

PERFIL PROFISSIONAL DOS CURSISTAS NA MODALIDADE EAD

Autor 1 - Instituição, e-mail ([ESTILO CONCEFOR – Autor](#))

Autor 2 - Instituição, e-mail ([ESTILO CONCEFOR – Autor](#))

RESUMO

Nos últimos anos têm-se observado a expansão da modalidade de ensino à distância no país, com isso, incita intensas discussões acerca de sua finalidade e desafios, uma vez que exige uma postura diferenciada dos alunos e equipe frente à modalidade. Diante desse cenário, a educação à distância (EaD) tem alcançado também a formação contínua, tendo em vista sua praticidade e flexibilidade de horários, o método de ensino-aprendizagem e a possibilidade de conciliação entre trabalho e estudos. Neste contexto, a presente pesquisa teve por objetivo traçar o perfil profissional dos cursistas de uma especialização. Para isso, utilizou-se uma pesquisa quali-quantitativa, onde a coleta dos dados foi realizada através de questionário. Os resultados evidenciaram que os cursistas são majoritariamente das áreas de geografia e biologia, com faixa etária entre 20 e 30 anos e do sexo feminino. Desse modo, os caminhos percorridos pelos cursistas revelam que cada sujeito possui suas percepções sobre o ensino e a educação, e com isso, muda-se a visão sobre o indivíduo, que se põe em constante acabamento e que se completa na relação que estabelece com o outro.

Palavras-chave: formação continuada, educação à distância, modalidade EaD

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho configura-se como um recorte de uma pesquisa realizada no contexto da formação continuada na modalidade a distância, que teve por objetivo investigar quais as contribuições da modalidade EaD para a formação continuada de professores, tendo em vista a primeira turma da especialização na modalidade à distância de uma instituição de ensino.

A temática da educação à distância (EaD) incita intensas discussões acerca de sua finalidade e desafios, uma vez que exige de toda a equipe, sejam de profissionais ou discentes, uma postura diferenciada frente à modalidade.



É fácil perceber que a EaD possibilita maior flexibilidade de horários e adequação dos estudos ao ritmo discente, porém exige organização e autonomia por parte do estudante, bem como a necessidade de adaptação a “virtualização” do contato pessoal. Apesar disso, o ensino à distância vem ganhando espaço no contexto educacional nos últimos anos, pois, como aborda Moran (2013), a EaD vem buscando o equilíbrio entre a flexibilidade e a interação para o ensino seja de maneira menos individualista.

Partindo da premissa da facilidade prática ligada ao tempo, espaço e método de ensino-aprendizagem a Educação à Distância também alcança a formação continuada. No contexto educacional, a EaD abarca a ideia de levar o material instrucional ao professor, sem que haja necessidade deste docente ser removido da sala de aula (LEITE & RIBEIRO, 2012). Nesse sentido, o presente artigo teve por objetivo traçar o perfil profissional dos cursistas no contexto da especialização de uma instituição de ensino.

2. EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Os primeiros sinais para a legalização da educação à distância (EaD) em todos os níveis de ensino foram desencadeados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), que assegurou no art. 80º o incentivo do Poder Público ao seu desenvolvimento e veiculação, sendo destinada a todos os níveis e modalidades de ensino, bem como a educação continuada.

Após a LDB, o Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, regulamentou a proposta da modalidade à distância, primeiramente ao conceituá-la como:

[...] uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).



A Educação à Distância apresenta amplo campo de atuação, destinando-se ao ensino médio, profissional e ao ensino superior. Porém, a iniciativa privada agregou maior visibilidade e expansão à modalidade quando esta percebeu os reflexos para os discentes dos custos, demanda de tempo e falta de flexibilidade do ensino presencial, alterando a imagem e sentido da EaD. Dessa forma, esta modalidade deixou de ser “[...] uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional” (GIOLO, 2008, p. 1212) e voltou seus esforços para a educação superior e, principalmente, a oferta de Licenciaturas.

Pode-se dizer que a LDB em seu art. 87, inciso 4º, também contribuiu para o foco da EaD na oferta de Licenciaturas, uma vez que determinou que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Dessa maneira, incidiu-se forte demanda sobre a formação docente para a educação básica e, conseqüentemente, a abertura de cursos voltados para esta área.

Com a bandeira de facilidade prática ligada ao tempo, espaço e método de ensino-aprendizagem a Educação à Distância também alcança a formação continuada. Apesar de algumas críticas e resistências iniciais, as instituições “[...] estão muito ativas na educação on-line e buscam nas universidades mais agilidade, flexibilização e rapidez na oferta de educação continuada” (MORAN, 2013, p. 89).

Leite (2015, p. 30) afirma que quando há a oportunidade da realização de um curso de formação continuada, os professores enfrentam duas situações: “[...] querem conhecer saídas para a imprevisível sala de aula e, ao mesmo tempo, não se sentem familiarizados com o que lhes é apresentado”. Maldaner (2006, p.110) afirma que é

necessário criar sempre oportunidades de aperfeiçoamento dos professores e que a formação continuada é uma necessidade intrínseca à prática pedagógica, sempre mais complexa e de nível crescente de exigência de conhecimento da qual a formação inicial não pode dar conta.



Desse modo, os estudos apresentados enfatizaram a necessidade de investigar o perfil dos cursistas que iniciam a formação continuada na Educação a Distância da Especialização em Ensino Interdisciplinar em Saúde e Meio Ambiente na Educação Básica (EISMA).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para fins metodológicos elegemos uma abordagem mista de pesquisa, onde utilizamos para coleta de dados um questionário com dezoito questões, sendo seis de múltipla escolha e doze discursivas, destinado aos cursistas da EISMA.

Nesse contexto, foram utilizados dados quantitativos, porém sem que fosse deixado de lado as contribuições da pesquisa qualitativa, uma vez que compreendemos que o estudo caracteriza-se “[...] não pela superficialidade dos dados, mas [pelo] olhar atento ao contexto” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 46).

Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico, com o intuito de verificar as publicações relacionadas à problemática de estudo e que serviram de apoio para a construção do referencial teórico.

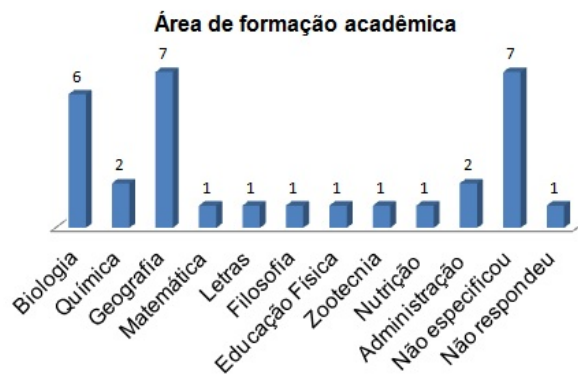
Na etapa seguinte, foi aplicado um questionário impresso aos alunos-cursistas, durante o encontro presencial no polo da cidade de Domingos Martins (ES), no dia 24 de março de 2018.

Obtivemos 34 questionários respondidos, de um montante de 45 cursistas matriculados, porém, em um deles as respostas não atenderam a proposta do estudo e foi desconsiderado. Por fim, realizamos a análise dos dados com base nas respostas obtidas.

4. PERFIL PROFISSIONAL DOS CURSISTAS DA EISMA

Iniciamos nossa tessitura do perfil profissional dos cursistas pelas suas respectivas áreas de formação, que apresentou-se da seguinte forma:

Gráfico 1. Área de formação acadêmica dos cursistas da EISMA



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

O curso destina-se a formação em ensino interdisciplinar em saúde e meio ambiente e como constatado no gráfico acima, os maiores índices estão relacionados a pessoas formadas nas áreas de biologia e geografia. Apesar de serem áreas que, de certa forma, possuem mais relação e afinidade com a temática do curso, observa-se ainda que o estudo sobre o tema parte sempre das mesmas áreas, o que pode dificultar a interdisciplinaridade.

Parte-se da compreensão da interdisciplinaridade como “[...] a colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência [que] conduz a interações propriamente ditas, isto é, a certa reciprocidade nas trocas, de tal modo que haja um total enriquecimento mútuo” (SOMMERMAN, 2012, p. 498). Ainda segundo o autor, quando há percepção que as análises de dois campos diferentes acabam por revelar estruturas semelhantes, pressupõe-se que o detalhe dessas análises em um dos campos pode esclarecer a outro.

Além do já mencionado, é observado um número significativo de respostas em “não especificaram”. Isso se deu, pois os sete respondentes mencionaram apenas “superior completo” ou “pós-graduado”, o que não possibilitou a

discussão no contexto proposto de área de formação. Também houve um questionário que a questão em discussão não foi respondida.

Ribeiro (2008, p.13) aborda as fragilidades ao se fazer pesquisa com a utilização de questionários, uma vez que “[...] pode ter itens polarizados ou ambíguos, ser difícil pontuar questões abertas, não oferece garantia de que a maioria das pessoas devolvam devidamente preenchido, entre outros aspectos”. No entanto, como afirma Chaer, Diniz & Ribeiro (2011), estes não devem servir de desestimulante para o uso da técnica, mas para um melhor direcionamento de sua condução.

Apesar de o curso ser uma especialização em Ensino Interdisciplinar em Saúde e Meio Ambiente, nem todos os cursistas possuem formação docente e diante disso, questionou-se qual a área de atuação dos mesmos. Sendo assim, obtivemos 20 respostas relacionadas à profissão docente, 12 não atuam como professor e duas pessoas não responderam. Vale ressaltar que o total se expressa como 34 respostas, pois uma pessoa possui duas áreas distintas de formação e atuação profissional.

Em relação à faixa etária dos cursistas, observamos o seguinte panorama:

Gráfico 2. Faixa etária dos cursistas da EISMA



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.



A predominância da faixa etária encontra-se entre 20 e 30 anos, com uma representatividade de sete respostas para cada faixa etária estabelecida (20-25 e 26-30). Desse modo, infere-se que estes se encontram em início da carreira e/ou possuem poucos anos de atuação. Garcia (1999) e Tardif (2002) reconhecem o início da profissão como um momento em que o docente encontra-se em um contexto adverso e imerso em aprendizagens acentuadas e, atrelado a isso, buscam estabelecer uma identidade profissional.

Em relação aos professores mais experientes, Moreira et al (2010, p. 909) reflete que estes apresentam comportamento menos positivos em relação a profissão e apontam a necessidade de “[...] implementação de planos de carreira, que contemplem tanto a possibilidade de ganho financeiro quanto o investimento pessoal por meio da capacitação periódica dos professores”. No entanto, para além das diferenças etárias, a integração desses profissionais permite o compartilhamento dos diversos modos de conceber o ensino, a aprendizagem, os alunos, a escola e as relações pedagógicas (SARTI, 2009).

Além do já exposto, constatamos que 26 são do sexo feminino e sete do sexo masculino. Tal expressão nos faz refletir sobre as evidências que educar e cuidar são, há mais de um século, estereótipo de “coisa de mulher”, pois historicamente “[...] a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas” (RÊSES, 2012, p. 422).

Ao serem questionados se o curso seria o primeiro contato com uma especialização, 19 responderam que já fizeram outra pós-graduação, para 12 destes é o primeiro curso de especialização e dois já iniciaram outros cursos, mas não concluíram.

Neste sentido, não é possível elencar a formação continuada como fator determinante para a atuação docente, mas configura-se como um importante espaço de apoio a seu fazer, pois propicia reflexões sobre as necessidades de seus discentes e de suas próprias (PINTO, BARREIRO & SILVEIRA, 2010).



Assim, proporciona suprimento para as lacunas da formação inicial e mantém o professor em constante aperfeiçoamento em relação a sua prática profissional (GOMES, 2015).

5. CONCLUSÃO

Parte dos cursistas é das áreas de biologia e geografia, o que nos faz refletir que ainda o estudo sobre o tema da saúde e meio ambiente parte sempre das mesmas áreas, o que pode dificultar a interdisciplinaridade.

Também, infere-se que boa parte dos respondentes encontra-se no início de suas carreiras profissionais, devido à faixa etária predominante nas respostas, o que representa a busca pela identidade profissional dos envolvidos. Além do mais, 26 dos respondentes são do sexo feminino, o que evidencia ainda o aspecto estereotipado na educação como responsabilidade feminina.

Ao buscar compreender os caminhos percorridos pelos cursistas observamos que cada sujeito possui suas percepções sobre o ensino e a educação, e com isso, muda-se a visão sobre o indivíduo, passando a ser visto como um ser em constante acabamento, que se completa na relação que estabelece com o outro por meio da linguagem.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: MEC 1998.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.



- GILOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.
- GOMES, Nardely Sousa. **Práticas e aprendizagens dos professores tutores: a formação dos formadores no curso de aperfeiçoamento do OBCiM-EJA**. Dissertação (mestrado). Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 178 p. 2015.
- LEITE, B. S. **Tecnologias no ensino de Química: teoria e prática na formação docente**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2015.
- LEITE, W. S. S.; RIBEIRO, C. A. do N.. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 10, p. 173-188, 2012.
- MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores pesquisadores**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- MOREIRA, H. R. et al. Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de educação física ao longo da carreira docente. **Motriz**, v.16, n.4, p.900-12, 2010.
- MORAN, J. A integração das tecnologias a educação. In: MORAN, J. A **Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 89-90.
- PINTO, Carmem Lúcia Lascano ; BARREIRO, Cristhianny Bento ; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, Rio Grande do Sul , v. 7, n. 1, 2010.
- RÊSES, Erlando Silva. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. **Revista SER Social**, v. 14, n. 31, p. 419-452, 2013.
- RIBEIRO, Elisa Antonia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Revista Evidência**, v. 4, n. 4, p.129-148, 2008.
- SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em revista**, p. 133-152, 2009.
- SOMMERMAN, Américo. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral**: contribuição para os campos da Educação, da Saúde e do Meio Ambiente. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, 1305 p. 2012.