

EDUCAÇÃO A DISTANCIA NO BRASIL: A VISÃO DE UM GRUPO DE PROFESSORES

Paulo Sérgio Garcia (1)

Vilmar Malacarne (2)

- (1) Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Aluno do programa de pós-doutorado da Feusp. São Paulo, Brasil. E-mail: garcia@usp.br;
- (2) Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Brasil. E-mail: Vilmar.malacarne@unioeste.br

RESUMO: A partir da última Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação, a Educação a Distância foi considerada uma modalidade de ensino que pode ser usada em todo o território nacional. Neste sentido, o Governo Federal tem promovido políticas públicas utilizando tal modalidade para fomentar a formação de professores. Esta pesquisa tem por objetivo identificar, descrever e analisar as percepções dos professores de ciências em relação à Educação a Distância. Para tal, foi realizado um estudo em duas regiões brasileiras, utilizando entrevistas e questionários para coletar dados junto a 60 professores que atuavam no Ensino Fundamental e Médio. Os resultados revelaram que as percepções dos professores variam num espectro de características negativas a outras ligadas à necessidade da Educação a Distância. Foram identificados quatro grupos de categorias: Educação a distância numa perspectiva Enganosa, de Utilidade, como Possibilidade e como Necessidade. No leque de percepções há uma rejeição grande em relação à formação inicial e maior aceitação da formação contínua. Esses dados são importantes para a discussão sobre a qualidade desta modalidade de ensino no país.

Palavras Chave: Educação a Distância. Percepção de Professores. Formação de professores.

Distance Education in Brazil: perspective of a teachers' group

ABSTRACT: As from the Law of Guidelines and Basis of Brazilian Education [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional], 1996, Distance Education (DE) was considered a teaching modality for being used in all Brazilian territory. In this sense, the Federal Government has been promoting national politics using DE in teacher education. This research has the objective of identifying, describing and analyzing science teachers' perceptions of DE. Thus, one study in two Brazilian regions was carried out, using interviews and questionnaires to collect data with science teachers who were working in elementary and secondary schools. The results revealed that the science teachers' perceptions varied from a range of negative characteristics to others connected with the need for DE. Four different groups of perceptions were identified: Distance Education as a "Deceitful" perspective, as a "Useful" resource, as a "Possibility" and as a "Need". In the range of perceptions exists a large rejection to use DE in pre-service education and greater acceptance of continuing education. The data presented here are important for discussing the quality of distance education in Brazil.

Key words: Distance Education, science teachers' conception, teachers' views, Science teacher education.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) foi considerada uma modalidade de ensino para ser utilizada em todo o Brasil a partir da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96) em seu Artigo 80. Sua regulamentação foi estabelecida pelo decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que revogou outros dois anteriores (n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; n. 2.561, de 27 de abril de 1998).

O Governo Federal, por meio do Ministério de Educação (MEC), tem utilizado a EaD como projeto para a formação de professores, implantando, para tal, várias políticas públicas. A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo decreto n. 5.800 de 8 de junho de 2006, foi uma das políticas mais abrangentes.

No entanto, a EaD não é um consenso nem entre os acadêmicos nem entre os professores. Pesquisadores desconfiam da qualidade dos cursos desta modalidade de ensino. Em relação à formação inicial de professores, os debates se polarizaram em dois grupos. Por um lado, existem aqueles que argumentam a favor da educação presencial, criticam a inadequação da legislação em relação à EaD e são contrários ao seu uso como política pública na formação de professores (FÉTIZON e MINTO, 2007). Outros não aceitam a inclusão da EaD na formação inicial, argumentando que esta modalidade tem características negativas, cursos aligeirados, fragmentação do processo de ensino, precarização do trabalho docente (MINTO, 2009). Por outro lado, Litto (2009) afirmou que a EaD oferece grandes contribuições por causa da falta de universidades no país e também para que os portadores de necessidades especiais (14% no Brasil) possam voltar a estudar. Outros argumentam sobre a importância desta modalidade de ensino para democratização do acesso ao Ensino Superior (SANCHEZ, 2007) e para suprir a falta de professores habilitados (CUNHA, 2006; SCHLÜNZEN, 2009).

Em relação aos professores também existe muita suspeita sobre a EaD. Em estudos preliminares e localizados, Almeida (2007) analisou um conjunto de alunos (futuros professores) de um curso de Biologia, investigando suas interpretações sobre esta modalidade de ensino, e Garcia (2010) também contribuiu neste sentido, analisando um grupo de professores de ciências num curso de formação contínua a distância. Os resultados destas pesquisas se mostraram bem similares, prevalecendo um sentimento de desconfiança e descrédito em relação à formação a distância.

Este estudo, realizado em duas regiões brasileiras, tem por objetivo identificar, descrever e analisar a percepção de um grupo de professores de ciências em relação à EaD na formação inicial e contínua. Esses dados são importantes para ampliar a discussão sobre a qualidade desta modalidade de ensino no país.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A EaD foi definida pelo decreto n. 5.622/05 (artigo 1) como uma modalidade de ensino na qual a mediação do trabalho didático-pedagógico acontece “nas instituições credenciadas e em seus polos, com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.” Tal decreto estabeleceu também a obrigatoriedade de encontros presenciais para a realização de avaliações, de estágios obrigatórios, de defesa de trabalhos de conclusão de curso e de atividades relacionadas a laboratórios.

A EaD constitui uma proposta bem utilizada pelo MEC para a formação de professores em geral e para a formação de professores de ciências em particular. Projetos como o Proformação (1997) e o Pró-Licenciatura (2004) foram criados com o intuito de formação docente.

O MEC, sob a lógica de promoção de políticas públicas para ampliar a democratização do acesso ao ensino superior, criou, entre outros, a Secretaria de Educação a Distância (decreto n. 1.917/96), a Unirede (Rede de Sistema de Universidades Públicas - 1999) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UAB é considerada uma das políticas mais importantes no projeto de expansão da EaD no Brasil. O sistema UAB foi estabelecido com o objetivo de democratizar, expandir, interiorizar a oferta de ensino superior público e gratuito no Brasil e priorizar a formação de professores para a educação básica.

De acordo com o Censo EaD Brasil, 2010, eram oferecidos 1.752 cursos por instituições públicas e privadas. Entre esses cursos, os de especialização (37%) formavam o maior grupo (CETIC, 2010). Quanto à área de concentração desses cursos, 31,5% é voltado para a formação de professores (CETIC, 2010). Tal situação pode ser justificada pelo grande número de professores sem formação adequada no Brasil, um déficit de aproximadamente 235 mil professores para o Ensino Médio em todas as áreas; 23,5 mil somente na disciplina de Física (Cunha, 2006).

Há também um crescimento no número de alunos que estudam na EaD e de cursos nesta modalidade. Conforme os dados do Censo EaD.BR, de 2011, existem hoje 3,5 milhões de estudantes nesta modalidade de ensino e 3.971 cursos autorizados pelo MEC. Desse total, 75% estão localizados no ensino superior e 17,5% na pós-graduação, MBA e outros lato sensu. Outros 7,5% estão divididos entre cursos de ensino fundamental, médio e técnico (Abed, 2011).

Apesar de todo esse crescimento promovido por meio de políticas públicas para facilitar o acesso ao Ensino Superior, envolvendo universidades públicas, privadas e institutos de educação, existe hoje um grande debate em relação à aceitação ou não da EaD na formação de professores. Fétizon e Minto (2007) defendem a educação presencial, criticando a inadequação da legislação da EaD e questionando a adoção indiscriminada desta modalidade como política pública, sobretudo, para a formação inicial de professores. Malanchen (2008) afirma que a expansão da EaD, parte do projeto de reforma do Estado e da educação, retira a formação do professor da universidade, institui o aligeiramento do curso, incluindo os aspectos teóricos, por meio de uma aprendizagem individualizada e despolitizada.

Lapa e Pretto (2010) afirmam que grande parte da formação a distância é realizada por tutores, dissociando o ensino da pesquisa, pois esses tutores não apresentam formação em pesquisa como os professores. Esses autores destacam ainda a questão da baixa remuneração, ausência de vínculo empregatício dos tutores com a universidade e a falta reconhecimento profissional (20 horas de trabalho e R\$ 765,00 de salário), precarizando ainda mais o trabalho docente. Com esta situação, evita-se “a consolidação de vínculos empregatícios e a sua inserção na categoria simbólica de profissionais da educação. Em síntese, nessas condições, o que se tem é uma enorme precarização do trabalho docente, que se desdobra, na prática, entre outras coisas, por meio da baixa remuneração, que acaba por excluir profissionais qualificados, e da falta de reconhecimento profissional” (p.91).

Salienta-se também o estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), que mostraram vários questionamentos sobre as políticas e os programas do governo para a formação de professores a distância (as licenciaturas). As autoras comentam sobre um crescimento que é acelerado na oferta dos cursos de EaD, mas que, ao mesmo tempo, é desordenado. As políticas do governo carecem de organização e estrutura para acompanhar, supervisionar e fiscalizar os cursos.

Por outro lado, Litto (2009) afirma que o crescimento da EaD é algo positivo para o país, pois menos de 40% dos municípios têm uma IES e 14% dos brasileiros têm necessidades especiais, impedindo-os de participar de cursos presenciais. O obstáculo principal, segundo Litto, para o desenvolvimento da EaD no ensino superior, é a mentalidade conservadora dos sindicatos e dos professores de universidades, sobretudo, aqueles das faculdades de educação, que criticam a falta de qualidade sem, no entanto, oferecer alternativas de um acesso mais democrático ao conhecimento.

Sanchez (2007) argumenta que o crescimento poderá auxiliar a democratizar o acesso ao ensino superior, onde somente 11% dos jovens de 18 a 24 anos têm acesso a este tipo de formação. Cunha (2006) considera a expansão dos cursos, atendendo-se a qualidade, importante. Tal fato acontece, pois existem muitos professores desabilitados para o exercício da função, o déficit é de aproximadamente 235 mil professores para o Ensino Médio em todas as áreas, 23,5 mil somente na disciplina de Física. Schlünzen (2009) advoga a favor da EaD como uma alternativa, considerando que o Brasil tem dimensões continentais, desigualdades regionais e carências educacionais.

Tal debate não deixa de fora estudos que procuram compreender a posição dos professores em relação à EaD. Estudos preliminares têm buscado compreender a percepção dos professores em relação à esta modalidade de ensino. Almeida (2007), numa pesquisa analisando a percepção dos alunos do curso de Biologia da modalidade presencial (futuros professores) em relação à EaD, afirma que a maioria dos estudantes tinha preocupações ligadas à validade dos cursos, à visão do mercado de trabalho sobre esses profissionais e ao nível de aprendizado. Muitos desses futuros professores afirmaram ainda que não realizariam um curso de Biologia na modalidade EaD em virtude deste não ter aulas práticas e de campo, o que na opinião dos estudantes era fundamental.

Garcia (2010), analisando um grupo de professores de ciências que participaram de um curso de formação contínua a distância, mostrou, entre outras coisas, que muitos profissionais apresentavam, no início do curso, sentimentos negativos tais como ansiedade, medo e desconfiança em relação a esse tipo de formação.

Estes dois estudos mostraram que tanto os futuros professores como aqueles que já estão ministrando aulas, professores já formados, apresentaram certa desconfiança em relação à EaD. Neste particular, Garcia (2000) afirma que parte dessa descrença e preconceito em relação à EaD acontece, pois em muitos locais a Educação a Distância

(...) é vista como um facilitário pedagógico para quem não deseja fazer muito esforço para regularizar sua situação escolar ou como uma educação de segunda categoria para os pobres que não podem (ou não devem) aspirar a uma escolarização de melhor qualidade. Tanto num caso como em outro o preconceito se revela na admissão de que deve existir um tipo de educação para as elites e um outro para os pobres, que devem se contentar com modelos alternativos de pouca expressão e de baixa valorização social (p. 70).

Outros autores afirmam que o preconceito em relação à EaD existe, pois esta é vista, muitas vezes, como inferior, ou de segunda classe, consequência de ações malsucedidas que aconteceram no início desta modalidade no Brasil (SILVA, 2003; SALGADO, 2003; CORREA e SANTOS, 2009).

METODOLOGIA

Este estudo, conduzido em duas regiões do país, tem por objetivo identificar, descrever e analisar a percepção de um grupo de professores de ciências relativas à EaD, tanto em relação à formação inicial (FI) como à contínua (FC). O entendimento de tal percepção poderá ampliar as discussões sobre políticas públicas com o intuito de aprimorar a qualidade da EaD no Brasil.

O estudo foi realizado no ano de 2010. As duas regiões selecionadas apresentam bons indicadores sociais e econômicos. A região do Grande ABC Paulista (RABC), que inclui sete municípios, é uma importante área industrial e de negócios que se localiza na região metropolitana do estado de São Paulo. A outra região tem em Cascavel (RC) sua cidade principal. Esta região se destaca no cenário nacional pela produção agrícola, e é formada por 18 municípios localizados no oeste do estado do Paraná (GARCIA et al, 2006).

A escolha das regiões foi uma opção intencional, o que Patton (1990) chamou de “*purposeful sampling*”. Em estudos qualitativos, uma estratégia importante é selecionar deliberadamente os sujeitos que podem fornecer informações significativas relacionadas ao objetivo da pesquisa.

Na região de Cascavel, apenas um professor de ciências não tinha participado de cursos ou programas de EaD. Os depoimentos desse professor mostraram que ele desconhecia os processos desta modalidade de ensino. Os demais professores já tinham participado de cursos de formação contínua em universidades públicas, promovidos pelo Governo do Estado Paraná.

Na outra região, diferentemente, poucos professores tiveram contato com essa modalidade de ensino. A maioria (aproximadamente 85%) não tinha experiências na EaD. Dos quatro professores que tinham experiências, dois participaram de cursos de formação contínua em universidades particulares. Os outros dois participaram de programas em universidades públicas, um de formação inicial para quem já estava ministrando aulas e o outro, de formação contínua. Esses dados foram analisados em conjunto, pois não foram encontradas diferenças significativas no padrão das respostas desses docentes. Espera-se, com esta amostra diversificada, identificar, compreender e teorizar sobre as percepções desse grupo de professores de ciências em relação à EaD nestas duas regiões estudadas.

Na RC, 33 professores de 54 escolas foram selecionados ao acaso. Havia, pelo menos, um participante de cada um dos 18 municípios. Na RABC, a amostra foi composta de 27 professores de ciências. Em ambos os contextos de pesquisa, os pesquisados atuavam tanto no Ensino Fundamental como no Médio.

Este estudo está ancorado na pesquisa qualitativa onde o objeto de estudo é o ponto de partida para se conhecer o novo e desenvolver teorias empíricas. Leva-se em consideração o ponto de vista subjetivo dos sujeitos que estão ligados à pesquisa (FLICK, 2004).

Entrevistas e questionários foram utilizados para coletar os dados junto a 60 professores de ciências dessas duas regiões brasileiras. A técnica de entrevista foi usada com 10 professores da RC

e 14 da RABC. As entrevistas eram semiestruturadas e foram interrompidas quando ocorreu a saturação dos dados. Freire Junior e Tavares (2005) afirmam que a saturação ocorre quando o pesquisador, depois de certo número de entrevistas, entende que os dados explicam o objeto de pesquisa em suas similaridades e diferenças e, desta forma, as entrevistas não adicionam novas informações às já adquiridas.

As entrevistas foram compostas de questões sobre: a) o perfil do participante: sexo, idade, formação, nível de educação e experiências com a EaD; b) as percepções dos professores relacionadas à EaD. Neste particular (item b), foram criadas cinco categorias: 1) situando a EaD; 2) adequação da EaD; 3) contribuição da EaD para a formação profissional; 4) EaD e educação presencial; 5) relação EaD e família.

Na primeira categoria, foi analisado como o professor situa (compreende) a EaD nos dias atuais. Na segunda, investigou-se em que nível de educação a EaD é considerada adequada. Na terceira, analisou-se a contribuição da EaD para a formação do professor. A quarta categoria examinou a relação EaD e educação presencial na formação de professores. Por fim, na quinta, averiguou-se a confiança do professor, enquanto pai ou mãe, na EaD em relação à possibilidade de seus filhos serem alunos de outros docentes com este tipo de formação. Nesta categoria, em particular, não especificamos, propositadamente, o nível de ensino, isso com o intuito de o respondente discorrer sobre suas posições de forma geral.

Os dados obtidos nas entrevistas serviram de base para a construção de questionários que foram respondidos pelos 23 professores da RC e 13 da RABC.

Para analisar os dados, utilizou-se a abordagem da teoria fundamentada (CRESWELL, 2002; STRAUSS; CORBIN, 1990), que, efetivamente, é de natureza qualitativa. Esta abordagem relaciona-se à teoria que é desenvolvida, de forma indutiva, a partir dos dados coletados.

Pandit (1996) e Strauss e Corbin (1998) descreveram procedimentos para a aplicação do método da teoria fundamentada. Para esses autores, estão entre essas técnicas o desenho do estudo e definição da questão de pesquisa; o trabalho concomitante de coleta e análise dos dados; organização para a análise, identificando as categorias conceituais e suas possíveis relações; amostragem teórica e teste das suposições; comparação das suposições com as já existentes na literatura; fechamento, com a refinação da teoria elaborada.

Na primeira fase, os dados coletados em cada categoria foram segmentados através de uma investigação temática, objetivando as análises pretendidas (codificação aberta). Na segunda fase, os dados foram filtrados, utilizando-se códigos e descritores identificando regularidades, similaridades e diferenças entre os depoimentos dos professores.

RESULTADOS

Os professores participantes situaram a EaD num espectro variando de características negativas (enganosa) a outras ligadas à necessidade desta modalidade de ensino.

Os professores da região de Cascavel eram, na maioria, do sexo feminino (84,8%), com média de idade de aproximadamente 42 anos. Todos eles possuíam Licenciatura Plena (63,7% formados em Biologia, 27,3% em Ciências e 9,0% em Física). A totalidade do grupo possuía algum tipo de pós-graduação em nível de especialização. A maioria atuava no Ensino Fundamental (69,7%), sendo ainda 24,2% no Médio e 6,1% na Educação de Jovens e Adultos. Esses docentes trabalhavam em escolas públicas estaduais e tinham algum tipo de experiência na EaD, participando de, pelo menos, um curso.

Os professores da região do ABC Paulista eram, na maioria, do sexo feminino (84,6%), com média de idade de aproximadamente 39 anos. Esses professores possuíam Licenciatura Plena em Biologia, Química, Física, Ciências Naturais e Licenciatura Curta em Ciências com algum tipo de plenificação. Deste grupo, 50% tinha algum tipo de pós-graduação em nível de especialização. A maioria atuava no Ensino Médio (57,7%) e 42,3% no Fundamental. A totalidade desses docentes trabalhava em escolas públicas, sendo 23,1% em públicas estaduais e 76,9% em públicas municipais. Desses profissionais, 88,5% não tinham nenhum tipo de experiência na EaD.

Na análise dos dados, em relação à categoria “1” (situando a EaD), quatro subcategorias foram identificadas com o agrupamento dos códigos e descritores: a) “Enganosa”, b) “Possibilidade”, c) “Necessidade” e d) “Utilidade”.

Estas subcategorias foram identificadas com o agrupamento dos seguintes códigos e descritores:

	Subcategoria			Códigos e descritores
		RC %	RABC %	
1	Enganosa	12,1	3,7	EAD como entrega de certificado sem aprendizagem, aprendizagem insuficiente, aprendizagem fraca, fraude.
2	Possibilidade	42,4	33,3	EAD como uma alternativa para aqueles que moram longe das universidades, como uma opção para quem está fora da escola, como uma oportunidade de educação, como forma de acesso, chance de acesso.
3	Necessidade	9,1	11,1	EAD necessária pela alta demanda por conhecimento; necessária para a regularização da vida escolar, indispensável para o aprimoramento profissional, essencial, inevitável, indispensável para atualização.
4	Utilidade	36,4	51,9	EAD como uma ferramenta útil para o aprimoramento, válida, apropriada pela flexibilidade de horários, proveitosa para a conciliação de trabalho/família/estudo; vantajosa, favorável ao crescimento profissional.

Quadro 1. Subcategorias.

A perspectiva Enganosa

Os professores da RC que acreditam que a EaD está ligada à perspectiva “Enganosa” creem que ela se relaciona à entrega de certificado sem aprendizagem, à aprendizagem fraca quando comparada à presencial e a um tipo de “máscara” para iludir a população quanto ao problema da superação da falta de escolas e de vagas nas universidades. Eles não consideraram a EaD apropriada nem para FI nem para a FC, e afirmaram que ela auxilia pouco suas formações e apenas em ocasiões específicas.

Metade desses profissionais afirmou que a EaD não substituirá a educação tradicional, pois ela não é confiável e a presença do professor é indispensável. Os outros, no entanto, disseram que sim, pois a EaD barateia o custo da formação e esse seria um dos objetivos do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos.

Esses profissionais tinham convicções claras quanto a não permitir que seus filhos estudassem com professores formados nos cursos a distância, pois essa modalidade de ensino, segundo eles, não tem credibilidade.

Os professores desta RABC que acreditam que a EaD está ligada à perspectiva “Enganosa” afirmaram que nesta modalidade de ensino não se aprende o suficiente. Esses profissionais não valorizam a EaD nem para FI nem para a FC, pois acreditam na importância do professor. Para eles, a EaD não contribui para suas formações, não substituirá a educação presencial e nunca delegariam a educação de seus filhos para professores formados nesta modalidade de ensino.

A perspectiva de Possibilidade

Professores da RC e da RABC que acreditam que a EaD está relacionada à perspectiva de “Possibilidade” valorizam-na como uma alternativa, uma oportunidade de acesso à educação àqueles que estão longe das universidades, fora das escolas e para a elevação da escolaridade das pessoas. No entanto, eles acreditam que ela tem de ser tratada com seriedade.

Os professores da RC (85%) e da RABC (70%) acreditam que a EaD não é apropriada para a FI, pois a presença do professor é fundamental para acompanhar o aluno na construção do conhecimento e as trocas de informações são mais eficientes na educação presencial.

Os profissionais da RC afirmaram que a EaD forma o aluno parcialmente e que pedagogicamente seria impraticável. Um professor deu como exemplo: “como seria um cirurgião com

formação a distância?” (PROFESSOR, 29). Desses dados, há ainda um professor que acredita que depende da instituição e dos recursos utilizados e outro que afirma que a EaD é adequada para a FI para aquelas pessoas que não estudaram na escola tradicional. Seus colegas da RABC disseram que a FI tem de ser presencial pela imaturidade e inexperiência do jovem. Mas dois professores desse grupo disseram que a EaD é indicada para a FI e para FC, desde que seja monitorada regularmente.

Os professores de ambas as realidades, na totalidade, afirmaram que a EaD contribui com suas formações em programas de atualização. Os profissionais da RC consideram que o professor já está formado e maduro para essa atividade, podendo organizar seu tempo. No entanto, eles acreditam que esta modalidade tem certas restrições, depende do aluno e precisa ser encarada com seriedade.

Os professores da RC (85%) e da RABC (a totalidade) acreditam que a EaD não irá substituir a educação presencial, pois os cursos presenciais possibilitam vivência acadêmica e troca de experiências para a formação profissional. Os professores da RC afirmaram que a EaD é apenas uma modalidade a mais resultante dos avanços tecnológicos e que na educação presencial a formação é mais completa.

A maioria (80%) dos professores da RC não delegaria a educação de um filho para professores formados em cursos a distância, pois para eles a EaD gera insegurança e há muita dúvida em relação à sua seriedade. Os demais profissionais disseram que depende do professor, do compromisso e da qualidade do curso. Os profissionais da RABC têm opiniões diferentes. A maioria (60%) afirmou que delegaria seus filhos, pois consideram que a qualidade depende do profissional e de sua formação.

A perspectiva de Necessidade

Os profissionais da RC e da RABC que acreditam que a EaD está relacionada à perspectiva “Necessidade” valorizam-na frente à alta demanda por aperfeiçoamento profissional, devido a sua abrangência e as dimensões do Brasil (ela poderia contribuir para diminuir os índices de analfabetismo). Eles afirmam ainda que ela é necessária para aqueles que não conseguiram estudar.

A totalidade dos professores da RC acredita que a EaD não é indicada para a FI, pois para esta formação a educação presencial é ideal, existem trocas de experiências com o professor e a carga horária é adequada. No entanto, é válida para a FC no que diz respeito à atualização. Eles acreditam que a EaD contribui com suas formações, mantendo o professor atualizado. Eles ainda não acreditam que a EaD substituirá a educação presencial, pois cada tipo de formação tem seu espaço e sua demanda, mas entendem que os professores devem ser formados em cursos presenciais. Eles têm posicionamentos diferentes em relação à educação de seus filhos ser administrada por profissionais que tenham sido formados em cursos a distância. A maioria (70%) tem receio e prefere a educação presencial. Outros (30%) têm dúvidas, pois entendem que o sucesso de uma profissão depende do empenho de cada um.

A totalidade dos professores da RABC acredita que a EaD é indicada para a FI e também para FC. Eles argumentam que é irrelevante ser presencial ou a distância para uma pessoa com objetivo e motivação para aprender. Afirmaram ainda que nem sempre a aula coletiva realizada na faculdade, presencial, prioriza aquele que busca conhecimento. A totalidade desse grupo acredita que a EaD contribui com suas formações porque se sentem maduros; são professores que compreendem que esta modalidade não substituirá a educação presencial, pois há pessoas que ainda necessitam de aulas tradicionais, e que a escola, como concebida, nunca vai desaparecer. Esses são professores que delegariam a educação de seus filhos a professores formados em cursos a distância, pois acreditam que, para uma boa instituição, sempre serão selecionados bons profissionais, e porque esses docentes certamente estariam mais atualizados do que os demais.

A perspectiva de Utilidade

Professores da RC e da RABC que acreditam que a EaD está relacionada à perspectiva de “Utilidade” valorizam-na como uma ferramenta útil e flexível, apropriada para aqueles que têm problemas de deslocamento para as universidades, proveitosa para a conciliação dos estudos com o trabalho e com a família e, também, para a atualização profissional.

Os profissionais da RC (90%) não consideram a EaD adequada para FI, pois para eles é fundamental a interação física para aprender e o auxílio presencial para a resolução dos problemas das disciplinas iniciais. No entanto, para a FC eles consideram útil, desde que ela seja encarada com seriedade. Os professores da RABC, um pouco mais de 70%, consideram esta modalidade apropriada para a FC para atualização, mas não para a FI, onde o formando deverá ter formação presencial de três a quatro anos e vivenciar as experiências da universidade. Um professor afirmou que é inconcebível a EaD na FI. Segundo ele, é “querer tapar o sol com a peneira, dizendo que são formados. É como fazer os antigos cursos por correspondência. Já imaginou isso na formação do médico ou de um dentista” (PROFESSOR, 23). Aqueles que sustentam que a EaD é apropriada para FI e para FC, afirmam que a formação depende do aluno e as exigências são similares à educação presencial.

A totalidade dos professores da RC e 90% da RABC acreditam que a EaD pode contribuir com suas formações, se o professor já tiver os conhecimentos da FI, para a atualização, pois permite conciliar trabalho e outros afazeres. Para isso, o aluno tem de estar maduro e se dedicar aos estudos.

Os profissionais da RC (90%) ainda consideram que a EaD não substituirá a educação convencional, pois os cursos presenciais têm mais “valor”. Mais de 70% possuem convicções claras quanto a não delegar a educação de um filho para profissionais com esta formação, pois esses docentes apresentariam deficiências nas disciplinas práticas e na questão didática. Na opinião de um professor “como quem aprende com uma máquina poderá lidar com nossos filhos” (PROFESSOR, 11). No entanto, dois professores apresentaram convicções contrárias e entendem que tudo depende do comprometimento do profissional.

Os profissionais da RABC (80%) acreditam que EaD não irá substituir a educação convencional, pois nesta modalidade não há relacionamento humano, as trocas de informações são restritas e o aspecto afetivo é pouco desenvolvido. Dois professores, no entanto, acreditam que sim, que a EaD substituirá a formação presencial, pois ela é uma forma fácil e barata de formação e serviria bem ao poder já instaurado (seria uma forma de nivelar por baixo e dizer que todos estão graduados).

Desse grupo, (60%) não delegariam a educação de seus filhos para profissionais formados a distância, pois o conhecimento adquirido na EaD é diferente da educação presencial. Advogando que os cursos estão mais estruturados e a participação no processo de aquisição de conhecimento é muito mais ativa, a outra parte do grupo, por outro lado, afirmou que delegariam.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E IMPLICAÇÕES

Os dados apresentados neste trabalho mostraram as percepções de um grupo de professores de ciências em relação à EaD e suas justificativas. Este estudo ampliou os resultados apresentados por Almeida (2007) e Garcia (2010), trazendo um conhecimento mais profundo e detalhado sobre o que pensam os professores sobre esta modalidade de ensino.

As percepções dos professores, encontradas nas duas realidades, não foram tão divergentes. Quatro amplos grupos em relação à EaD foram identificados. Vale ressaltar, no entanto, que essas categorias não são lineares e apresentam variações, sobretudo dentro de cada uma delas.

Os professores que apresentaram percepções em relação à EaD na perspectiva “Enganosa” não valorizam-na e não confiam em sua utilização. Esse número de profissionais é maior no sul do país, justamente onde os professores têm vivenciado mais este tipo de formação. As justificativas para essa associação são muito parecidas em ambas às realidades: aprendizagem insuficiente, valorização da presença do professor e diploma fácil. Esses profissionais são bem radicais ao afirmar que a EaD não contribui para suas formações, não serve nem para FI nem para a FC, não substituirá a educação presencial, e eles ainda não deixariam seus filhos estudar com docentes formados nesta modalidade de ensino.

Aqueles que apresentaram percepções em relação à EaD dentro da perspectiva de “Necessidade” valorizam-na considerando o tamanho do Brasil, a alta demanda por conhecimento, a regularização da situação daqueles que não conseguiram estudar e a atualização profissional. São professores que, em geral, acreditam que a EaD contribui para suas formações, mas que ela não substituirá a educação presencial. Os profissionais do sul do país acreditam que ela é válida somente para a FC, e a maioria desses profissionais não confiaria a educação de seus filhos para docentes

formados a distância. Seus colegas do sudeste também não delegariam a educação de seus filhos, no entanto acreditam que ela é indicada tanto para a FI como para a FC.

Os profissionais que apresentaram percepções em relação à EaD dentro da perspectiva de “Possibilidade” valorizam-na para o atendimento das pessoas que não tiveram a oportunidade de passar pela escola tradicional ou que vivem longe dos grandes centros onde estão localizadas as universidades. Essa modalidade é também uma opção de trabalho e de aprimoramento. Eles apreciam a EaD para a FC para a atualização do professor, mas não para a FI. Porém eles advertem sobre a seriedade do curso e a dedicação do aluno. Esses são professores que acreditam que a EaD não irá substituir a educação presencial. A maioria dos professores do sul do país é contra delegar seus filhos a profissionais formados a distância, no entanto os docentes do sudeste têm posicionamentos diferentes. Enquanto um grupo não aceitaria, outro aceitaria, justificando que dependeria do profissional e do curso.

Profissionais que apresentaram percepções relacionadas à perspectiva de “Possibilidade” ou de “Necessidade” expuseram argumentos no sentido de compreender a EaD como um “mecanismo de correção”, pois, para eles, esta modalidade de ensino é uma possibilidade ou uma necessidade para os já excluídos dos sistemas de ensino. Ou seja, para eles a EaD, neste caso, funcionaria como um dispositivo para corrigir as distorções já consolidadas na sociedade brasileira.

Aqueles que apresentaram percepções em relação à EaD dentro da perspectiva de “Utilidade” valorizam-na como uma modalidade flexível, apropriada para conciliar trabalho/estudo/família e para o aprofundamento de estudos. Os professores das duas realidades pesquisadas enfatizaram a questão da seriedade da formação e a dedicação do profissional. São profissionais que acreditam que esta modalidade de ensino auxilia em suas formações, mas não delegariam a educação de seus filhos a professores com esta formação. Neste particular, os docentes do sul do país são mais radicais do que seus colegas do sudeste.

A maioria dos professores, cujas percepções em relação à EaD estão relacionadas às perspectivas de Utilidade, Possibilidade e Necessidade, acredita que esta modalidade não substituirá a educação presencial e não é apropriada para a FI dos professores. Eles se mostraram mais receptivos para a aplicação da EaD na FC, desde que exista seriedade no curso.

Em relação à não aceitação da FI, as justificativas apresentadas foram agrupadas em quatro grandes grupos: aquelas ligadas à necessidade da presença do professor, aquelas relacionadas à interação, troca de experiências ou acompanhamento do aluno, aquelas referentes à maturidade do aluno e aquelas ligadas à especificidade da formação (metodologia, didática, aulas de laboratórios, atividades práticas). Essas são importantes pistas para aqueles que atuam no direcionamento de políticas de EaD, na criação de cursos e na formação dos professores.

As percepções deste grupo de professores, das duas realidades estudadas, estão mais alinhadas com aqueles pesquisadores que são contra a EaD na formação inicial (FÉTIZON e MINTO, 2007; MINTO, 2009); aqueles professores que desconfiam e não acreditam nesta modalidade de ensino (ALMEIDA, 2007; GARCIA, 2010); aqueles que alegam que esta modalidade apresenta cursos aligeirados e com o processo de ensino e aprendizagem fragmentado; e aqueles ainda que são contrários ao uso da EaD como política pública para a formação de professores (FÉTIZON e MINTO, 2007).

As percepções dos professores encontradas neste estudo podem ter diferentes origens. Elas podem ter sido originadas a partir da visão do passado, quando a EaD era encarada como um tipo de educação de segunda classe ou como uma forma de regularizar a situação daqueles que não se escolarizaram (GARCIA, 2000).

Silva, (2003); Salgado (2003) e Correia e Santos (2009) afirmam também que argumentos preconceituosos contra a EaD são resultados de iniciativas malsucedidas que marcaram o início desta modalidade no Brasil quando a mesma estava atrelada aos cursos por correspondência. De acordo com Mello Junior, Moretto Neto e Klaes (1999), esse preconceito tende a ser diluído e a deixar de ser uma barreira no momento em que as novas tecnologias forem implementadas na EaD. É muito provável que, para os professores do sudeste do país que tiveram pouco contato com essa modalidade de ensino, suas percepções tenham sido construídas, considerando a argumentação destes pesquisadores.

Existem argumentos ainda no sentido de que parte desse preconceito está relacionado à falta de familiarização dos professores com os processos da EaD. Guedes, Mehlecke e Costa (2008) sugerem o aumento dos cursos de formação contínua a distância, utilizando as tecnologias, com o objetivo de envolver e conscientizar os professores sobre os processos e os benefícios da EaD.

No entanto, os dados deste estudo, sobretudo da região de Cascavel, apontam para outra direção. Professores que já participavam, efetivamente, desses processos de formação, da região de Cascavel e seus colegas da RABC e que tiveram poucas experiências com esta modalidade de ensino, apresentaram percepções bastante semelhantes.

Apesar de esses autores sinalizarem que esse preconceito tem marcas nas crenças do passado (GARCIA, 2000) ou na ineficiência da EaD do passado (SILVA, 2003; SALGADO, 2003; CORREA; SANTOS, 2009), que o uso das novas tecnologias poderá superar essas percepções (MELLO JUNIOR; MORETTO NETO; KLAES, 1999), ou que uma maior familiarização com os processos de EaD possa trazer maior conscientização sobre esta modalidade (GUEDES; MEHLECKE; COSTA, 2008), para os professores do sul do país essas afirmações não foram confirmadas.

Os dados deste estudo sinalizam que a participação, a familiarização, os novos cursos, que utilizam as novas tecnologias, assim como os formadores não foram determinantes para que os professores de ciências desta pesquisa apresentassem percepções diferentes. Ou seja, as experiências vividas em cursos ou programas de formação não foram capazes de alterar as percepções dos professores em relação à EaD.

Os professores do sul do país, que têm vivenciado mais os processos de EaD do que seus colegas do sudeste, apresentaram desconfianças mais elevadas, eram mais críticos e menos receptivos a esta modalidade de ensino, apesar de estarem mais familiarizados. Este fato constitui o principal achado desta pesquisa e tem implicações para o Ensino de Ciências.

Tal descrença, a nosso ver, pode estar associada, entre outras coisas: 1) ao modo com que muitos cursos de formação de professores são oferecidos em termos, entre outras coisas, de estrutura, materiais, desenho pedagógico, metodologias e avaliação; 2) a forma como eles são monitorados pelas autoridades brasileiras sem acompanhamento periódico, apesar da nova tecnologia e da familiaridade com a EaD. Muitas instituições e cursos não apresentam o mínimo de qualidade desejada em termos de estrutura, tecnologias e estratégias de ensino a distância. Isto pode ser corroborado por meio da afirmação de Moran (2009, p. 286), quando o autor afirma que “as instituições sérias no presencial costumam desenvolver um trabalho sólido a distância. E aquelas que são menos sérias, que focam mais os interesses econômicos no presencial, costumam ver a EaD como um caminho para obter maior lucratividade”; 3) a questão da formação do tutor (presencial e a distância). A formação dos futuros professores está sendo realizada, em grande medida, por esses tutores, bastando para eles uma formação em nível superior. No entanto, esses tutores não apresentam nem a mesma formação nem os mesmos direitos dos professores e, como citado por Lapa e Pretto (2010), recebem baixos salários, não possuem vínculo empregatício com a universidade, e isto fatalmente afasta os bons profissionais deste tipo de atividade.

Essa descrença tem ainda implicações para a melhoria do Ensino de Ciências. Com percepções negativas em relação à EaD, mesmo iniciativas sérias e de qualidade realizadas por universidades sérias, podem não ser consideradas para a formação por esses profissionais. Tal fato ocorre, pois as percepções podem funcionar como fatores impeditivos à escolha desta modalidade de ensino para o desenvolvimento profissional.

Por fim, ressalta-se que os resultados deste estudo sugerem, por um lado, maior reflexão sobre políticas públicas no sentido de melhorar a qualidade dos processos da EaD e sobre a ampliação da fiscalização dos cursos e, por outro, orientações no sentido de mudar as percepções dos professores de ciências em relação à Educação a Distância.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. da S. Educação a distância: concepções dos alunos de Biologia das Faculdades Jorge Amado. *Candombá: Revista Virtual*, v. 3, n. 2, p. 112–122, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)*, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 23 abril 2008.
- _____. *Decreto Federal n. 5.622/05*. Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/96. Publicado no Diário Oficial da União em 20/12/2005.
- _____, Ministério da Educação (MEC). *Censo da Educação Superior 2002 a 2007*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>. Acesso em: 15 abril 2008.

- _____. MEC. INEP. (2010). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior: Graduação*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em : 10 maio 2010.
- CORRÊA S. de C.; SANTOS, L. M. M. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.11, n.1, p.273-297, 2009.
- CRESWELL, J. W. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, 2002.
- CUNHA, S. L. S. Reflexões sobre o EAD no Ensino de Física. *Rev. Bras. Ensino Física*. São Paulo, v. 28, n. 2. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172006000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 nov. 2009.
- FÉTIZON, B. A. M. & MINTO, C. A. Ensino à distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. *Universidade & Sociedade*, n. 39, p. 93-105, 2007.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. Ed. Trad. NETZ, S. Porto Alegre: BOOKMAN, 2004.
- FREIRE JUNIOR, R. C.; TAVARES, M. de F. L. A saúde sob o olhar do idoso institucionalizado: conhecendo e valorizando sua opinião *Interface (Botucatu)*, v. 9, n. 16, p.147-158, 2005.
- GARCIA, P. S. *Inovações e mudanças: por que elas não acontecem nas escolas?* São Paulo: LCTE, 2010.
- GARCIA, P. S., MALACARNE, V., BIZZO, N., TOLENTINO-NETO L. C. B. Two case studies about science teachers' initial preparation in Brazil. In: *XII symposium of the international organization for Science and Technology Education - IOSTE PROCEEDINGS OF 12TH IOSTE SYMPOSIUM* (Penang, Malaysia). p. 31-36, 2006.
- GARCIA, W. E. A regulamentação da educação a distância no contexto educacional brasileiro. *Seminário SUDENE/ABED– Educação Aberta e a Distância e o Desenvolvimento Regional*, Recife – 11 e 12/5/2000. Disponível em <<http://www.nEaD.ufmt.br/index.asp?pg=7>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S. (Org.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GUEDES A. T.; MEHLECKE, Q. T. C.; COSTA, J. S.. As percepções dos professores sobre o ensino a distância: uma reflexão sobre as teorias pedagógicas e a EaD. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 6, n. 2, p. 1-10, 2008.
- LAPA, A.; PRETTO, N. de L. Educação a distância e precarização do trabalho docente, *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97 2010.
- LITTO F. M. O atual cenário internacional da EAD. In: *Educação a Distância: o estado da arte*. (Org) LITTO F. M.; FORMIGA M. Ed. Pearson, SP, p. 14-20, 2009.
- _____. O Retrato frente/verso da Aprendizagem a Distância no Brasil. *Educação Temática Digital*, v. 10, n.2, p. 108-122, 2009.
- MALANCHEN, J. As políticas de formação a distância de professores no Brasil 1926-2006. Democracia ou mistificação? Florianópolis. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2007.
- MELLO JR, F. F.; NETO, L. M.; KLAES, L. S. Educação à distância: notas sobre a aprendizagem profissional à distância. *RCA – online*. Ano 1, n. 1, p. 43-52, 1999.
- MINTO, C. A. Univesp é arremedo de ensino superior. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 de jun. de 2009.
- MORAN, J. M. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 286-290, set./dez. 2009
- PANDIT, N. R. *The Creation of Theory: a Recent Application of the Grounded Theory Method*, The Qualitative Report, 2, 4, 1996. PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods* (2nd Ed.). Newbury Park, CA: Sage, 1990.
- PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods* (2nd Ed.). Newbury Park, CA: Sage, 1990.
- SALGADO, M. U. C. *Educação a Distância na universidade do século XXI*: PGM 3 – Texto 1 – Orientação acadêmica e tutoria nos cursos de graduação a distância. 2003. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/tetxt3.htm>>. Acesso em: 10 abril 2010.
- SANCHEZ, F. *Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância*. São Paulo: Instituto Monitor. 2007.

- SILVA, E. L. *Os fluxos informacionais na EaD: contribuições de um estudo de caso baiano*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2003.
- SCHLÜNZEN Jr, K. Educação a Distância no Brasil: Caminhos, Políticas e Perspectivas. *Educação Temática Digital*, v. 10, n.2, p. 16-36, 2009.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 2 ed. London: Sage Publications, 1998.