializada em relação aos ambientes de aprendizagem presenciais (MESSA, 2010). Nos AVA a interação interpessoal não está limitada ao espaço físico e nem ao controle de horário do tempo de aula, pois são interativos por natureza. As interações podem ser síncronas e assíncronas, mediadas por diversas ferramentas como fóruns, chats e mensagens instantâneas. Enquanto no modelo presencial dificilmente o formador poderia dar atenção a todos

no tempo de aula, no modelo à distância as diversas ferramentas de interatividade permitem, inclusive, a socialização entre todos os participantes.

Inferimos, então, que a percepção dos professores sobre essa limitação pode estar relacionada à falta de conhecimento e experiências bem sucedidas no ensino à distância, promovido em ambientes virtuais de aprendizagem.

Os demais motivos descritos pelos professores, como a falta de disciplina nos cursos à distância, a falta de condições de estudo em casa e o interesse em aulas práticas poderiam ser minimizados com a organização de cursos à distância em colaboração com instituições formadora, mas com agrupamentos de cursistas no espaço físico da escola, e disponibilidade de ambiente específico de estudo, já que na SEDF dispõe de tempo de coordenação pedagógica para este fim.

A tabela 20 relaciona os motivos que os professores indicaram pela sua preferência por cursos oferecidos na modalidade à distância.

Preferência por cursos de formação continuada na modalidade à distância em detrimento aos cursos presenciais, considerando que o cursista não tenha limitações técnica quanto ao uso e a disponibilidade do computador e da internet		
Motivos	Incidência	%
Mais abrangente	1	17%
Flexibilidade do tempo	4	67%
Sem necessidade de deslocamento	3	50%
Facilidade de acesso à informação - rapidez	1	17%

Tabela 20: motivos pela preferência por cursos de formação continuada à distância.

As professoras Mariana, Aparecida e Alice justificaram suas preferências pelo ensino à distância.

À distância, devido às minhas limitações de tempo. Além disso, o deslocamento é outro fator (MARIANA).

Escolheria à distância pela comodidade e flexibilidade de horário sem ter que sair de casa (APARECIDA).

À distância, porque poderia fazer tanto nos horários de coordenação na escola, como nas horas vagas em casa (ALICE).

A análise revela que a otimização do tempo proporcionada pela educação à distância é a sua principal vantagem, na visão dos professores. Apesar da dificuldade de conciliar estudo, trabalho e família, verificada nos estudos de Almeida (2007), Paz (2012) e Silveira (2012), a análise demonstra que para aqueles que

acumulam essa dificuldade poderão organizar seus estudos no espaço da coordenação pedagógica, como destacou a professora Alice.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo analisar os principais fatores que dificultam a participação de professores do Centro de Ensino Médio do Futuro em cursos de formação continuada na modalidade à distância, organizados em ambientes virtuais de aprendizagem.

Os objetivos foram alcançados e a hipótese da pesquisa confirmada ao demonstrar que a maioria dos professores tem resistência em participar de cursos de formação continuada no modelo à distância pelos motivos que eles indicaram para justificar a escolha pelos cursos presenciais.

Defendemos neste trabalho a necessidade de conceber a formação continuada como prática pedagógica pela pesquisa, para superar sua histórica descontinuidade, e dicotomia entre teoria e prática, com *lócus* no próprio local de trabalho do professor – a sala de aula. Para tanto, o professor precisa ser preparado para tornar-se sujeito de sua formação, em uma perspectiva de autoformação (NÓVOA, 1992). Assim, sugerimos a elaboração de um projeto de formação continuada de caráter colaborativo (MIZUKAMI *et al*, 2002; CARDOSO, 2006) entre a escola e a instituição formadora, com ênfase na reflexão sobre a prática realizada na sala de aula. Para isso, os ambientes virtuais de aprendizagem foram qualificados como espaço institucional de formação continuada.

A análise dos resultados da pesquisa revelou que os três fatores limitantes, relacionados aos cursistas, de maior incidência nas respostas dos professores são recorrentes em outros estudos (ALMEIDA, 2007, PAZ, 2012; SILVEIRA, 2012). São eles:

- **falta de tempo** – deduzida da dificuldade para conciliar estudo, trabalho e família, considerando que o grupo pesquisado possui vínculo efetivo com a SEDF, em regime de dedicação exclusiva, sem outro emprego, e que possui tempo remunerado destinado à formação continuada no espaço da coordenação pedagógica.
- **falta de habilidade com o computador** – mais especificamente relativo ao uso das ferramentas de trabalho dos ambientes virtuais de aprendizagem (lição, fóruns, postagens de atividades etc), já que 85%

dos professores indicaram que utilizam o computador no trabalho docente.

- **falta de experiência com o ensino à distância** – essa dificuldade está relacionada com a falta de disciplina e de rotina de estudo e de organização pessoal.

Embora o autor deste trabalho não faça parte do grupo pesquisado, parece oportuno registrar sua experiência no curso de especialização em coordenação pedagógica organizado na modalidade à distância, que deu origem a esse estudo: não acumulamos os fatores limitantes revelados na pesquisa, exceto aquele de maior incidência nas respostas dos professores – a dificuldade de conciliar estudo, trabalho e família, que motivou a desistência desse curso por cinco vezes, se não fosse o apoio e a insistência da tutora dos módulos de estudo e da orientadora deste trabalho para voltar atrás.

Diante desse registro e da análise dos resultados, concluímos que a formação continuada de professores em serviço precisa ser planejada para ocorrer nas horas de trabalho, em ambiente físico adequado para os estudos, do contrário, por mais qualificados que sejam os cursistas para participarem da formação à distância, o fator tempo será o maior limitante.

Este trabalho contribuiu para fornecer insumos ao planejamento de cursos a serem ofertados na modalidade à distância para os professores do Centro de Ensino Médio do Futuro, com vistas a reduzir os altos índices de evasão que afeta a educação à distância.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, O. C. S. **Evasão em cursos à distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência**. 2007, 177 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e Trabalho) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciências da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007
- ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.** 2005, vol.13, n. 10, p.0-0. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542005000100004&script=sci_arttext. Acesso em 15 dez. 2012.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - Abed (org). **Censo ead.br**. São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 de dez. de 2012.
- _____. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais**. 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2013.
- CARDOSO, E. G. **O Professor diante do espelho: constituição de um instrumento para pesquisa e formação continuada de professores de ciências**. 2006. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Instituto de Química, Universidade de Brasília. Brasília, 2006
- COELHO, Maria de Lourdes. **A Formação Continuada de Professores Universitários em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Evasão e Permanência**. Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Educação da FAE/UFMG, 2001. (Dissertação de Mestrado)
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educ. Soc.**, vol. 20, n. 68. Campinas, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.
- CUNHA, A. M. O.; KRASILCHIK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepção a partir de uma experiência. In: **Reunião Anual da ANPED**, 23, 2000, Caxambu-MG, set. 2000. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt8>. Acesso em 10 dez. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. *Investigação em Ensino de Ciências*. v. 07, nº 03. Porto Alegre, RS, dez. 2002. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a3.htm. Acesso em 15 dez. 2012.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 dez 2012.

GAUCHE, R. **Contribuição para uma Análise Psicológica do Processo de Constituição da Autonomia do Professor**. 2001. 213f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

GHEDIN, E. Da epistemologia da prática à prática da epistemologia crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **O Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JUNIOR, J. M. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S.; PELA, S. K. Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil. In.: **Congresso Internacional de Educação a Distância**, 11., 2004: Salvador, BA. TC, <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/073-TC-C2.pdf>, acessado em 11/12/2012.

MALDANER, O. A. **A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola**. 1997. 418 f. Tese (doutorado em ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

_____. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. **Química Nova**. São Paulo. v. 22, n.2, mar./abr. 1999. Disponível em: [http://quimicanova.sbgq.org.br/qnol/1999/vol22n2/v22_n2_%20\(22\).pdf](http://quimicanova.sbgq.org.br/qnol/1999/vol22n2/v22_n2_%20(22).pdf). Acesso em: 28 set. 2012.

MESSA, W. C. Utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVAS: a busca por uma Aprendizagem Significativa. **Revista Brasileira de aprendizagem aberta e à distância**. Vol. 09. São Paulo-SP, 2010. Disponível em http://www.abed.org.br/revistacientifica/brazilian/edicoes/2010/2010_Edicao.htm. Acesso em 15/01/2013.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Ed. Porto, 1995.

PAZ, C. T. N. As dificuldades relatadas pelos cursos a distância de formação continuada de professores na UFRGS e seus índices de evasão. In.: **Salão de Ensino**, 8., 2012: UFRGS, Porto Alegre, RS. Resumo. <http://hdl.handle.net/10183/63115>, acessado em 11/12/2012.

PIMENTA, S. G., et al. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **O Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTE, J. P. O intencionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo. Ano 1, n. 1, p.107-131. 2005.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. **Educação Continuada**. Campinas, SP. Papyrus, 2000 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre-RS. Artmed, 2002.

REA, L. M; PARKER, R. A. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira, 2000.

RIBEIRO, R. S. Educação on-line, moodle e suas possibilidades educacionais. **Ciências Humanas em Revista**, v.7, n.2, São Luis-MA, 2009. Disponível em http://www.nucleohumanidades.ufma.br/pastas/CHR/2009_2/Roure_Ribeiro_v7_n2.pdf. Acesso em 20/01/2013.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1978.

SANTOS, E. M, S; NETO, J. D. O. Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. Paideia: revista eletrônica de educação a distância. v. 2, n. 2, dez 2009: Unimes: Santos, SP. Disponível em <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=101&path%5B%5D=96>. Acessado em 11/12/2012.

SANTOS, F. R. V.; BARROS, S. S.; LOPES, A. M. A.; ARAÚJO, R. S. Interage: um ambiente virtual construtivista para formação continuada de professores de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, vol. 20, nº 03, dez. de 2003, p. 272-390. UFSC: Florianópolis-SC. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/issue/view/1145>. Acesso em 20/01/2013.

SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o ensino de Química. **Química Nova na Escola**, nº 1, maio de 1995.

SILVEIRA, C. A. B. Educação a distância e a evasão: estudo de caso da UAB de Franca. In.: **Simpósio Internacional de Educação a Distância**, 2012: UFSCar, São Carlos, SP. Trabalho. <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/93-901-1-ED.pdf>. acessado em 11/12/2012.

TORRENCE, A. C. F.; FILHO, E. E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. **ABEPRO: ENEGEP**, 26, Fortaleza, out. 2006. Disponível em http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/abordagem_quantitativa_qualitativa_e_a_utilizacao_da_pesquisa_acao_nos_estudos_organizacionais.pdf. Acesso em 08/04/2013.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO – FATORES NEGATIVOS QUE, POSSIVELMENTE, PREJUDICAM A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO MODELO DE ENSINO A DISTÂNCIA

Prezado (a) Professor (a),

Sou estudante do curso de especialização em coordenação pedagógica da Universidade de Brasília. Meu trabalho de conclusão tem como objetivo principal investigar as barreiras, na visão dos professores de ensino médio, para a formação continuada no modelo de ensino a distância. Justifica-se pela demanda de insumos para proposição de projetos para nossa escola na área de formação continuada na modalidade de ensino a distância, conforme sugere o Artigo 62 da LDB, § 2º “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009

Para tanto, solicito que responda as questões abaixo relacionadas sobre o perfil do professor, itinerários formativos e fatores que dificultam a participação do professor em cursos de formação continuada na modalidade de ensino a distância.

Grato pela participação,

Emerson Gomes Cardoso

PERFIL DO PROFESSOR PESQUISADO

1. Qual sua idade?

menos de 25 anos entre 26 e 30 anos entre 31 e 35 anos
 entre 36 e 40 entre 41 e 50 anos mais de 50 anos
anos

2. Qual seu sexo? masculino feminino

3. Qual seu estado civil? casado/união estável solteiro/divorciado

4. Possui computador em casa? sim não

5. Possui acesso à internet banda larga em casa? () sim () não
6. Com que frequência você planeja seu trabalho:
- () diariamente () semanalmente () mensalmente
() bimestralmente () semestralmente () anualmente
7. Qual seu vínculo com a SEDF? () efetivo () temporário
8. Possui mais de um emprego? () sim () não
9. Qual a sua formação superior? _____
10. Qual sua habilitação? () licenciatura () bacharel
11. Qual a disciplina que você leciona? _____
12. Quando tempo de magistério? _____ anos
13. Quanto tempo de regência de classe no ensino médio? _____ anos
14. Sobre sua inclusão digital nas tecnologias da informação e comunicação (TIC), marque na tabela abaixo o tempo de uso das mídias em seu trabalho docente.

Mídias	Não usa	1 e 2 anos	3 e 5 anos	6 e 10 anos	11 e 20 anos	Mais que 20 anos
Músicas						
TV						
Retroprojeter						
Datashow						
Computador						
Internet (e-mail)						
Blog						
Redes sociais						
Site profissional						
Ambientes virtuais de aprendizagem (ex.: Moodle)						

ITINERÁRIOS FORMATIVOS

15. Você já fez algum curso completo de formação continuada? () não () sim.
Caso tenha respondido “sim”, quantos? _____
16. Se você já fez algum curso de formação continuada na modalidade **presencial**, responda aos itens abaixo relacionados para os três principais que você concluiu.

16.1 Opção 1

16.1.1 Qual o nome do curso? _____

16.1.2 Qual a área e subárea do conhecimento? _____

16.1.3 Qual o nível do curso?

- oficina workshop aperfeiçoamento
 especialização (pós) mestrado doutorado

16.1.4 Quando concluiu?

- menos de um ano entre 1 e 3 anos entre 4 e 6 anos
 entre 7 e 10 anos entre 11 e 15 anos mais de 15 anos

16.1.5 Qual a instituição que ofertou o curso? _____

16.1.6 Qual a carga horária? _____

16.2 Opção 2

16.2.1 Qual o nome do curso? _____

16.2.2 Qual a área e subárea do conhecimento? _____

16.2.3 Qual o nível do curso?

- oficina workshop aperfeiçoamento
 especialização mestrado doutorado

16.2.4 Quando concluiu?

- menos de um ano entre 1 e 3 anos entre 4 e 6 anos
 entre 7 e 10 anos entre 10 e 15 anos mais de 15 anos

16.2.5 Qual a instituição que ofertou o curso? _____

16.2.6 Qual a carga horária? _____

16.3 Opção 3

16.3.1 Qual o nome do curso? _____

16.3.2 Qual a área e subárea do conhecimento? _____

16.3.3 Qual o nível do curso?

- oficina workshop aperfeiçoamento
 especialização mestrado doutorado

16.3.4 Quando concluiu?

- menos de um ano entre 1 e 3 anos entre 4 e 6 anos
 entre 7 e 10 anos entre 11 e 15 anos mais de 15 anos

16.3.5 Qual a instituição que ofertou o curso? _____

16.3.6 Qual a carga horária? _____

17. Se você já fez algum curso de formação continuada na modalidade **semipresencial**, responda aos itens abaixo relacionados para os três principais que você concluiu.

17.1 Opção 1

17.1.1 Qual o nome do curso? _____

17.1.2 Qual a área e subárea do conhecimento? _____

17.1.3 Qual o nível do curso?

aperfeiçoamento especialização mestrado doutorado

17.1.4 Quando concluiu?

menos de um ano entre 1 e 3 anos entre 4 e 6 anos
 entre 7 e 10 anos entre 10 e 15 anos mais de 15 anos

17.1.5 Qual a instituição que ofertou o curso? _____

17.1.6 Qual a carga horária? _____

17.2 Opção 2

17.2.1 Qual o nome do curso? _____

17.2.2 Qual a área e subárea do conhecimento? _____

17.2.3 Qual o nível do curso?

aperfeiçoamento especialização mestrado doutorado

17.2.4 Quando concluiu?

menos de um ano entre 1 e 3 anos entre 4 e 6 anos
 entre 7 e 10 anos entre 11 e 15 anos mais de 15 anos

17.2.5 Qual a instituição que ofertou o curso? _____

17.2.6 Qual a carga horária? _____

17.3 Opção 3

17.3.1 Qual o nome do curso? _____

17.3.2 Qual a área e subárea do conhecimento? _____

17.3.3 Qual o nível do curso?

aperfeiçoamento especialização mestrado doutorado

17.3.4 Quando concluiu?

menos de um ano entre 1 e 3 anos entre 4 e 6 anos
 entre 7 e 10 anos entre 11 e 15 anos mais de 15 anos

17.3.5 Qual a instituição que ofertou o curso? _____

17.3.6 Qual a carga horária? _____

18. Se você já fez algum curso de formação continuada na modalidade **à distância**, responda aos itens abaixo relacionados para os três principais que você concluiu.

18.1 Opção 1

18.1.1 Qual o nome do curso? _____

18.1.2 Qual a área e subárea do conhecimento? _____

18.1.3 Qual o nível do curso? aperfeiçoamento especialização (pós)

18.1.4 Quando concluiu?

menos de um ano entre 1 e 3 anos entre 4 e 6 anos
 entre 7 e 10 anos entre 11 e 15 anos mais de 15 anos

18.1.5 Qual a instituição que ofertou o curso? _____

18.1.6 Qual a carga horária? _____

18.2 Opção 2

18.2.1 Qual o nome do curso? _____

18.2.2 Qual a área e subárea do conhecimento? _____

18.2.3 Qual o nível do curso? aperfeiçoamento especialização (pós)

18.2.4 Quando concluiu?

menos de um ano entre 1 e 3 anos entre 4 e 6 anos
 entre 7 e 10 anos entre 11 e 15 anos mais de 15 anos

18.2.5 Qual a instituição que ofertou o curso? _____

18.2.6 Qual a carga horária? _____

18.3 Opção 3

18.3.1 Qual o nome do curso? _____

18.3.2 Qual a área e subárea do conhecimento? _____

18.3.3 Qual o nível do curso? () aperfeiçoamento () especialização (pós)

18.3.4 Quando concluiu?

() menos de um ano () entre 1 e 3 anos () entre 4 e 6 anos
() entre 7 e 10 anos () entre 11 e 15 anos () mais de 15 anos

18.3.5 Qual a instituição que ofertou o curso? _____

18.3.6 Qual a carga horária? _____

19. Você concluiu todos os cursos presenciais que iniciou? () sim () não
Quantos não concluiu? _____

20. Você concluiu todos os cursos semipresenciais que iniciou? () sim () não
Quantos não concluiu? _____

21. Você concluiu todos os cursos à distância que iniciou? () sim () não
Quantos não concluiu? _____

FATORES QUE DIFICULTAM A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA

22. Em relação aos três principais cursos de formação continuada na modalidade à distância que você concluiu, responda:

22.1 O que motivou você a fazer os cursos?

22.2 Os cursos impactaram diretamente na melhoria pessoal e/ou profissional? Em que aspectos?

22.3 Que dificuldades você encontrou para concluir os cursos?

23. O que motivou você a desistir dos cursos de formação continuada na modalidade à distância que você não concluiu?

24. Se você tivesse a oportunidade de se inscrever em um curso de formação continuada de seu interesse, na modalidade à distância, quais fatores considera limitante para sua conclusão (fatores impeditivos)?

25. Em sua opinião, quais fatores considera limitantes, de modo geral, para a inscrição de professores do ensino médio em cursos de formação continuada na modalidade à distância, considerando assuntos de interesse pessoal?

26. Considerando as suas condições de trabalho, se você não tivesse limitações técnicas com o uso do computador e da internet, entre dois cursos iguais ofertados nas modalidades presencial e à distância, qual você escolheria? Por quê?