

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Simone Guimarães Custódio

**OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA
NA VISÃO DOS ALUNOS EM CURSO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EAD**

Taubaté – SP
2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Simone Guimarães Custódio

**OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA NA
VISÃO DOS ALUNOS EM CURSOS DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES EM EAD**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade de
Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente
para educação básica

Linha de pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias
Reis Pacheco

Taubaté – SP

2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema Integrado de Bibliotecas / UNITAU**

C987s Custódio, Simone Guimarães
 Os sentidos e significados da docência na visão dos alunos em
 cursos de formação de professores em EAD / Simone Guimarães
 Custódio. - 2019.
 173f. : il.

 Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de
 Pesquisa e Pós-graduação, 2019.
 Orientação: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco, Pró-
 reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

 1. Sentidos e significados. 2. Formação de professores. 3. Educação
 a distância. 4. Tecnologia educacional. I. Universidade de Taubaté.
 II. Título.

CDD 370

SIMONE GUIMARÃES CUSTÓDIO

**OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA NA VISÃO DOS ALUNOS EM CURSOS
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EAD**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade de
Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente
para educação básica

Linha de pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias
Reis Pacheco

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Márcia Maria Dias Reis Pacheco - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro -
Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Andréa Paula dos Santos Oliveira Kamensky - Universidade Federal do
ABC

Assinatura _____

DEDICATÓRIA

“Muitas mulheres são exemplares, mas você a todas supera”.
Provérbios 31:29

Dedico esse trabalho à duas pessoas que foram o meu alicerce para que pudesse chegar até aqui, meus pais.

O Sr. Gessé Pereira Guimarães, que regou sua labuta com muito suor batalhando por toda a sua vida toda, para que seus filhos pudessem tornar-se pessoas dignas, do bem.

Á Sra. Jorgina Alves Guimarães, que com seu jeitinho todo especial reluziu o cuidado divino em nossas vidas. Essa mulher, forte e meiga, guerreira e gentil, ser humano mais fantástico que já existiu na face da Terra, minha mãe. Exemplo de serva, batalhadora, que não deixou o cansaço a vencer, e com a ajuda de sua humilde máquina de costura nunca deixou de investir no estudo e acreditar no sucesso acadêmico de seus filhos.

A vocês, meus queridos pais, é dedicado este trabalho. E, mesmo que seus olhos não possam contemplar mais essa conquista, essa vitória é de vocês!

Sem vocês não teria conseguido.

Amarei vocês por toda a eternidade!

AGRADECIMENTOS

Sou grata,

em primeiro lugar ao Senhor Deus que me criou, me salvou e me sustenta de todas as formas, pela graça que me foi dada de resplandecer a sua luz. A Ele toda a honra e louvor.

À minha linda família, meu lindo e amado esposo Josias Custódio Júnior, meu querido e lindo filho Paulo André Guimarães Custódio e minha amada e linda filha Ana Raquel Guimarães Custódio, pelo amor e paciência que dedicaram neste processo, e também em toda a minha vida. Por serem o meu porto seguro, a razão de tudo que sou, que tenho e faço.

Aos meus irmãos, Silvio, Silvon, Sirley e Suze, cunhados e sobrinhos, pois mesmo estando tão longe, ainda assim se alegram com todas as minhas conquistas.

À minha orientadora Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco, que me enriqueceu com seu grande conhecimento e fortaleceu no momento que o desânimo me surpreendeu.

À todos os meus amigos, em especial à amiga querida Lilian Pereira Cruz, que acompanhou todo esse processo e em todos os momentos sempre teve uma palavra encorajadora.

À minha coordenadora Profa. Ma. Ely Soares do Nascimento, por sempre acreditar que seria capaz de desenvolver esta tarefa.

À direção da Unitau – EaD, na pessoa da Profa. Dra. Patrícia Ortiz Monteiro, que apoiou esse projeto concedendo a bolsas de estudos.

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também, na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOSTSKY, 2005, p.104).

RESUMO

Compreender o que é ser professor no contexto de formação em Educação a Distância, no momento em que se decide obter a formação utilizando as novas tecnologias digitais da informação e da comunicação, implica reconhecer que os objetivos deste em relação à educação possam variar de acordo com as transformações sociais. A complexidade da atividade docente exige que o professor se mobilize para melhor compreender e desempenhar sua função. O grande crescimento da oferta e busca por cursos de licenciatura na modalidade a distância traz o questionamento a respeito do que o indivíduo tem como perspectiva, e qual crença tem a respeito da prática docente. Como a situação de aprendizagem tem mudado, uma vez que essa modalidade de ensino oferece ao aluno a possibilidade de construir o próprio conhecimento organizando as situações didáticas, questiona-se também a respeito dos conceitos da docência que são adquiridos nesse novo formato de ensino aprendizagem. Para compreender os sentidos e significados da docência na visão do aluno em formação, interesse central deste trabalho, realizou-se esta pesquisa que se caracteriza como exploratória, com abordagem histórico-social, qualitativa e quantitativa. Foram utilizados dois instrumentos, um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. O primeiro instrumento foi aplicado à 195 alunos ingressantes e concluintes matriculados em cursos de formação docente ofertados na modalidade EAD por uma Universidade de um município do Vale do Paraíba Paulista. A análise desses dados permitiu observar que, a partir do atual contexto social, político e de evolução tecnológica o perfil do indivíduo que busca a formação docente encontra-se em transição em relação ao gênero, ciclo familiar e expectativas pessoais. A entrevista semiestruturada feita com sete alunos levou à compreensão das principais concepções a respeito docência, do aluno e do ambiente de trabalho. A análise dos dados feita a partir da abordagem sócio-histórica utilizou como referencial teórico Lev Vygotsky, e se fundamentou na perspectiva histórico social, que considera o sujeito como ser histórico, concreto e social. Por meio da fala dos participantes pode-se perceber uma crescente visão profissional a respeito da docência sem, no entanto, deixar de lado a visão romântica do magistério, que ainda é predominante quando questionada a respeito da motivação pessoal. A escolha pela modalidade de estudo não se constituiu fator influenciador, mas apresentou-se como uma adesão feita principalmente em função do cenário tecnológico, sócio-político e econômico que se encontram os entrevistados.

PALAVRAS-CHAVE: Sentidos e Significados; Tecnologia; Formação Docente; Educação a Distância.

ABSTRACT

To understand what it is to be a teacher in the context of a Distance Education Program, at the moment the person decides to obtain his/her degree using the several information and communication technologies, implies on recognizing that its objectives regarding education may vary according to the social transformations. The complexity of the teaching activity demands that the teacher gets mobilized to better comprehend and develop his/her function. The growth of offer and demand for major degree courses in the Distance Education Program model brings the questioning about what the individual has as perspective and what belief he/she has towards the teaching practice. As the learning situation has changed, once this teaching model offers to the student the possibility to build the own knowledge by organizing the didactic situations, it can also be questioned about the teaching concepts that are acquired in this new model of teaching and learning. The main interest in this paper work is to comprehend the meanings and significances of teaching in the view of the student during its graduation. This research is characterized as exploratory, with a social-historical, qualitative and quantitative approach. Two instruments, a sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview was applied. The first instrument was applied with 195 students, entrants and conclusers, enrolled in degree courses of teaching formation in the EAD (Distance Education) model offered by a University in the Vale do Paraíba. The analysis of this data allowed to observe that, through the current social, political and technological evolution context of the individual's profile that seeks a teaching formation finds itself in transition related to genre, familiar cycle and personal expectations. The semi-structured interview made with 7 students helped to comprehend the main conceptions about teaching, the student and the work environment. The data analysis made by the socio-historical approach used the theorist Vygotsky as a reference, and it was based in the social-historical perspective, which considers the person as a social, concrete and historical being. Through the speech of the participants, it can be realized an increasingly professional view regarding the teaching, but also identified the romantic view of the magisterium, that is still predominant when questioned about personal motivation. The choice for the study modality was not constituted as influencing factor, but presented itself as an accession made mainly in function of the economic and social-political scenario that the interviewees are found in.

KEY WORDS: Meanings and Significances; Technology; Teaching Formation; Distance Education Program.

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Teleducção
ATPA	Atividades Teórico-Práticas de Aprendizagem
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BBC	British Broadcasting Corporation
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEP	Conselho de Ensino e Pesquisa
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPAE	Instituto Petropolitano Adventista de Ensino a Distância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
NTICs	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
MIT	Massachusetts Institute of Technology
OU	Open University
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Político de Curso
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIREDE	Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIRIO	Universidade Federal do Rio de Janeiro
WEB	World Wide Web

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gerações da Educação a Distância.....	44
Figura 2 - Principais períodos da regulamentação da EAD no Brasil.....	57
Figura 3 - O tripé da Educação 4.0	76
Figura 4 - Perfil dos alunos participantes da pesquisa	104
Figura 5 - Identificação de Gênero	104
Figura 6 - Identificação de gênero por grupo (ingressantes e concluintes)	105
Figura 7 - Sobre a etnia dos entrevistados.....	107
Figura 8 - Sobre o estado civil dos entrevistados.....	108
Figura 9 - Participação no sustento	109
Figura 10 - Rendimentos	109
Figura 11 - Tipo de escola e de curso que fez o ensino médio	111
Figura 12 - Tipo de curso que fez o ensino médio	111
Figura 13 - Tipos de bolsas de estudos	112
Figura 14 - Segundo idioma	113
Figura 15 - Incentivadores do estudo	113
Figura 16 - Escolaridade dos pais	114
Figura 17 - Quant. de livros lidos por ano	114
Figura 18 - Quantidade de horas dedicadas ao estudo.....	115
Figura 19 - Motivos para escolha desta instituição.....	116
Figura 20 - Motivação na escolha do curso.....	117
Figura 21 - Percepções nos aspectos conceituais sobre a sala de aula	119
Figura 22 – Percepções do aspecto profissional sobre a sala de aula.....	121
Figura 23 - Percepções sobre a relação profissional com o aluno	121
Figura 24 - Percepções sobre a relação com o aluno	122
Figura 25 - Percepções sobre a relação com o colega	123
Figura 26 - Como os alunos percebem os seus professores	123
Figura 27 - O que o professor deve fazer.....	124
Figura 28 - Como o professor deve ser.....	125
Figura 29 - Como os alunos veem a docência	127
Figura 30 - Núcleos de significação sobre a memória educativa	136
Figura 31 - Núcleos de significação sobre o processo de formação	143
Figura 32 - Núcleos de significação sobre o futuro	148
Figura 33 - O que é ser professor?	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número total de publicações pesquisadas	21
Tabela 2 - Número de publicações de acordo com os termos descritores – ETAPA 1	22
Tabela 3 - Número de publicações de acordo com os termos descritores – ETAPA 2	30
Tabela 4 - Principais eventos que se destacaram para a criação dos eixos de transformação da eletrônica	51
Tabela 5 - Crescimento da oferta de cursos de graduação e matrículas em cursos de formação docente em EAD no Brasil em nos últimos 17 anos	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativos entre os modelos pedagógicos determinantes nas sociedades industrial e tecnológica.....	40
Quadro 2 - Perfil geral do aluno EAD	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema	15
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo geral	16
1.2.1 Objetivos específicos.....	16
1.3 Delimitação do estudo	17
1.4 Relevância do estudo / justificativa	17
1.5 Organização do projeto	20
2 REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 Panorama das pesquisas sobre os sentidos e significados sobre a docência para alunos em EAD	21
2.1.1 Trabalhos relacionados às questões constitutivas (história, políticas, formação docente, qualidade) da modalidade a distância	21
2.1.2 trabalhos relacionados à constituição de sentidos e significados da docência	30
2.2 A Educação a Distância	35
2.2.1 Conceituando a educação a distância.....	37
2.2.2 A história da EAD	41
2.2.2.1 - 1ª Geração - cursos por correspondência e material impresso.....	45
2.2.2.2 - 2ª Geração – novas mídias	46
2.2.2.3 - 3ª Geração – internet	50
2.2.2.4 - 4ª Geração – revolução tecnológica 4.0.....	52
2.2.2.5 - A geração 4.0 ou geração “z”	54
2.2.3 O contexto histórico e a regulamentação da educação a distância no brasil ...	55
2.2.3.1 Primeiro período: as primeiras experiências em EAD	57
2.2.3.2 Segundo período: o nascimento legal da educação a distância.....	58
2.2.3.3 Terceiro período: amadurecimento legal e as experiências em instituições públicas	61
2.2.3.4 Quarto período: redefinições legais.....	62
2.2.3.5 Quinto período: revolução tecnológica 4.0	63

2.2.3.6 Os impactos da revolução 4.0	63
2.3 A Formação Docente	66
2.3.1 Breve contextualização sobre a formação docente no Brasil	66
2.3.2 A questão da qualidade na formação docente	68
2.3.3 A formação docente em EAD	70
2.3.4 Porque “ser ou não ser” professor.....	77
2.4 A Abordagem Sócio-Histórica na Investigação dos Sentidos e Significados.....	79
3. MÉTODO.....	85
3.1 Tipo de pesquisa	85
3.2. Participantes da Pesquisa	86
3.3. Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados	86
3.4 Procedimentos para Análise de Dados	90
3.4.1 Núcleos de Significação	90
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	93
4.1 Análise documental	93
4.1.1 Constituição e histórico da Instituição Pesquisada.....	94
4.1.2 A Inserção da Instituição na Educação a Distância.....	95
4.1.3 A concepção da instituição sobre a educação a distância	97
4.1.4 A Metodologia de EAD	99
4. 2 Análise dos questionários - o perfil geral dos alunos entrevistados	102
4.2.1 Aspectos pessoais	104
4.2.1.1 Gênero	104
4.2.1.2 Nacionalidade e etnia.....	106
4.2.2 Aspectos sociais – vida familiar.....	108
4.2.2.1 Estado civil	108
4.2.2.2 Situação financeira.....	109
4.2.3 Aspectos sociais.....	110
4.2.3.1 Vida acadêmica.....	110
4.3 Percepções sobre a docência por meio da palavra.....	118
4.4 Análise das entrevistas.....	134
4.4.1 Memória educativa	135
4.4.2 O processo de formação e concepções sobre a docência.....	143
4.4.3 Percepções Futuras sobre o Exercício da Profissão	148
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	152

REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	167
APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVO – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	172
ANEXOS.....	173
A - TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
B – Autorização da Instituição	
C – Parecer Consubstanciado do CEP	

1 INTRODUÇÃO

A revolução tecnológica chega à nossa geração e alcança não apenas o desenvolvimento e aperfeiçoamento de equipamentos eletrônicos, mas sobretudo provoca uma grande transformação dos paradigmas sociais alterando as relações humanas e ampliando os desafios sociais.

Um dos grandes movimentos que essa revolução proporciona está relacionado à Educação. A democratização da tecnologia apresenta ao cidadão comum um “mundo” de informações outrora inacessíveis. Nessa perspectiva, indivíduos que de outra forma não teriam condições de cursar a universidade, seja por dificuldades financeiras ou por razões geográficas, têm nos dias atuais, a oportunidade de fazê-lo em qualquer lugar que queiram, desde que tenham uma conexão disponível para acessar algum tipo de equipamento digital ou dispositivo eletrônico.

Essa universalização do conhecimento se solidifica pela nova tendência que rompe com a prática do ensino tradicional e adentra as salas de aula da universidade trazendo uma metodologia que transforma consideravelmente a formação e a prática docente no ensino superior.

A Educação a Distância (EAD) surge num contexto de intenso desenvolvimento e uso das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDICS), e cria uma grande possibilidade de ensino-aprendizagem que traz consigo características e elementos que favorecem o acesso à escolarização de nível superior para uma grande parcela da população.

Para o aluno, esta é uma modalidade que dá a oportunidade de desenvolver, num processo de autoaprendizagem, de maneira flexível, as competências necessárias para a prática docente. Para as instituições, a EAD surge como uma oportunidade de ampliação do número de vagas, o que possibilita o cumprimento das metas (especialmente a meta 15) estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE - 2014), a um custo bem inferior ao ensino presencial.

De acordo com o Censo da Educação Superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), a Educação a Distância (EAD) no Brasil deu um salto quantitativo entre os anos de 2000 e 2017:

de 6.430 vagas oferecidas em 10 (dez) cursos no ano de 2000, passou de 4 milhões de vagas em 2.108 cursos de graduação em bacharelado, licenciatura e tecnológico.

A grande oferta de cursos de formação docente na modalidade de Educação a Distância (EAD) nos últimos dezessete anos trouxe para as universidades uma parcela da população que permaneceu por muito tempo sem acesso à educação superior. Especialmente nos cursos de formação docente, a busca pela formação superior tem aumentado a cada dia. Em todo o Brasil, os cursos de formação para a educação básica ofertaram mais 1,3 milhões de vagas em 774 cursos. (INEP, 2017).

A crescente oferta de vagas e busca pela profissionalização docente em detrimento à baixa atratividade (financeira) da carreira docente em EAD, modalidade que possui características próprias que representam desafios de adaptação e transformam as ações dos atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, interessou a esta pesquisadora investigar as razões que levam uma pessoa a procurar esse tipo de formação, e também quais os sentidos e significados em relação à docência este possui ou desenvolve durante o processo de formação.

Por se tratar de um campo de pesquisa ainda pouco explorado, pelo ponto de vista do aluno, nas plataformas consultadas, a proposta desta pesquisa se amplia para a caracterização do perfil histórico-social do aluno.

Para isso, foi feito um levantamento histórico e conceitual da EAD e da formação docente nessa modalidade. Assim, pode-se compreender o contexto em que esse aluno está inserido e compreender quais são as convicções a respeito da docência e os reais motivos de suas escolhas, além de perceber em quais condições estas são feitas.

O que o indivíduo está buscando ao escolher ser professor? Quais seus anseios, percepções, crenças e convicções a respeito da docência? O que significa ensinar, o que se espera como resultado da prática docente e que conceitos poder se alterar durante o processo de formação? Para responder a estes questionamentos apresenta-se a seguir o problema de pesquisa.

1.1 Problema

Nos últimos dezessete anos houve uma grande oferta de cursos na modalidade EAD, tanto por instituições públicas como privadas. O avanço da

tecnologia e o acesso aos recursos tecnológicos trazem para dentro das universidades uma parcela da população que por muito tempo permanecia à margem do ensino superior. Especialmente nos cursos de formação docente, especialmente no curso de Pedagogia, a busca pela formação superior tem aumentado a cada ano.

E, é diante desse cenário de grande crescimento de oferta e procura por cursos de formação pedagógica na modalidade EAD, que esta pesquisa se estrutura sobre a seguinte questão: quais os sentidos e significados atribuídos à docência na visão dos alunos que estão na formação docente na Educação a Distância?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo principal desta pesquisa é compreender os sentidos e os significados sobre a docência construídos e compartilhados pelos alunos que optam pela formação docente a distância, e sua importância na constituição do ser professor.

1.2.1 Objetivos Específicos

- Identificar o perfil do aluno EAD;
- Apresentar a história da Educação a Distância em seu âmbito geral e suas possibilidades e acessibilidades;
- Conhecer e analisar o processo de formação docente em EAD;
- Identificar os processos de atribuição da docência e sua relação entre os sentidos e os significados compartilhados pelos alunos de formação docente em EAD.

1.3 Delimitação do Estudo

Esta investigação concentrou-se em estudar a percepção do aluno sobre a docência, em formação docente na modalidade EAD. Tem como objeto de estudo os sentidos e significados da docência constituídos por eles ao longo de sua formação.

O público participante da pesquisa são alunos ingressantes e concluintes oriundos de três polos diferentes de uma Universidade do Vale do Paraíba Paulista. Para o delineamento do perfil, foi feita pesquisa de campo, por meio de um questionário, com o número significativo de 195 alunos de ambos os sexos, que correspondem a cerca de 10% do total de alunos matriculados no primeiro semestre de 2018.

Os alunos cursavam, além da Pedagogia, as seguintes licenciaturas: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Física, Filosofia, Educação Física, Geografia, História, Química, Letras, Matemática, Música, Sociologia.

Em um segundo momento, para a apreensão da palavra (em sua expressão carregada de significado) foram realizadas entrevistas semiestruturadas aplicadas à sete alunos concluintes do curso de Pedagogia, que foram convidadas e aceitaram participar de modo voluntário a partir do preenchimento do questionário.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Pelo menos dois fatores foram determinantes para a escolha deste tema: o baixo número de publicações sobre a temática nas plataformas pesquisadas e a crescente busca pela profissionalização docente, mesmo em detrimento à baixa remuneração desta classe profissional.

Com base nos dados apresentados na introdução relativos ao grande crescimento de oferta e expansão da EAD, surgiram diversas possibilidades de investigação e pesquisas referentes ao tema nessa modalidade de ensino. Mas, apesar de constituir um campo fértil para estudos e pesquisas que está em franca expansão, nas plataformas pesquisadas obtém-se pouca ou nenhuma publicação no que diz respeito à constituição dos sentidos e significados da docência sob o ponto de vista dos alunos em formação pela Educação a Distância.

As publicações em geral, sobre a temática têm dedicado-se às práticas de gestão, docência, políticas públicas, metodologias, aprendizagem e incorporação de tecnologias no processo educacional (MILL, 2016).

Há pelo menos duas décadas, predomina no cenário brasileiro uma baixa expectativa em relação ao ingresso do jovem na carreira docente. Isso ocorre principalmente, por causa da baixa remuneração em detrimento da grande carga de trabalho.

O relatório¹ do estudo sobre a escassez de professores no Ensino Médio, realizado pelo Conselho Nacional de Educação, divulgado em 2007, destacou dois fatores determinantes para o baixo número de ingressantes na carreira docente. De acordo com o cenário brasileiro da época citada, além de não oferecer uma remuneração coerente com a carga horária, outro aspecto que se destacava estava relacionado à manutenção do estudante na universidade. Com recursos escassos, a taxa de evasão dos alunos dos cursos presenciais de licenciatura era cada vez maior, chegando a 42% no curso de Biologia e 75% no curso de Química (RUIZ *et al* 2007).

Desde a década de 1990, os cursos de licenciatura presenciais registram, a cada ano, um número de alunos concluintes cada vez menor se comparados proporcionalmente ao número de alunos ingressantes (INEP, 2017). Em 2010 a Fundação Carlos Chagas divulgou uma nova pesquisa que investigou a atratividade da carreira docente no Brasil a partir da visão dos alunos que estavam concluindo o ensino médio. A pesquisadora da Fundação, Professora Patrícia Albieri de Almeida², afirma que o pouco reconhecimento social da profissão ou a falta do entendimento do magistério como carreira que necessita de conhecimento específico necessário ainda é um fator determinante para a baixa atratividade à docência.

Entrementes a essa evasão dos cursos presenciais, de acordo com Gatti (2013) no período 2001 – 2011, com a estruturação de políticas públicas e o aumento da oferta, há uma considerável procura por cursos de licenciatura na modalidade a distância.

Entretanto, não é o caso de haver uma migração de uma modalidade para a outra, mas principalmente de se estabelecer condições de acessibilidade para esse

¹ Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB).

² Patrícia Albieri de Almeida é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

novo modelo. Para Gatti (2009) a busca pela profissão docente na modalidade EAD está relacionada principalmente ao contexto social.

O projeto profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas, ou seja, o jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais e de sua formação e outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas em relação ao futuro (GATTI, 2009, p.10).

Essa tendência se repete nos anos posteriores, e em 2017 o número de matrículas em cursos EAD chega a 1,7 milhões, o que representa 34% do total em todo o país (4,9 milhões). Essa mesma proporção acontece com o número de concluintes dos cursos em EAD. Nos cursos relacionados à formação docente esse número chega a 252.163, um percentual de 35% do total de concluintes de cursos de graduação que totalizam 704.151 alunos. (INEP, 2017)

A EAD se apresenta como uma oportunidade de aquisição de referenciais teórico-práticos que podem capacitar o indivíduo para à prática docente, levando-o à profissionalização com a aquisição de diversas competências estruturadas numa metodologia de construção do próprio aprendizado, organizando as situações didáticas com base em sua própria experiência, no formato de uma nova possibilidade de estudo e organização pessoal (BELLONI, 2002). No entanto, tais características podem dar ao estudante a falsa percepção de “facilidade” ou ausência de desafios a serem superados no exercício de sua profissão.

Não restam dúvidas de que essa nova concepção de ensino e aprendizagem tem-se apresentado como fator de atratividade para a carreira docente, e essa pode ser uma das causas da grande procura por cursos de formação docente que tem crescido de um modo impressionante na última década.

Assim, compreender os sentidos e significados que os alunos atribuem à docência enquanto estão na fase de sua formação inicial, pode, além de promover a reflexão sobre a prática docente em seus desafios e possibilidades, também ajudar a desvendar essa questão da grande procura em detrimento da baixa atratividade da carreira.

Assim, justifica-se uma análise mais aprofundada sobre a constituição do “ser professor” tendo em vista a qualidade da formação no processo de construção e aquisição do conhecimento.

1.5 Organização do Projeto

Para alcançar o objetivo principal da pesquisa, que é compreender os sentidos e os significados construídos e partilhados por alunos de curso de formação docente sobre a docência e sua importância na constituição do ser professor, este projeto está composto de cinco seções.

A primeira apresenta a introdução, o problema, os objetivos de pesquisa e a delimitação do assunto em conjunto com sua relevância.

Na segunda, apresenta-se a revisão de literatura, destacando quatro pontos: (1) um panorama das pesquisas já realizadas na área do presente estudo; (2) a Educação a Distância, sua conceituação, história e tendências; (3) a formação docente e as questões pertinentes à EAD e (4) a descrição da abordagem histórico-social como referencial da pesquisa.

Na terceira, apresenta-se os procedimentos metodológicos orientadores da pesquisa. Na quarta seção há a análise e discussão dos dados que se divide em quatro partes: (1) análise documental; (2) análise dos questionários e definição do perfil do aluno que estuda em EAD; (3) apreensão das percepções sobre a docência dos alunos ingressantes e concluintes por meio da palavra e (4) análise dos sentidos e significados sobre a docência por meio de entrevista semiestruturada.

As considerações finais estão na quinta seção.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Panorama das pesquisas sobre os sentidos e significados sobre a docência para alunos em EAD

Para o levantamento bibliográfico realizou-se uma pesquisa nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da *Scientific Eletronic Library* (SciELO), com filtros determinados de 2012 a 2018.

A revisão constituiu-se de duas etapas. Na primeira etapa, fez-se a busca por produções que abordavam pesquisas que se preocupavam com a qualidade do curso e da formação docente em EAD, e foram encontradas 11.916 publicações. A segunda etapa de pesquisa firmou-se em uma delimitação específica para a constituição dos sentidos e significados da docência na visão do aluno em formação em um curso oferecido na modalidade EAD, havendo 174 publicações.

A combinação dos termos descritores, nas duas etapas, localizou um total de 12.090 (doze mil e noventa) publicações dentre artigos, dissertações e teses. No entanto, quando foi aplicado o filtro referente a área de conhecimento para a Educação, restaram 904 (novecentos e quatro) publicações, mas, somente 27 (vinte e sete) estavam relacionadas ao ensino superior para cursos de licenciatura oferecidos na modalidade da EAD, conforme tabela a seguir.

Tabela 1 - Número total de publicações pesquisadas

	N. TOTAL	RELACIONADAS À EDUCAÇÃO	DIRETAMENTE RELACIONADAS AO TEMA
1ª ETAPA	11.916	904	17
2ª ETAPA	174	44	10
TOTAL GERAL	12.090	948	27

Elaboração: Esta autora

2.1.1 Trabalhos relacionados às questões constitutivas (história, políticas, formação docente, qualidade) da modalidade a distância

No primeiro levantamento selecionou-se termos que estavam relacionados à metodologia em si, levando em consideração que tais publicações seriam úteis na

estruturação da seção que trata sobre a EAD. Por isso, os termos descritores pesquisados foram: (1) avaliação de curso, (2) avaliação e acompanhamento, (3) qualidade em EAD, (4) metodologia de avaliação, (5) curso a distância, (6) avaliação de programa, (7) educação a distância + avaliação de curso, (8) instrumento de avaliação, (9) instrumento de avaliação + educação a distância. A quantidade de obras encontradas para cada termo descritor está descrita conforme a tabela 2.

Tabela 2 - Número de publicações de acordo com os termos descritores – ETAPA 1

TERMO DESCRITOR	CAPES	SCIELO	RELACIONADOS À EDUCAÇÃO	DIRETAMENTE RELACIONADAS AO TEMA
(1) avaliação de curso	34	42	8	1
2) avaliação e acompanhamento	141	40	13	0
(3) qualidade em EAD	10	20	18	2
(4) metodologia de avaliação	932	109	83	3
(5) curso a distância	258	280	20	4
(6) avaliação de programa	83	44	15	0
(7) educação a distância + avaliação de curso	3.435	45	9	4
(8) instrumento de avaliação,	1.582	3.001	269	2
(9) instrumento de avaliação + educação a distância	1.843	17	27	1

Elaboração: Esta autora

Para o termo descritor, 'avaliação de curso', no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados 34 trabalhos, e refinada através da distinção por data, tomando-se por período os trabalhos produzidos a partir de 2012 e aplicando o filtro de área de estudos para Ciências Humanas, restaram 05 publicações. No banco de dados da SciELO, foram encontrados 42 trabalhos e, refinando a busca através dos filtros para trabalhos apenas em Língua Portuguesa desenvolvidos no Brasil nos últimos cinco anos, ou seja, produzidos a partir de 2012, encontrou-se 03 publicações. Após a leitura das 05 publicações encontradas na Capes e as 03 publicações da SciELO, foi selecionado apenas 01 artigo.

Este trabalho é de autoria de Giana Amaral Yamin, Míria Izabel Campos, Bartolina Ramalho Catanante, intitulado "Quero ser professora: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid", publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em abril de 2016, trouxe uma abordagem relacionada diretamente com

o tema desta pesquisa. Esse periódico apresenta uma análise sobre os sentidos da docência (re) construídos por alunas de licenciatura em Pedagogia durante o percurso como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O trabalho deu enfoque ao programa de estágio e suas características influenciadoras na formação de conceitos, e auxiliou a analisar as questões referentes às disciplinas que possibilitam a contextualização teórico-prática aliadas à prática do estágio.

O termo descritor, ‘avaliação e acompanhamento’, a pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES encontrou 141 trabalhos. Após refinamento através da distinção por data, tomando-se por período os trabalhos produzidos a partir de 2012, e ainda aplicando-se o filtro de área de estudos para Ciências Humanas, restaram apenas 10 trabalhos. No banco de dados da SciELO, a pesquisa encontrou 40 trabalhos, e após o refinamento através dos filtros de trabalhos escritos apenas em Língua Portuguesa desenvolvidos no Brasil produzidos a partir de 2012, na área de estudos das Ciências Humanas, seguido do filtro de área de concentração para educação, encontrou-se apenas 03 artigos. Das treze publicações selecionadas, nenhuma delas estava relacionada diretamente com o tema da pesquisa, pois tratavam de análises de cursos profissionalizantes ou de pós-graduação presenciais.

Para o termo descritor, ‘qualidade em EAD’, a pesquisa encontrou 10 trabalhos dentre teses e dissertações. Ao refinar a busca por data tomando-se por período os trabalhos produzidos a partir de 2012, encontrou-se 09 publicações. No banco de dados da SciELO, a pesquisa encontrou 20 artigos, e refinando a busca através dos filtros para publicações escritas apenas em Língua Portuguesa desenvolvidos no Brasil nos últimos cinco anos, encontrou-se 09 trabalhos. Ao fazer a leitura das 18 publicações, selecionou-se duas dissertações, pois as demais tratavam de criação de métodos de avaliação, questionários avaliativos e estavam voltados para áreas específicas não relacionadas à formação docente.

A primeira dissertação é de autoria de Vanessa Belmonte, intitulada “Qualidade em EAD: uma análise da pesquisa científica nacional”, publicada em 2012, que trata de um estudo que procurou aprofundar a análise sobre qualidade em EAD, identificando o conteúdo das pesquisas científicas nacionais sobre o tema. A autora identificou 24 teses e dissertações que tratavam do tema e elaborou o perfil das publicações. Destas, foram localizados os trabalhos completos de 15

publicações, a partir das quais foram identificados os conceitos de qualidade que fundamentam as análises das pesquisas sobre EAD.

A segunda dissertação é de autoria de Silvia Regina Senos Demarco, “Tutoria e qualidade na educação a distância sob a ótica dos tutores”, publicada em 2013. Essa teve como objetivo geral investigar numa Universidade privada, o trabalho que o tutor desenvolve segundo a ótica dos próprios tutores, com foco, em particular, na relação entre a atuação do tutor e questões de qualidade em EAD.

O levantamento para o termo descritor ‘metodologia de avaliação’ na plataforma da Capes, encontrou 932 trabalhos que, após refinamento por data tomando-se por período os trabalhos produzidos a partir de 2012, e aplicando o filtro de área de estudos para Ciências Sociais Aplicadas, restaram 50 trabalhos. No banco de dados da SciELO, a pesquisa encontrou 109 trabalhos, e ao filtrar para trabalhos apenas em Língua Portuguesa desenvolvidos no Brasil nos últimos cinco anos, encontrou-se 33 trabalhos. Destas 83 publicações pesquisadas, apenas 03 estavam diretamente relacionadas ao ensino superior, as demais tratavam dos demais segmentos educacionais, tais como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico e Profissionalizante.

A primeira publicação é uma tese de doutorado de autoria de Thiago Coelho Soares, com o título de “Avaliação de desempenho em instituições de ensino superior: um estudo de indicadores e fatores de competitividade”, publicada em 2016. A segunda é uma dissertação de mestrado intitulada “Análise da metodologia de avaliação do programa sistema universidade aberta do Brasil”, do autor Glênio do Couto Pinto Júnior, publicada em 2013.

Ambas publicações tiveram como objetivo realizar uma análise da metodologia de avaliação atualmente utilizada para o Programa Sistema Universidade Aberta do Brasil, sendo que a tese ainda integra indicadores de desempenho aos subsistemas produtivos de uma IES, compondo um modelo de avaliação levando em consideração os fatores de competitividade.

A terceira trata-se de um artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, em 2016 com o título de “A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores”, dos autores: Marília Costa Morosini; Cleoni Maria Barbosa Fernandes; Denise Leite; Maria Estela Dal Pai Franco; Maria Isabel da Cunha e Silvia Maria Aguiar Isaia que procurou sintetizar algumas reflexões sobre a qualidade

da educação superior e apontar indicadores para auxiliar a percepção sobre a qualidade do ensino.

A pesquisa realizada no banco de teses da CAPES com o termo descritor, 'curso a distância', apresentou 258 trabalhos. Ao utilizar o filtro da data, tomando-se por período os trabalhos produzidos a partir de 2012, e também o de área de estudos para Ciências Humanas, restaram 09 trabalhos. No banco de dados da SciELO, a pesquisa encontrou 280 artigos no geral, e ao acrescentar os filtros para publicações apenas em Língua Portuguesa desenvolvidos no Brasil nos últimos cinco anos, e ainda com o de área de estudos para Ciências Humanas e área de concentração para educação e pesquisa restaram apenas 11 trabalhos. Das 20 publicações encontradas nas duas plataformas foram selecionadas 04 publicações, sendo dois artigos e duas dissertações, pois os demais tratavam de cursos de graduação a distância para o nível de Bacharelado e Tecnologia.

A obra publicada inicial é o artigo dos autores, Dirceu Esdras Teixeira; Luiz Carlos dos Santos Ribeiro; Keila Mara Cassiano; Masako Oya Masuda; Marlene Benchimol, publicado em 2015, com o título de "Avaliação institucional em Ciências Biológicas nas modalidades presencial e a distância: percepção dos egressos Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação". Esse trabalho apresentou os resultados de uma pesquisa que procurou evidenciar a percepção dos egressos de Cursos de Ciências Biológicas do Estado do Rio de Janeiro, como indicador de avaliação institucional, que consistiu em sua maioria na crença de que o curso deveria oferecer melhor preparação para o mercado de trabalho.

O artigo dos autores, Verônica Branco e Sonia Maria Chaves Haracemiv, é a segunda publicação encontrada com o termo descritor 'curso a distância'. Tem o título de "Avaliação do curso de formação de professores no contexto da Educação a Distância", foi publicado na Educar em Revista em 2015, e trouxe a avaliação do Curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Paraná sob a ótica dos protagonistas perante quatro categorias: atividades-tarefas; materiais de ensino; infraestrutura e tutoria. Os resultados obtidos ao avaliar e serem avaliados apresentaram o perfil formado do estudante de aprender e ensinar à luz do paradigma do inacabamento, e fazendo-se autônomos, cada um construindo a sua forma específica de aprendizagem, na interação, ou seja, com autonomia em aprender.

A dissertação de mestrado intitulada “O curso de pedagogia EAD e a formação para atuação na educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas”, publicada em 2015, tem como autora a professora Naila Cohen Pomnitz. Esta é a terceira obra encontrada para o termo descritor “curso a distância”. Essa objetivou compreender como os egressos do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena a distância da UFSM/UAB, que atuam na educação infantil, identificavam nas políticas públicas as diretrizes que mobilizam os saberes docentes, considerando sua formação inicial e a relação desta com o cotidiano das práticas docentes na educação infantil. A conclusão que a autora chega é que os egressos do curso consideram necessário uma revisão de alguns pontos de sua formação inicial, como as disciplinas que trabalham com as metodologias do ensino, ainda pensadas para o curso na modalidade presencial, e que não consideram as especificidades de um curso a distância. Em contrapartida, esses discentes consideram que as relações entre os saberes docentes e sua atuação no cotidiano das práticas são construídas durante sua formação inicial, influenciando de forma positiva sua atuação no cotidiano escolar.

A última produção selecionada para a leitura a partir do termo descritor ‘curso a distância’ é uma dissertação de mestrado da autoria de Vanessa das Dores Duarte Teruel, e tem como título “A avaliação no ambiente virtual de aprendizagem: um estudo em representações sociais dos licenciandos de ciências biológicas – EAD”, publicada em 2014. Esse trabalho apresentou as representações sociais que os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, EAD, de uma universidade mineira, possuem sobre a avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, e gira em torno do conceito que a avaliação é no aspecto formativo, momento de aprendizagem, e exige responsabilidade, porém, difícil de ser executada, pois depende de assiduidade ao ambiente virtual, o que demanda tempo e dedicação.

Para o descritor ‘avaliação de programa’ encontrou-se 83 trabalhos. Ao depurar através da distinção por data, tomando-se por período os trabalhos produzidos a partir de 2012, e aplicando o filtro de área de estudos para Ciências Humanas, restaram 11 trabalhos. Destas publicações, nenhuma estava diretamente relacionado com o tema proposto. No banco de dados da SciELO a pesquisa encontrou 44 artigos, e aplicando os filtros para trabalhos produzidos apenas em Língua Portuguesa, desenvolvidos no Brasil, nos últimos cinco anos, na área de estudos para Ciências Humanas e área de concentração para educação e pesquisa

restaram apenas 04. Desses artigos pesquisados na SciELO, também nenhum estava diretamente relacionado com o tema proposto.

No levantamento do descritor 'educação a distância + avaliação de curso', na plataforma da Capes, encontrou 3.435 publicações. Aplicando a filtragem por data tomando-se por período os trabalhos produzidos a partir de 2012, encontrou-se 1.300 artigos. Desses trabalhos aplicou-se o filtro de área de estudos para Ciências Humanas acrescentando os termos 'licenciatura' e 'EAD' para diferenciação, restaram apenas 03 publicações, e estas estavam relacionadas diretamente relacionadas ao tema. No banco de dados da SciELO a pesquisa encontrou 45 artigos. Utilizou-se os filtros para trabalhos produzidos apenas em Língua Portuguesa desenvolvidos no Brasil nos últimos cinco anos, na área de estudos para Ciências Humanas e área de concentração para educação e pesquisa, restaram apenas 06 publicações. Desses apenas 01 estava diretamente relacionado com o tema proposto.

O artigo intitulado, "Uma proposta de instrumento para avaliação da educação à distância" dos autores Cláudia M. Cruz Rodrigues, José Luis Duarte Ribeiro, Marcelo Cortimiglia e Cristiane Bündchen, publicada na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, em 2014, foi a primeira publicação para o termo descritor que aglutinou os termos 'educação a distância + avaliação de curso'. Neste trabalho a autora propõe um instrumento de avaliação para a educação a distância composto de 67 itens, e relata a sua aplicação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A segunda selecionada é uma dissertação de mestrado de autoria de Vanderleia Stece de Oliveira, com o título de "Educação a distância no Brasil: condições de possibilidade da sua efetividade", publicada em 2013. Essa obra teve como objetivo principal compreender as condições de possibilidades da EAD no Brasil, considerando principalmente o seu viés tecnológico. Percebeu-se que alunos ainda enfrentam dificuldades de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação. A dissertação de mestrado de autoria de Fernanda de Cassia Rodrigues Pimenta, intitulada "Os instrumentos de avaliação do SINAES: gestão e qualidade na perspectiva dos coordenadores de curso", também publicada em 2013, foi a terceira publicação selecionada. Nesta pesquisa a autora teve como objetivo apreender se os instrumentos de avaliação de cursos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) são capazes de aferir a qualidade de um

curso e se podem ser considerados instrumentos de gestão pelos coordenadores de curso de graduação. A autora chegou à conclusão que esta avaliação é capaz de instituir estilos de gestão e de desencadear processos de mudança dentro das próprias instituições, bem como subsidiar os estabelecimentos de padrões de qualidade a serem atingidos.

Por fim, a publicação número quatro é a tese de doutorado de autoria de Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz, intitulada “Reconhecimento de Cursos de Graduação em Instituições Privadas no Marco do Sinaes: avaliação, regulação e acomodação”, publicada em 2014. Essa evidenciou que a produção política do Sinaes, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2004-2010), em suas contradições e mediações, consolidou a avaliação de regulação para fins de reconhecimento de cursos de graduação, e, por conseguinte, a avaliação, que é o motor do Sinaes, é subsumida na completa rede de relações que se estabelecem entre o Estado e as instituições pelo imperativo de reconhecimento dos cursos de graduação.

Para identificar o número de pesquisas que tratavam da qualidade da educação a distância foi utilizado o descritor ‘instrumento de avaliação’ e encontrados 1.582 trabalhos. Depurou-se através da distinção por data tomando-se por período os trabalhos produzidos a partir de 2012, e filtrando pela área de estudos para Ciências Humanas, encontrou-se 248 publicações. Mas dessas restou apenas 01 publicação que estava diretamente relacionada ao tema desta pesquisa. No banco de dados da SciELO foi encontrado 3.001 artigos e, aplicando os filtros para trabalhos produzidos apenas em Língua Portuguesa desenvolvidos no Brasil nos últimos cinco anos, na área de estudos para Ciências Humanas e área de concentração para educação e pesquisa restaram apenas 21. Destes artigos, apenas 01 estava diretamente relacionado com o tema proposto.

A publicações selecionadas por meio do descritor ‘instrumento de avaliação’ foi a tese de doutorado de Rachel Andrade Ballardin, que tem o título de “Avaliação e regulação do ensino superior no Brasil: o instrumento de avaliação de cursos de graduação e as avaliações *in loco*”, publicada em 2016, porém não está disponibilizada na internet para consulta, e o artigo intitulado “A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais”, dos autores Enedina Betânia Leite de Lucena Pires Nunes, Isabel Cristina Auler Pereira, Maria José de Pinho, publicada na Revista da avaliação da educação superior (Campinas), em 2017. Esse apresentou uma pesquisa qualitativa com levantamento

bibliográfico e documental e trouxe a reflexão sobre a necessidade do rompimento que a universidade do século XXI precisa ter com o modelo tradicional de instituição como um sistema fechado e procura abrir-se, lutando pela sua autonomia e legitimidade, no sentido de construir a sua identidade institucional e cumprir a sua responsabilidade social.

Fez-se a pesquisa com os dois termos ‘instrumento de avaliação + educação à distância’, e na plataforma da Capes, encontrou-se 1.843 publicações. Após refinamento por data tomando-se por período os trabalhos produzidos a partir de 2012, ainda com o filtro de área de estudos para Ciências Humanas encontrou-se 26, mas dessas restaram apenas 02 dissertações que estavam diretamente relacionadas ao tema desta pesquisa. No banco de dados da SciELO a pesquisa encontrou 17 artigos e, aplicando os filtros para trabalhos produzidos apenas em Língua Portuguesa desenvolvidos no Brasil nos últimos cinco anos, na área de estudos para Ciências Humanas e área de concentração para educação e pesquisa, restou apenas 01.

Das três publicações encontradas, duas já foram citadas quando apresentado o descritor “instrumento de avaliação”. Uma é a tese de doutorado de Rachel Andrade Ballardin, nomeada “Avaliação e regulação do ensino superior no Brasil: o instrumento de avaliação de cursos de graduação e as avaliações *in loco*”, publicada em 2016, não está disponibilizada na internet para consulta, e a outra é o artigo intitulado “A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais”, dos autores Enedina Betânia Leite de Lucena Pires Nunes, Isabel Cristina Auler Pereira, Maria José de Pinho.

A dissertação de mestrado de autoria de Vivian Vaz Batista é a terceira publicação e tem o título “Educação a distância: fontes normativas e universidade aberta do Brasil (UAB)”, publicada em 2016. Esta apresentou como constitui-se a formação de professores na Universidade Aberta do Brasil, e a compreensão do contexto histórico da evolução da Educação a Distância. Para isso utilizou-se a análise de diversos documentos que regulam a EAD. Este trabalho pode ajudar a organizar o capítulo que descreve a legislação a EAD. A conclusão da autora é que esses documentos regulatórios podem até possibilitar e facilitar ampliação de vagas na Educação Superior, mas não garantem a qualidade de curso de Formação de Professores na Universidade Aberta do Brasil.

Todas as publicações selecionadas constituíram a base para a construção dos capítulos sobre a EAD e sobre a formação docente. No entanto, para o que se propõe nesta pesquisa, foi necessária uma segunda etapa de revisão de literatura, agora delimitada para a investigação de publicações voltadas para a compreensão dos sentidos e significados da docência na visão do aluno.

A leitura dessas primeiras publicações foi decisiva para a definição do tema que se firmou no questionamento apresentado na problematização, e se constitui em conhecer os sentidos e significados da formação docente ou do “ser professor” na visão do estudante, que está em formação na modalidade EAD.

Ao analisá-las, percebeu-se que, a formação docente tem sido tema de pesquisas, tanto nacional quanto internacionalmente, mas predominantemente sob o ponto de vista do professor constituído. Para a abordagem do aluno, encontrou-se poucas publicações. A partir desse ponto percebeu-se que a pesquisa deveria ser delimitada para a visão do aluno, o que a tornaria mais relevante pelo fato de poder contribuir com informações e dados atuais sobre o que está se buscando na formação docente, e o que se constitui o “ser professor” para essa geração que alia a tecnologia com a Educação.

2.1.2 Trabalhos relacionados à constituição de sentidos e significados da docência

Na segunda etapa da revisão de literatura delimitou-se o levantamento bibliográfico para a constituição dos sentidos e significados da docência na visão do aluno em formação em um curso oferecido na modalidade EAD. Utilizou-se os seguintes termos descritores: (1) ‘saberes da docência’, (2) ‘significados da docência’ e (3) ‘sentidos da docência’. A quantidade de obras encontradas para cada termo descritor está descrita conforme a tabela 3.

Tabela 3 - Número de publicações de acordo com os termos descritores – ETAPA 2

TERMO DESCRITOR	CAPES	SCIELO	RELACIONADOS À EDUCAÇÃO	DIRETAMENTE RELACIONADAS AO TEMA
(1) saberes da docência	82	17	17	5
2) significados da docência	16	27	20	3
(3) sentidos da docência	10	22	7	2

Elaboração: esta autora.

O levantamento com o descritor 'saberes da docência', na plataforma da Capes encontrou 82 publicações, e ao apurar por data, tomando-se por período os trabalhos produzidos de 2012 a 2018, e o filtro de área de estudos para Ciências Humanas, foram encontrados 11 trabalhos. Porém, dessas apenas 03 publicações estavam diretamente relacionadas ao tema desta pesquisa.

No banco de dados da SciELO, a pesquisa encontrou 17 artigos e, aplicando-se os filtros para trabalhos produzidos apenas em Língua Portuguesa desenvolvidos no Brasil, nos últimos cinco anos, de 2013 a 2018, na área de estudos para Ciências Humanas e área de concentração para educação e pesquisa, restaram 06. Destes, apenas 02 estavam diretamente relacionadas com o tema proposto.

Dentre as cinco publicações selecionadas nas duas plataformas para esse termo descritor 'saberes da docência', encontram-se duas dissertações de mestrado, dois artigos e uma tese. Uma dissertação é dos autores Joseane Karine Tobias, "Saberes da docência pelo olhar dos docentes", publicada em 2015. A outra dissertação é de autoria de Adelir Aparecida Marinho, "Saberes docentes no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco", também publicada em 2015. As duas preocuparam-se em analisar quais são os saberes que os professores produzem a partir do relacionamento com o aluno. Saberes estes que adquiriram por estarem na condição de professor. Esses trabalhos contribuem para pensar na docência pelo olhar do docente, de suas construções e aprendizados. Além das possibilidades de se pensar na formação de professores, ao considerar que os saberes de profissão possuem relação direta com o trabalho docente e com as relações que se efetivam no ambiente escolar, também oferece mais visibilidade sobre os saberes da docência.

A tese de doutorado é de autoria de Adriana Patrício Delgado, "Concepções de alunos concluintes do curso de Pedagogia sobre a docência: interfaces com a identidade profissional", publicada também em 2015. Esta trouxe a visão acerca da profissão docente por alunos concluintes do curso de Pedagogia presencial de uma universidade de São Paulo, objeto que se assemelha muito com o desta pesquisa, diferenciando apenas na modalidade de ensino, pois versa sobre o ensino presencial.

Um dos artigos intitula-se "Limites e possibilidades da formação inicial para o desenvolvimento de práticas docentes autônomas", de Mônica Vasconcellos,

Mariana Lima e Vilela, publicada na Educar em Revista, em 2017, que investiga os saberes mobilizados e/ou produzidos por professores especialistas e polivalentes para o desenvolvimento de práticas autônomas e sua relação com a formação inicial. Concluiu que há uma grande necessidade de valorização da dimensão profissional da docência durante a formação inicial, como condição para o desenvolvimento de práticas autônomas. O segundo tem o título de “Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior”, dos autores Kelen dos Santos Junges e Marilda Aparecida Behrens, publicada na Educar em Revista, em 2016. Esse infere a participação do professor universitário numa formação pedagógica que o leve a refletir, a ter consciência de sua ação e de sua trajetória, a ampliar sua percepção e conceitos sobre a docência, possibilita a construção de saberes que podem gerar mudanças significativas na prática docente em sala de aula.

Para o descritor ‘sentidos da docência’, encontrou-se na plataforma da Capes, 16 publicações e, após refinamento por data, trabalhos produzidos a partir de 2012, e por área de estudos para Ciências Humanas encontrou-se 05, restaram apenas 02 publicações que estavam diretamente relacionadas ao tema desta pesquisa. No banco de dados da SciELO a pesquisa encontrou 27 artigos. Ao aplicar os filtros para trabalhos produzidos apenas em Língua Portuguesa, desenvolvidos no Brasil nos últimos cinco anos na área de estudos para Ciências Humanas e área de concentração para educação restaram apenas 15 artigos. Destas publicações, apenas 01 estava diretamente relacionado com o tema proposto.

As três obras encontradas trata-se de uma dissertação de mestrado, uma tese de doutorado e um artigo. Aquela é autoria de Silvana Batista Sales, com o título de “Sentidos da docência para egressos das licenciaturas a distância da universidade federal do Espírito Santo no polo de Itapemirim /Espírito Santo”, publicada em 2014. Nesse trabalho a autora investiga os sentidos do ser e dos saberes docentes com ênfase no processo de formação inicial de professores para a educação básica, por meio da modalidade de Educação a Distância – EAD. Atesta que há uma variedade de sentidos atribuídos aos conceitos de docência e dos saberes da docência, a sua constituição em meio a processos formativos ao longo de toda a vida dos sujeitos e reconhece a necessidade de uma formação contínua do docente após a obtenção de sua titulação profissional. Aponta a EAD como possibilidade de acesso a essa formação na/pela universidade pública, em tempos e

espaços que se vêm constituindo, em meio às novas tecnologias da informação e da comunicação.

A tese de doutorado é de autoria de Leila Lopes de Medeiros, com o título de “Sentidos de docência em tempos de EAD: a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia - LIPEAD da UNIRIO”, publicada em 2016. Visando compreender melhor a docência que forma, e que é formada em tempos de EAD, este evidenciou que grande parte das tensões que expressam sentidos da docência que se forma através da EAD está relacionada às limitações estruturais impostas pelo modelo de EAD implantado na formação e não à modalidade em si.

O artigo está intitulado como “Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante”, publicada na Revista Educação & Realidade, em 2017, da autora Itale Luciane Cericato. Trata-se de um estudo de caso em que discute os primeiros anos profissionais de uma professora da rede pública paulista. Este trabalho contribuiu para esta pesquisa na definição de metodologia, quando se utilizou a abordagem sócio-histórica como orientadora para a construção de núcleos de significação.

O levantamento iniciado com o descritor ‘significados da docência’ encontrou, na plataforma da Capes, 10 publicações. Ao filtrar por data, com trabalhos produzidos a partir de 2012, na área de estudos para Ciências Humanas, não se encontrou nenhuma publicação diretamente relacionada ao tema desta pesquisa. No banco de dados da SciELO, foi encontrado 22 artigos e, aplicando os filtros para trabalhos produzidos apenas em Língua Portuguesa desenvolvidos no Brasil nos últimos cinco anos na área de estudos para Ciências Humanas e área de concentração para educação restaram apenas 07. Desses artigos, apenas 02 estavam diretamente relacionados com o tema proposto.

As duas publicações são artigos científicos e o primeiro deles intitula-se “O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação” de Rodrigo Saballa de Carvalho, publicado na Revista Educação e Pesquisa em 2014. Ele problematiza como os discursos sobre o afeto constituem-se enquanto imperativos que inventam e regulam os modos de exercício docente. Conclui que os significados do afeto no exercício da docência só existem como resultados inacabados de processos que tratam de nomeá-lo e conformá-lo. Por isso, se for assumida a perspectiva de que os discursos que tomam o afeto como imperativo docente presente nos relatórios analisados, são produzidos pelas práticas

sociais, pelas relações de poder e pelo tipo de lógica disciplinar que os operacionaliza, é possível desnaturalizá-los e reinventá-los, experimentando outros modos de agir e de pensar o exercício da docência na Educação Infantil.

O artigo seguinte tem o título “A professora que vemos nos filmes: construção identitária e significados da docência”, da autora Fabrícia Teixeira Borges, publicada nos Cadernos CEDES, em 2012, teve como objetivo principal descrever e analisar a construção dos significados da identidade docente mediada pelas narrativas de histórias de vida, após terem assistido a filmes comerciais acerca de questões cotidianas vivenciadas na escola. Essa análise permitiu concluir que o assistir ao filme e pensar sobre ele trouxe a possibilidade de formar novos pontos de reflexão sobre o que é ser professora, em específicos contornos culturais.

O levantamento das produções, nessa segunda etapa, com esses novos termos descritores trouxe o total de 174 (cento e setenta e quatro) publicações. Destas, foi possível filtrar 44 (quarenta e quatro) relacionadas à área de conhecimento das Ciências Humanas, na subseção Educação. Um terceiro filtro foi usado ao acrescentar as palavras chave ensino superior, ensino à distância e formação docente, como diferenciais e chegou-se a apenas 10 (dez) publicações analisadas.

Para a seleção desses artigos, teses e dissertações foram necessárias aglutinações de termos descritores mediante a busca simples nos acervos digitais ativos, estruturados e reconhecidos.

Ao final do levantamento bibliográfico, após as duas etapas, entre artigos, dissertações e teses, obteve-se como resultado total de 12.090 (doze mil e noventa) publicações. Destas, 948 (novecentos e quarenta e oito) estão relacionadas com a Educação e dentre estas foram selecionadas 27 (vinte e sete) publicações que serviram de base inicial para a condução da pesquisa. O material selecionado contempla além dos onze artigos, onze dissertações e cinco teses, todas originadas da base de dados científicos e com conteúdo rico sobre o tema.

Após a revisão bibliográfica percebeu-se que mesmo nas publicações voltadas para o a pesquisa dos sentidos e significados da docência, a abordagem está centrada sob o olhar do professor já constituído, mesmo que seja iniciante e não do aluno em formação. Por isso firmou-se o tema desta pesquisa sobre o olhar do aluno, exatamente por ser um tema pouco explorado e tão relevante num

contexto de atualização de currículo e mudanças de paradigmas, em detrimento do uso exacerbado de novas tecnologias na Educação.

2.2 A Educação a Distância

Vivemos um tempo em que os processos de globalização pautados pela evolução da tecnologia, trazem uma nova tendência progressiva que se constitui na flexibilização extrema e na individualização da força de trabalho. Esse novo momento tem sido de transformação dos paradigmas sociais, que segundo Patrícia Behar, “[...] já não estão mais dando conta das relações, das necessidades e dos desafios sociais” (BEHAR, 2009, p. 15),

Castells (1999) considera que a humanidade vive um dos raros intervalos de sua história desde o final do século XX e prepara-se para a próxima “era estável”. Esse “intervalo” possui uma característica própria que se constitui na transformação da “cultura material” pelos mecanismos de um novo paradigma que se centra na tecnologia da informação originando a “sociedade em rede”. O advento da Revolução Tecnológica não só insere a humanidade no mundo digital, mas também transforma atitudes, conceitos e comportamentos.

O uso de recursos tecnológicos reconfigura o papel da mente humana que se constitui na força direta da produção e não mais apenas como um elemento decisivo para o sistema produtivo caracterizado no período anterior, que é o da Revolução Industrial, no século XVIII. Essa nova estrutura social segmentada rompe com a ideia de uma sociedade que centraliza seus esforços de ensino-aprendizagem apenas no conhecimento técnico direcionado para a força de trabalho e traz a cultura da aprendizagem voltada para uma sociedade em rede que privilegia a construção do conhecimento por meio da mediação (BEHAR, 2009; CASTELLS, 1999).

O conceito de Mazlish (1993) designado como “quarta descontinuidade”³ – entre seres humanos e máquinas – é alterado fundamentalmente no modo pelo qual

³ O conceito da quarta descontinuidade está centrado na relação interdependente entre o homem e a máquina, e em sua previsão Mazlish a Inteligência Artificial poderia fornecer às máquinas a capacidade de ter consciência. As outras três descontinuidades pensadas por Mazlish foram: (1) da relação entre a Terra e o Universo - promovida por Copérnico; (2) da relação entre os homens e os animais - pensada por Darwin e (3) da relação entre o consciente e o inconsciente – assinalada por Freud (MAZLISH, 1995).

essa nova sociedade mantém o seu cotidiano. “Os contextos sociais e culturais interagem de forma decisiva com o novo sistema tecnológico” (CASTELLS, 1999, p. 68).

Essa chamada “sociedade em rede” rompe com paradigmas tradicionais e assume um novo cenário que tem a tecnologia como ator principal e a informação como matéria prima gerando flexibilidade nos processos de existência ou comportamentos e moldando-os pela visibilidade das redes, orientados cada vez mais por dispositivos necessitam serem atualizados constantemente.

Essa mudança de comportamento alcança também o campo educacional. Traz consigo inúmeros desafios e influencia no processo ou na forma de como acontecem as atividades.

[...] transformando todos os domínios da atividade humana, não como fonte exógena de impacto, mas como o tecido em que essa atividade é exercida. Em outras palavras, são voltadas para o processo que essa atividade é exercida (CASTELLS, 1999, p.68).

É nesse contexto de mudança de comportamento e paradigmas que se estabelece a modalidade de Educação a Distância, objeto de estudo desta pesquisa, que deve ser compreendida a partir interação entre duas tendências relativamente autônomas: a tentativa da antiga sociedade de aparelhar-se com o uso do poder da tecnologia para servir a tecnologia do poder e o desenvolvimento de novas tecnologias da informação que atualiza a metodologia, aprimora a didática e insere o aluno no mundo digital de fato (CASTELLS, 1999).

As primeiras práticas de educação a distância, já com o uso dos recursos tecnológicos, especialmente no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, consideraram a primeira tendência e foram questionadas, posteriormente, em relação à qualidade do ensino praticado e se tornando esta uma discussão importante tanto no âmbito político como no acadêmico.

As discussões sobre a temática da EAD chegam à América Latina apenas nos anos 2000, após terem percorrido inicialmente os territórios americanos e europeus. No Brasil, toma grande proporção se tornando o centro das discussões nos diversos eventos tanto de cunho político quanto acadêmico, constituindo-se objeto de análise com vistas à transformação e adaptação nesse novo cenário. Estes centram-se, principalmente, sobre a utilização dos recursos tecnológicos na formação e profissionalização docente para o ensino obrigatório e na criação de

propostas de políticas públicas que suportem essa reconfiguração observando-se os aspectos de ampliação, promoção e acessibilidade ao ensino considerando as possibilidades do ensino com a utilização de recursos tecnológicos.

Ainda que considerada uma temática importante e tida como um meio que possibilitaria aos docentes e aos aspirantes da docência uma formação crítica e integral em espaços democratizados e colaborativos, a EAD entra na pauta dos debates com o status de educação “extramuros”, (GOMES, 2009, p. 21) sendo inserida, timidamente, e em doses homeopáticas, à educação formal brasileira.

Para compreender melhor esse “universo” humano em que são construídas as concepções a respeito da docência dos alunos que estudam em EAD, objeto principal de estudo e análise desta pesquisa, faz-se necessário conhecer os elementos constitutivos dessa modalidade.

Para isso, discorrer-se-á sobre o conceito de EAD, os principais fatos históricos que favoreceram a sua instituição, a legislação atual bem como os principais modelos pedagógicos que envolvem essa nova configuração de modelo educativo que é a EAD.

2.2.1 Conceituando a Educação a Distância

Para compreender o conceito de Educação a Distância, são analisadas a seguir, as principais características que diferem esta das demais modalidades de ensino. Considerou-se os seguintes aspectos: o fator “distância”; o uso dos recursos tecnológicos; a cultura da autoaprendizagem e o modelo pedagógico de construção de conhecimento por meio da mediação.

Mattar (2014) define a Educação a Distância como “uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utilizam diversas tecnologias de comunicação.” (MATTAR, 2014, p.11). No, entanto, essa separação não deve ser confundida necessariamente com ausência ou distância física.

Toschi (2013) indica que na EAD, as relações entre proximidade geográfica/distância e ausência/presença tomam dimensões diferenciadas. O aluno

que estuda em EAD está presente, mesmo que esteja utilizando um recurso tecnológico. Como indica Toschi,

EAD não é sinônimo de educação *online*, assim como presença não é antônimo de distância. O antônimo de presença é ausência. EAD não é estar ausente e isso quer dizer que pode haver presença na distância. A presença é virtual, mas é presença! (TOSCHI, 2013, p. 24).

Moore (2002) conceitua essa relação de proximidade de “distância transacional”. Para ele trata-se de um conceito pedagógico,

[...] que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo. Este universo de relações pode ser ordenado segundo uma tipologia construída em torno dos componentes mais elementares deste campo - a saber, a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores, e a natureza e o grau de autonomia do aluno (MOORE, 2002, p.2).

A fim de que a aprendizagem de fato aconteça, esse autor chama a atenção para a necessária mudança no processo de comunicação nesse modelo de ensino.

Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional (MOORE, 2002, p.3).

A educação a distância traz muitas inovações para o processo de ensino aprendizagem. No entanto, essa distância geográfica entre o aluno e o professor bem como a comunicação entre eles e o uso necessário da mídia para a interação constitui-se em um desafio importante que exige investimento considerável em tecnologia avançada para que seja possível a mediação.

As ferramentas tecnológicas são outro aspecto importante nessa discussão. Trata-se de recursos ricos de possibilidades. As principais utilizadas nessa modalidade dividem-se em dois grandes grupos: autoria e tutoria (como os LMS⁴s ou

⁴ LSM - Learning Management System – é uma tecnologia que desenvolve softwares utilizado para o gerenciamento de bancos de dados complexos, para serem utilizados em conjunto com frameworks digitais, gerenciamento de currículos, materiais para treinamento e ferramentas de avaliação (MOORE, 2002).

AVA⁵s). As atividades são realizadas de modo síncrono (ao mesmo tempo) e assíncrono (em tempos diferentes). Tanto o professor quanto os alunos assumem novos papéis, quando comparados às funções dos alunos e professores na educação presencial. O professor na EAD se torna um orientador de aprendizagem e o aluno um acadêmico pesquisador.

A terceira característica da EAD é a mudança na cultura dos interlocutores no processo de ensino aprendizagem. Tal aspecto, considerado nesta reflexão, é a maneira que o aluno desenvolve o seu processo de aquisição de conhecimento que passa de observador aprendente para participante ativo da aprendizagem. A definição de autoaprendizagem foi regulada pelo Decreto 2.494/1998 quando afirmou que a EAD, como uma modalidade de educação, seria constituída por autoaprendizagem, e que se realizaria pelo aluno, a partir de estudos feitos com o apoio de recursos didáticos previamente estruturados. Esse conceito de autoaprendizagem é ampliado posteriormente pelo decreto 5.622/2005 quando enfatiza a importância da mediação, afirmando que a EAD deveria acontecer nas atividades entre docente e discente tendo como suporte técnico das NTDICs.

Para Belloni (2002) a autoaprendizagem na EAD pode ser entendida como uma metodologia que utiliza inovações pedagógicas oferecendo ao aluno referenciais teórico-práticos, por meio de mediação tecnológica que levam a aquisição de diversas competências necessárias para a prática docente. Essa modalidade de ensino oferece ao aluno a possibilidade de construir seu próprio conhecimento, apoiando-se em referenciais teóricos (materiais didáticos) organizando as situações didáticas com base em sua própria experiência.

Os pilares para o desenvolvimento do processo de ensino e da gestão da aprendizagem a distância estão firmados nos diferentes serviços disponibilizados aos estudantes e professores e se constituem no projeto pedagógico, no sistema de tutoria e no atendimento acadêmico.

Patrícia Behar (2009) nos ajuda a compreender as características do novo modelo pedagógico que essa nova sociedade, centrada na tecnologia, exige. O Quadro 1 apresenta um comparativo desta nova sociedade com o modelo que prevalecia anteriormente na sociedade industrial.

⁵ AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem - é um sistema (ou software) que proporciona o desenvolvimento e distribuição de conteúdos diversos para cursos online e disciplinas semipresenciais para alunos em geral (MOORE, 2002).

Quadro 1 - Comparativos entre os modelos pedagógicos determinantes nas sociedades industrial e tecnológica

SOCIEDADE INDUSTRIAL	SOCIEDADE EM REDE OU TECNOLÓGICA
Privilegia o ensino tecnicista (que prepara o indivíduo para o desempenho de papéis de acordo com as suas aptidões.	Apropriação do conhecimento que se dá numa realidade concreta.
Não apresenta relações com o cotidiano.	Parte das experiências reais e é apoiada pela mediação na construção do conhecimento.
Desperta pouco a curiosidade.	Responde ao princípio da “aprendizagem significativa”, ⁶ que pressupõe a oferta de informações relevantes que possam fazer sentido com o conhecimento prévio, gerando novos conceitos construídos.
Privilegia o acúmulo de conhecimento, valores e normas.	Prioriza as informações úteis e relevantes.

Elaboração: esta autora.

Fonte: (BEHAR, 2009, p. 15)

A diferença entre os dois modelos consiste, basicamente, na contextualização do tema, que não é possível no modelo pedagógico da sociedade industrial, pois o objetivo é o acúmulo de informações, contextualizadas ou não, mas, sobretudo para se “esgotar” o assunto. O aluno deve tornar-se um “especialista”, independente da usabilidade daquele conhecimento adquirido. Portanto, a tendência é apresentar desinteresse pelo assunto quando começa a não perceber o sentido daquilo que está sendo ensinado.

O modelo pedagógico da sociedade em rede se constitui da construção de conhecimento por meio da mediação, e privilegia o desenvolvimento das competências e habilidades, respeitando o ritmo individual formando comunidades de aprendizagens e redes de convivências conforme os interesses particulares. Enfoca a gestão do conhecimento destacando a importância da autonomia, a autoria e a interação. O professor desenvolve as atividades com foco na realidade do aprendiz com características de identificação e solução de problemas, o que torna o aprendizado mais interessante. Nesse modelo, o aluno torna protagonista do próprio conhecimento e a prática pedagógica considera o processo e as ações mais significativas do que o próprio resultado. Essa mudança na concepção do modelo

⁶ “Aprendizagem significativa” é um conceito, apresentado por Manuel Castells, de nova metodologia característica da sociedade em rede. (CASTELLS, 1999).

pedagógico não é apenas pela introdução das NTICs, mas, sobretudo pela influência delas (BEHAR, 2009).

O professor no modelo pedagógico da sociedade em rede, atua na perspectiva de uma didática que busca o processo de construção do conhecimento a partir de uma prática pedagógica histórica e sociocultural. Ele é sujeito fundamental que atua de forma “filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer” (LUCKESI *apud* MATTAR, 2014, p. 238), pois a partir de sua visão da realidade e da ação na realidade, é que os contextos de ensino e de aprendizagem serão idealizados.

Por essas características, um projeto de educação a distância torna-se um desafio para as instituições de ensino superior, uma vez que, a diversificação nos currículos e a personalização nas necessidades dos alunos tornam-se a marca de uma aprendizagem a distância da sociedade em rede, em que a prática educativa precisa ser permeada pelo ‘aprender a aprender’, pela possibilidade de criação, inovação e construção dos conhecimentos de forma ativa e participativa e por meio das NTICs.

O credenciamento de instituições para implantar programas de ensino a distância deve ser cautelosamente avaliado segundo as características do projeto e as condições contextuais, as quais podem apontar diferentes direções de acordo com cada proposta pedagógica e realidade e clientela a ser atendida.

É preciso também ousar e assumir o risco de colocar em ação diferentes propostas, acompanhar sua execução, levantar indicadores de qualidade e avaliar o seu desenvolvimento ao longo de todo o período de realização.

2.2.2 A história da EAD

Um dos elementos imprescindíveis para que aconteça a educação é a comunicação. Um emissor e um receptor devem estar ligados. Nas sociedades antigas a educação formal se estabelecia exclusivamente por esse canal. Os conhecimentos (história, folclore, notícias) eram transmitidos e mantidos exclusivamente pela comunicação oral, método que ainda hoje é utilizado

especialmente em culturas indígenas para comunicação de valores e rituais (BATES, 2016).

A comunicação oral caracteriza a sociedade primitiva e estabelece a forma de educação por esse meio. No entanto, para que esta se torne efetiva é necessário analisar outros dois elementos, o tempo e o espaço.

Nessa sociedade pré-histórica, a educação ou transmissão de conhecimento não era possível se a pessoa com quem se desejava comunicar não estivesse presente. “Para que alguma informação seja transmitida, o emissor e o receptor da mensagem deviam estar presentes no mesmo momento e no mesmo local” (MATTAR, 2014, p. 28).

Essa concepção de educação, no entanto é ampliada a partir da invenção da escrita, pois esta torna a comunicação livre do tempo e do espaço, uma vez que possibilita ao conhecimento ser “armazenado” e “transportado” em recursos diversos.

Segundo Mattar (2014), em termos gerais, a Educação a Distância tem seu início em conjunto com as primeiras manifestações escritas. A princípio, em desenhos nas cavernas, os chamados hieróglifos e, posteriormente, em placas de barro, onde os sumérios, por volta do ano 4000 a. C. desenvolveram a escrita cuneiforme, evoluindo para uma forma de papel criado a partir de uma planta chamada papiro, desenvolvido pelos egípcios na mesma época. A escrita, certamente, possibilitou que pessoas separadas fisicamente e temporalmente se comunicassem e documentassem informações, obras e registros (MATTAR, 2014).

No entanto, para a forma que se apresenta hoje, não há na literatura um consenso entre os autores sobre quais foram exatamente as primeiras experiências que marcaram o início da EAD.

A história da Educação a Distância se confunde com a história da Revolução Tecnológica, exatamente pela criação e desenvolvimento dos recursos tecnológicos que foram, e ainda são aplicados na Educação (BATES, 2016; CASTELLS, 1999). Por essa ótica, os primeiros equipamentos ou recursos tecnológicos tiveram seu início na década de 1940 a 1950 com a criação dos primeiros transistores (pela empresa *Bell Laboratories* em *Murray Hill* – Nova Jersey – EUA) que possibilitou o processamento de impulsos elétricos em velocidade rápida que permitiria posteriormente, a criação do primeiro “chip” ou semicondutores elemento básico

para a construção do circuito integrado, que por sua vez derivou o microprocessador, cérebro dos primeiros computadores.

Os dois autores discordam, no entanto, quanto ao propósito ou motivação dessa revolução. Battes (2016) pondera que os recursos tecnológicos foram criados para fins militares e aproveitados para a formação, mas Castells (1999) faz outra análise. Para ele a revolução tecnológica não aconteceu por qualquer necessidade preestabelecida, ou determinação histórico-social, apesar de serem contemporâneas. Mas foi resultado de indução tecnológica, ou seja, um equipamento que possibilitou a criação de um que originou o outro, e, posteriormente, foram aproveitados dentro de seu contexto histórico.

Contudo, essa discussão não é pertinente nesse momento, mas nos importa identificar as principais experiências que configuram os primeiros modelos em educação a distância considerando as características descritas por Belloni (2002) quando afirma que para se configurar uma experiência em 'Educação a Distância' é necessário que esse modelo possua pelo menos três características:

- (1) a descontinuidade espacial entre professor e aluno;
- (2) a comunicação diferida (separação no tempo) e;
- (3) a mediação tecnológica.

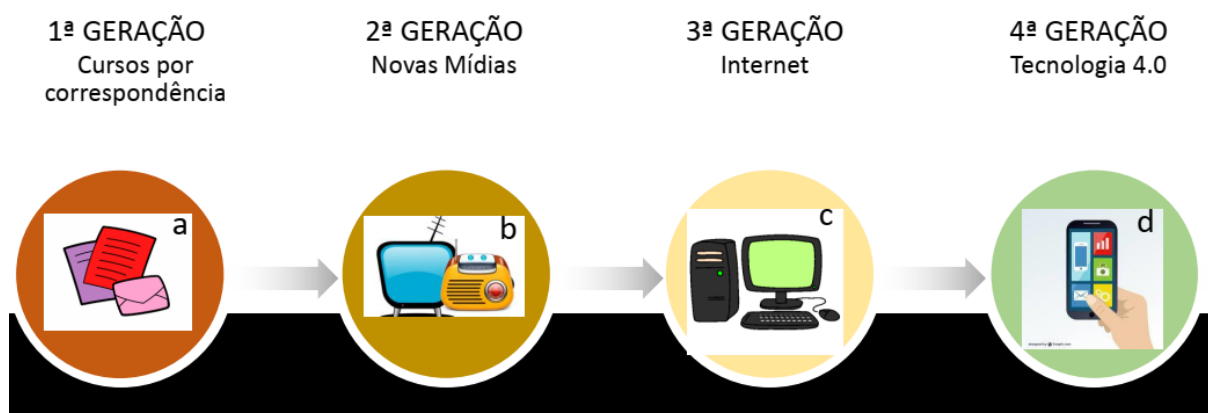
O ponto de partida, para essa análise portanto, é a Revolução Industrial com a invenção da imprensa que acontece no final do século XV.

Moran (2009) indica que a história da EAD é marcada por três gerações, caracterizadas por momentos de inovação ou criação de recursos tecnológicos. Schwab (2018) acrescenta o surgimento de uma quarta geração, nas duas últimas décadas em função do grande desenvolvimento tecnológico da Indústria 4.0.

Esses recursos tecnológicos são definidos de acordo com a definição de Mattar (2014), que explica não se tratar apenas de equipamentos eletrônicos, mas de qualquer recurso que possibilite a transmissão de conhecimento que possa acontecer independente do tempo e do espaço, pois permite o conhecimento ser “armazenado” e “transportado”.

Essas gerações são caracterizadas pelos elementos apresentados na Figura 1:

Figura 1 - Gerações da Educação a Distância



Elaboração: Esta autora.

Fonte: MORAN, (2009); SCHWAB (2016).

1ª Geração – Esta é a geração dos cursos por correspondência e material impresso, num contexto histórico no qual os equipamentos agrícolas, as primeiras máquinas a vapor, e estradas de ferro são criadas num movimento da primeira Revolução Industrial.

2ª Geração – Trata-se das novas mídias (rádio, tv, fitas de áudio e vídeo) que surgiram com a chegada da eletricidade dentro do contexto de segunda Revolução Industrial;

3ª Geração – Constitui-se da geração da internet (videotexto, do microcomputador, da tecnologia de multimídia, do hipertexto e de redes de computadores, caracterizando a EAD *online*) e tem seu início a partir da terceira Revolução Industrial que conduz o processo de digitalização dos processos, especialmente na indústria;

4ª Geração – Denominada de geração tecnológica 4.0, tem início juntamente com a Revolução da Indústria 4.0 que é caracterizada pela incorporação de tecnologias da inteligência artificial, da robótica, da internet das coisas, dos veículos autônomos, da impressão em 3D, da nanotecnologia, da biotecnologia, do armazenamento de energia, dos dispositivos “vestíveis” (*wearable*), da edição de genes, da inteligência de máquinas e dispositivos eletrônicos em rede.

2.2.2.1 - 1ª GERAÇÃO - cursos por correspondência e material impresso

A primeira revolução foi a chamada de Revolução Agrícola que desenvolveu diversas inovações tecnológicas (equipamentos agrícolas) que possibilitaram o cultivo da terra. Esta revolução aconteceu em doses homeopáticas desde os primórdios da civilização até o século XVII.

A partir da descoberta do ferro e do carvão, o que possibilitou o desenvolvimento de novas ferramentas de produção, acontece na Inglaterra do século XVIII, a primeira Revolução Industrial. Os animais e as pessoas foram substituídos pelas máquinas e os países começaram a investir em pesquisa desenvolvendo o trem (máquina a vapor) e as estradas de ferro. A criação da imprensa por Gutenberg, em 1439, possibilitou o crescimento da produção de documentos e livros e tornou o conhecimento escrito, antes restrito a alguns grupos da sociedade, acessível e disponível a muito mais pessoas. Essa tecnologia foi a responsável pela expansão do ensino formal na Europa, o que permitiu que ideias fossem partilhadas a um maior número de pessoas e intensificou os debates, produção e reprodução de conhecimento que possibilitou um avanço sem precedentes da ciência, em todas as áreas. (SCHWAB, 2016)

Os primeiros indícios dessa disseminação do conhecimento surgem no final do século XVIII e início do século XIX, quando começam a ser disponibilizados, em jornais da época, anúncios de cursos profissionalizantes por correspondência. Uma das primeiras experiências particulares dessa prática aconteceu em Boston (EUA) em 1728, quando o prof. *Caleb Philips*, anuncia na *Gazzete*, aulas por correspondência (NUNES, 2009; VASCONCELOS, 2010).

Os primeiros modelos de Educação a Distância foram suportados pelo sistema postal devido às melhorias na infraestrutura de transportes e criação do selo postal na Inglaterra, na década de 1840. A primeira geração de EAD é, portanto, identificada pelo ensino por correspondência, baseado em textos e exercícios produzidos em materiais impressos que eram enviados pelo correio. Nessa metodologia o professor utilizava o sistema postal para envio de cópias de materiais de cursos aos seus diversos alunos que viviam em diferentes lugares. (BATES, 2016)

Em 1829 é inaugurado o Instituto Líber Hermondes (Suécia), que realizaria cursos em nível secundário, e no ano de 1840, a Faculdade *Sir Isaac Pitman* (Reino Unido), inaugura a primeira escola por correspondência na Europa. Em 1856, a Sociedade de Línguas Modernas (Berlim), patrocina dois institutos para ensinar Francês por correspondência. Em 1892, a Divisão de Ensino por Correspondência inicia seus trabalhos para a preparação de docentes no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago (USA). (BATISTA, 2016; NUNES, 2009).

A primeira instituição a oferecer um programa de graduação externo por correspondência é a *University of London* em 1858. No Brasil, esse tipo de experiência particular em EAD tem o seu primeiro registro um pouco mais tarde, em 1891, quando o “Jornal do Brasil” publica em sua primeira edição, na seção dos classificados, um anúncio oferecendo profissionalização por correspondência. Em 1904, as chamadas Escolas Internacionais, instituições privadas norte-americanas que ofereciam cursos por correspondência, chegam ao território brasileiro (GUIETTI, 2014; BATES, 2016).

O ensino por correspondência permanece como único modelo em EAD até meados de 1920 quando surgem os primeiros aparelhos de rádio e televisão.

2.2.2.2 - 2ª GERAÇÃO – novas mídias

A segunda geração começa a utilizar o rádio e a TV e os videocassetes, e tem nos anos 80 o seu ápice difundindo cursos de ensino fundamental e médio e telecursos profissionalizantes. (MORAN, 2009)

O contexto dessa geração é a segunda Revolução Industrial que se inicia, nos Estados Unidos, já no final do século XIX e é marcado pela chegada da eletricidade, o uso do petróleo como combustível e da linha de montagem com o trabalho estruturado com base nas teorias de Taylor (que tinha como objetivo reduzir ao máximo o custo de produção e baratear o produto, possibilitando um maior número de vendas possíveis).

É interessante observar que grande parte dos recursos e tecnologias utilizados para a expansão e crescimento da educação a distância foram criados para outros fins e aplicados para esta finalidade. Também é verdadeira essa premissa para o surgimento de novas teorias de aprendizagem. Um exemplo disso é

o surgimento da nova teoria da aprendizagem pelo reforço, método de memorização rápida criado por Fred Keller⁷ para ensinar recepção do Código Morse aos soldados recrutados para a Segunda Guerra Mundial. Outro exemplo são os retroprojetores desenvolvidos e utilizados pelo exército americano para o treinamento dos soldados, que se tornam comuns nas salas de aula sendo substituídos apenas na década de 1990 pelos primeiros projetores eletrônicos.

O rádio, outro instrumento muito utilizados com fins militares, também entra para lista de recursos utilizados para a expansão do conhecimento. Nas décadas de 1920, a *British Broadcasting Corporation* (BBC) começa a transmitir programas de rádio educativos para escolas (BATES, 2016).

No Brasil, surgem algumas experiências importantes como a de Edgard Roquette-Pinto, quando cria as Rádios: Sociedade do Rio de Janeiro (1923); Escola Municipal (1933) e a estação do Largo da Carioca, rebatizada em 1945, de Rádio Roquete Pinto (GUIETTI, 2014).

O objetivo dessas rádios era de transmitir programas educativos por iniciativa particulares, mas sob a desconfiança de um governo revolucionário que temia que suas transmissões pudessem conter ideias subversivas, teve que mudar seus rumos, excluindo os fins financeiros, como as propagandas, ficando assim sem condições de manterem-se. A rádio “Sociedade do Rio de Janeiro” é doada ao Ministério da Educação e Saúde que desenvolve programas educativos como a “Escola Rádio Postal”, e religiosos como “A voz da profecia” (NUNES, 2009).

No final da década de 1930, duas instituições são criadas com o objetivo de promover a EAD: o Instituto Rádio Monitor (1939), ligado ao ramo da eletrônica; e o Instituto Universal Brasileiro (1941), que oferecia formação profissional de nível elementar e médio (SARAIVA, 1996).

Em 1941, a Universidade do Ar é criada em São Paulo, com o objetivo de formar professores leigos. E em 1947, por iniciativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Social do Comércio (SESC) e das

⁷ Fred Simmons Keller, nos anos 40, desenvolveu uma nova técnica pedagógica para ensinar Código Morse para militares, baseada em sua pesquisa em comportamento. Em 1943, o exército norte-americano adotou a técnica oficialmente. Suas principais obras são: *Principles of Psychology* (Princípios de Psicologia), *Learning: Reinforcement Theory* (Aprendizagem: Teoria do Reforço); (KELLER, 1986).

Emissoras Associadas, foi fundada outra unidade, agora para treinar comerciantes e formar empregados em técnicos comerciais.

Na década de 1950, com o surgimento da primeira televisão no Brasil, na TV Tupi, renasce uma proposta de educação por meio do uso da televisão, encampada por Roquete-Pinto, cuja finalidade era oferecer ensino profissionalizante, voltados para as áreas de mecânica e eletrônica.

Em 1960, a televisão foi usada pela primeira vez na educação para a escola e para a educação de adultos em geral no Brasil. Em 1964, concebido pela Igreja Católica e patrocinado pelo Governo Federal, catorze Estados, por meio de suas emissoras, transmitiram educação de base.

Com a publicação do Código Brasileiro de Telecomunicações em 1967, alguns privilégios foram concedidos a alguns grupos (universidades) para a concessão de televisões com fins específicos de Educação (ALVES *in* LITTO, 2009). Em 1969, o Ministério das Comunicações estabelece um tempo obrigatório e gratuito para que as emissoras comerciais transmitam programas educativos, o que não perdura por muito tempo. Nesse mesmo ano, o Projeto Saci, iniciado pelo Instituto de Pesquisas Espaciais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), em São Paulo, realiza a experiência do Curso Supletivo de Primeiro Grau para professores leigos, curso difundido por rádio e TV.

Em 1970, o governo britânico estabeleceu a *Open University* (OU) que trabalhou em parceria com a BBC para desenvolver programas abertos para todos. Estes se tornam os primeiros modelos a utilizarem recursos tecnológicos de maneira exitosa que se tornam referência mundial em Educação a Distância formando mais de dois milhões de estudantes em cursos de graduação, pós-graduação e cursos extracurriculares.

Ainda na década de 1970, organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial veem no uso da televisão para a Educação como uma oportunidade de promover o desenvolvimento de diversos países em condições desfavoráveis, mas esbarram na falta de condições estruturais (GOMES *in* LITTO, 2009; BATES, 2016).

A radiodifusão por satélite torna-se disponível na década de 1980 e “[...] experiências semelhantes foram expressas na oferta de aulas dos professores universitários das universidades mais importantes do mundo para o mundo e às massas famintas.” (BATES, 2016, p.254)

No Brasil, em 1970, surge o Projeto Minerva, ofertando cursos de educação continuada supletiva a jovens e adultos. A Fundação Roberto Marinho também inicia um programa de educação supletiva a distância que empregava materiais impressos aliados a aulas transmitidas por meio do rádio e da televisão. No entanto, não houve progresso para os programas educativos dos canais abertos de televisão. Dentre as causas, destaca-se a incompatibilidade entre o horário de transmissão e a disponibilidade dos alunos-usuários. Mas, ainda assim algumas instituições permanecem se dedicando à propagação do conhecimento por meio da transmissão de satélite, dentre elas podemos destacar as TVs Escola, Futura, Cultura, UNIVESP, dentre outras (ALVES *in* LITTO, 2009).

Destaca-se aqui algumas instituições que foram e continuam sendo importantes para a difusão da educação por meio de recursos tecnológicos. Elas são responsáveis pela organização da educação a distância no Brasil e são, a Associação Brasileira de Teleducção (ABT), criada em 1971, o Instituto Petropolitano Adventista de Ensino (IPAE), criado em 1973 e a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), criada em 1995, que promovem o encontro entre instituições e profissionais do país e do exterior (ALVES, 2001).

A ABT ainda está em atividade, e é uma associação muito importante que organiza seminários promovendo reflexões acerca de políticas públicas para a EAD, principalmente para os cursos de pós-graduação, da qual é precursora, além de divulgar periódicos com a temática da tecnologia educacional em revista própria (ALVES *in* LITTO, 2009).

O Instituto Petropolitano Adventista de Ensino a Distância (IPAE) foi o responsável pela realização dos primeiros Encontros Nacionais de Educação a Distância (1989) e pelos Congressos Brasileiros de Educação a Distância (1993). Esses encontros promovidos pelo IPAE, trouxeram reflexões sobre a importância da Educação a Distância no Brasil e no mundo, e neles foram criados diversos documentos que ajudaram a criar a secretaria de EAD. As atividades também ajudaram a formular as disposições normativas que, posteriormente, foram incorporadas à LDB. Realizou quatro Encontros e dois Congressos, o último deles em 1995 onde foi criada a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) que seguiu na promoção desses congressos anuais. O IPAE, no entanto, permanece ainda funcionando e possui o acervo mais completo sobre EAD no Brasil

e ajuda a divulgar a produção científica por meio da Revista Brasileira de Educação a Distância. (ALVES *in* LITTO, 2009)

A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) é a grande referência da atualidade em assuntos de Educação a Distância no Brasil. Realiza congressos anuais e promovendo articulações entre instituições e profissionais no Brasil e no exterior. Ainda está em atividade, e organizam discussões e debates sobre a criação de políticas públicas necessárias para o crescimento de oferta de cursos em nível superior, de pós-graduação em EAD.

No final dos anos 90, o alto custo de criação e distribuição de vídeos torna o uso das mídias inviável para o uso educacional, sendo então substituído aos poucos pelos aparatos tecnológicos mais modernos desenvolvidos a partir da chegada da compressão digital e a alta velocidade de acesso à internet. Surge nesse momento a terceira geração no final dos anos 90 e início dos anos 2000 (MORAN, 2009).

2.2.2.3 - 3ª GERAÇÃO – Internet

A terceira geração surge num contexto da terceira Revolução Industrial, também conhecida como Revolução Digital inicia-se na década de 1960, e deve-se à inserção do uso do computador, impactando positivamente no desenvolvimento da automação da produção e seus processos através da eletrônica avançada e da tecnologia da informação. A invenção da internet unifica o mundo permitindo uma rápida comunicação e troca de informações com muito mais facilidade em que as pessoas conseguem se comunicar em tempo real mesmo em grandes distâncias. (ANTONIO, 2018)

A terceira geração surge com a combinação de vários recursos tecnológicos, principalmente na área dos eletrônicos, que vem desenvolvendo-se desde a Segunda Guerra Mundial quando surge o primeiro computador programável. Os principais eixos de transformação tecnológica consistem em geração / processamento / transmissão da informação.

Em 1982, a Arpanet, Estados Unidos da América (EUA) foi a primeira rede a utilizar o protocolo de internet combinando o ensino da sala de aula com fóruns de discussão *online*, o que Bates (2016, p. 256) chama de “comunicação mediada por computador”.

A tabela 4 mostra as principais descobertas que possibilitaram a criação da tecnologia que levou a comunicação por meio de redes.

Tabela 4 - Principais eventos que se destacaram para a criação dos eixos de transformação da eletrônica

PERÍODO	PRODUTO	CRIADOR	ORIGEM
1947	Chip – semicondutores	Bardeen, Brattain e Shockley	NOVA JERSEY – EUA
1957	Circuito integrado	Jack Kilby	DALLAS – EUA
1969	Internet	Arpanet	CALIFÓRNIA - EUA
1971	Microprocessador	Intel	VALE DO SILÍCIO, CALIFÓRNIA - EUA
1990	WEB	Tim Berners Lee	CERN - SUÍÇA

Elaboração: esta autora

Fonte: (CASTELLS, 1999)

Essa geração que utiliza o computador para a aprendizagem automática ou programada evolui para a que faz uso de redes de computadores que permitem a interação ou comunicação entre alunos e professores. Em 1991, nos Estados Unidos, a Arpanet lança a *World Wide Web (www)*, que permite aos usuários finais transmitir, criar e ligar documentos, vídeos e as diversas mídias sem a necessidade de transcrever em códigos específicos de computador, e isso permite o desenvolvimento dos primeiros Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Os primeiros cursos totalmente *on line* começam a aparecer em 1995 [...] oferecem um ambiente de ensino *on line* em que o conteúdo pode ser carregado e organizado, e proporcionais ‘espaços’ para objetivos da aprendizagem, atividades dos alunos, lições e fóruns de discussão (BATES, 2016, p.257).

Instituições de ensino tradicionais como o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) começaram a disponibilizar as suas gravações de aulas em seu site num projeto de formação gratuita chamado *OpenCourseWare* em 2002. Com essas facilidades, organizações diversas veem uma grande oportunidade de estabelecer-se financeiramente. O *YouTube*⁸ começa a produzir vídeos

⁸ **YouTube** é um site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet. O termo vem do Inglês “you” que significa “você” e “tube” que significa “tubo” ou “canal”, mas é usado na gíria para designar “televisão”. Portanto, o significado do termo “youtube” poderia ser “você transmite” ou “canal feito por você”. O site foi fundado em 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim. A ideia de criar o site surgiu devido a dificuldade que existia na época para partilhar vídeos na internet (BATES, 2016)

educacionais curtos, e ainda o faz, que pode ser baixado e integrado em cursos *on line*. A *Khan Academy*⁹ começa a utilizar este canal em 2006 para aulas gravadas por voz e inserindo um quadro negro digital para ilustrações e equações. Em 2007, a *Apple*¹⁰ cria o *itunesU* local em que armazena vídeos e materiais digitais para o ensino universitário.

Nesse sentido, nota-se mais uma revolução no modo de ensinar e aprender, uma vez que o formato agora se torna mais simplificado e sua aquisição mais atrativa pelo baixo custo. O indivíduo (aluno) passa a ter acesso à conhecimento apenas com um clique sem a necessidade de um interlocutor.

Como afirma (Bates, 2016, p. 255), “[...] em essência, o desenvolvimento da aprendizagem programada visa computacionar o ensino por meio de estruturação de informações, testes de conhecimento e retorno dos alunos, sem intervenção humana [...]”.

Segundo Castells (1999) à medida que as tecnologias surgem provocam uma mudança nas interações sociais que aliadas à revisão de conceitos feitas pelos organismos provocam a verdadeira alteração no comportamento humano. Behar (2009, p. 20) chama essa alteração de “mudança paradigmática” que inclui as formas de ensinar e aprender, conceito que discutiremos mais adiante.

2.2.2.4 - 4ª GERAÇÃO – Revolução Tecnológica 4.0

Nas duas últimas décadas, a tecnologia tem-se ampliado e desenvolvido sobremaneira que, enquanto produzimos esse trabalho, assistimos o surgimento de uma quarta geração, que nasce junto com a quarta Revolução Industrial e por isso é chamada de Geração 4.0.

Este é um tema ainda pouco explorado nas literaturas relacionadas à Educação, mas que já se encontra conceituado em outras áreas do conhecimento como da Economia e Administração.

⁹ A *Khan Academy* é uma ONG educacional criada com a missão de fornecer educação de alta qualidade para qualquer pessoa em qualquer lugar. Oferece uma coleção grátis de vídeos de diversas disciplinas. O acesso pode ser feito por <https://pt.khanacademy.org> (BATES, 2016).

¹⁰ A *Apple* é uma das maiores empresas de equipamentos eletrônicos e softwares do mundo, foi fundada em 1976, tendo como seus fundadores os estudantes **Steve Jobs** e **Steve Wozniak**. (BATES, 2016)

Para alguns especialistas essa quarta Revolução Industrial, é apenas uma continuação ou ampliação da terceira. No entanto algumas características marcam esta virada de século e a tornam um movimento específico e não se refere apenas a uma continuidade. As inovações tecnológicas alcançam um patamar diferenciado marcado pela fusão das tecnologias e a interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos e algumas características como a velocidade, profundidade e impacto sistêmico que a conduzem. Tais aspectos diferenciam esta das outras revoluções, pois apresenta um novo contexto da indústria, que revoluciona a forma de planejar e executar a manufatura industrial e integrada com aspectos tecnológicos que a tornam capazes de aumentar a produção e economizar custos. (SCHWAB, 2016)

Esta Revolução é caracterizada pela consolidação das ferramentas da tecnologia da informação, utilização de simulações integrando um modelo virtual planta por planta propriamente dita, sendo utilizada a computação em nuvem e com aprimoramento dos sensores e conectividade além dos controladores lógicos programáveis (HEIDRICH *et al*, 2017 in ANTONIO, 2018). Não se trata apenas de um novo conceito, mas de um conjunto de definições e tecnologias que em sinergia, podem proporcionar diversos benefícios na área industrial. (CARVALO; FILHO, 2018). É a revolução da nanotecnologia, da biotecnologia, do armazenamento de energia, dos dispositivos “vestíveis” (*wearable*), da edição de genes, da inteligência de máquinas e dispositivos eletrônicos em rede, como os que controlam a iluminação das ruas, ou daqueles que programam os sensores que detectam calor humano e acendem a luz ou ainda dos eletrodomésticos inteligentes que emitem informações e ajudam o indivíduo a programar a sua utilização.

A tendência de digitalização das diversas áreas onde as pessoas vivem provoca alterações bruscas e radicais, tão profundas não apenas no modo de produzir como também nas estruturas sociais e econômicas, transformando radicalmente os comportamentos como também a visão de mundo das pessoas tornando-as cada vez mais imediatistas, que não conseguem mais esperar por soluções e/ou inovações, mas prontas para alterar seus conceitos e valores com uma velocidade assustadora, característica de uma nova geração.

2.2.2.5 - A geração 4.0 ou geração “Z”

Esse movimento marcado pela incorporação de tecnologias que afetam diretamente a economia e a sociedade, cria uma nova geração que precisa ser considerada nessa discussão.

A geração “Z” compreende os jovens nascidos por volta de 1995, que nasceu digital, conectada, móvel e que não viu o mundo sem internet. Para eles os instrumentos analógicos são ultrapassados e inutilizáveis, mas curiosos e interessantes. Cognitivamente são capazes de viver muitas realidades ao mesmo tempo por meio da tecnologia. Apreciam muitas informações e recursos para controlar cada aspecto de sua vida. São capazes de eliminar diversas formas de imprevisto e simplificação a partir do uso intensivo de aplicativos e tecnologias.

São pragmáticos, indefinidos, conversadores, gostam de superexposição, realizar multitarefas, apreciam a inclusão, o ecumenismo e preferem usar as linguagens por códigos. É uma geração que está determinada a buscar a verdade acima de tudo. Conhecem os comportamentos das gerações anteriores e questionam seus precursores em seus discursos abstratos, de visão global, de competitividade, individualismo, materialismo, idealistas e revolucionários. É uma geração que brinca com a inteligência artificial, que faz uso da robótica para resolver problemas caseiros, que produz veículos autônomos e só conhecem impressão em 3D. São jovens que “captam o espírito do tempo, entendem o novo e transformam tudo”. (MCKINSEY *in* MEIR, 2016, s/p.)

Tais características da geração “Z” produzem reflexos sociais importantes, pois são indivíduos que têm para si poucos modelos de referência, já que sua visão é radical sobre a ética, a acessibilidade e singularidade. Sob esse ponto de vista, valorizam mais o “tornar-se participante” do que o “ser proprietário”. Essa geração hiperconectada exige estruturas colaborativas e flexíveis que integrem as diferentes partes da sociedade fundamentadas em valores e princípios éticos.

Nesse contexto em que a fusão das tecnologias digitais, físicas e biológicas servem para aumentar o trabalho que utiliza a cognição humana, a formação docente deve se preocupar, cada vez mais, em preparar professores que compreendam essa nova sociedade e que estejam adiante dessa concepção, preocupados com a formação de líderes que possam desenvolver habilidades de resolução de problemas complexos em uma variedade de contextos, as

competências sociais e de sistemas, com a finalidade de promover um trabalho colaborativo com o maquinário cada vez mais conectado e inteligente (FÜRH, 2018).

2.2.3 O contexto histórico e a regulamentação da Educação a Distância no Brasil

No final do século XX vários acontecimentos de importância histórica transformaram o cenário da vida humana. A chegada das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação é um desses fatos que tem um grau de importância significativo, pois, certamente acelerou o processo de transformação social por causa da fácil disseminação de informações que influencia os comportamentos. Ao observar o cenário mundial notam-se outras mudanças também significativas não apenas nas relações econômicas, mas principalmente nas relações sociais, no comportamento e nas interrelações pessoais. Castells (1999) acentua que “as redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida, e ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela” (CASTELLS, 1999, p. 40).

A partir de um novo sistema de comunicação, cada vez mais difundido numa linguagem universal digital, os modelos de sociedades têm migrado de um Estado para outro, cada vez mais em menor tempo, acelerando as rupturas de paradigmas estabelecidos de longas datas. Quando fala-se em paradigma, considera-se a definição de Thomas Khun (1996) que o define como “um quadro teórico constituído a partir de um conjunto de regras metodológicas e axiomas aceitos por uma determinada comunidade científica durante um determinado período de tempo.” (KUHN, 1996 *apud* BEHAR, 2009, p. 20)

O panorama mundial descrito por Manuel Castells (1999) ainda é considerado uma descrição contemporânea que pode nos ajudar a compreender a ruptura do paradigma educacional, objeto principal desta pesquisa. As mudanças sociais contribuíram para a mudança dos diversos paradigmas acelerados pela revolução tecnológica e se caracterizam essencialmente pela organização em redes que produz a flexibilidade de gerenciamento descentralizando as grandes empresas, aumentando a concorrência e gerando uma interdependência econômica global.

A interdependência, por sua vez, enfraqueceu o movimento de trabalhadores individualizando e diversificando cada vez mais as relações de trabalho. A entrada maciça da mulher no mercado remunerado enfraquece o patriarcalismo e fortalece a competição de ambos os sexos pelo reconhecimento profissional. Percebe-se que com essa disputa há uma nova redefinição de relações entre mulheres, homens, crianças, família, sexualidade e personalidade. Os sistemas políticos caem em descrédito e entram em uma crise estrutural causados por inúmeros escândalos. Um novo olhar para a consciência ambiental promove o surgimento de movimentos sociais e temáticos isolados na busca de soluções gerais para os grandes da humanidade, quer sejam sociais e/ou ambientais. O fundamentalismo religioso ainda permanece como a maior força de segurança e significado pessoal.

No entanto, essas mudanças não acontecem na mesma velocidade em todo o globo. Enquanto em algumas nações a força de trabalho feminina já se profissionalizou e é responsável por mais da metade do PIB nacional, em outras, sequer há a permissão para que o público feminino tenha acesso à direitos básicos, como a educação básica. Não temos dúvida de que o nível de desenvolvimento tecnológico é o responsável por essa disparidade. O Estado tem poder de incluir ou excluir um povo de um contexto social a partir de sua tomada de decisão de uso e busca pelo desenvolvimento tecnológico. Como afirma Castells (1999),

Quando o Estado afasta totalmente seus interesses do desenvolvimento tecnológico ou se torna incapaz de promovê-lo sob novas condições um modelo estatista de inovação leva à estagnação por causa da esterilização da energia inovadora autônoma da sociedade para criar e aplicar tecnologia (CASTELLS, 1999, 47).

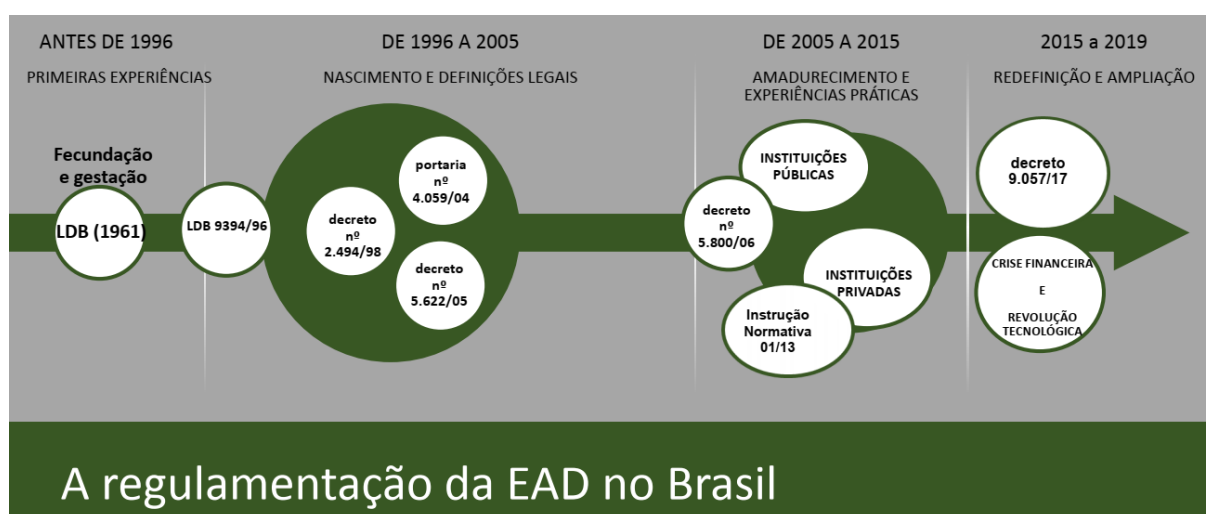
Pensando num contexto de revolução tecnológica mundial, enquanto que em muitos países da Europa e EUA a prática de oferecer cursos a distância regulamentados já se iniciara no final do século XIX, no Brasil, com um certo atraso devido a um contexto de sistema político ditatorial, com vertentes nacionalistas, a regulamentação da EAD só acontece na segunda metade do século XX.

A regulamentação da EAD no Brasil acontece efetivamente no final do período de regime da ditadura. A busca pela democracia por meio das campanhas pelo voto direto, a universalização da educação, o acesso às tecnologias, o aumento das instituições de ensino, a busca pela qualificação por parte dos adultos são fatores que impulsionam o Estado a ampliar a legislação que se inicia timidamente na criação da primeira LDB em 1961 e a criar novas políticas públicas para oferta,

expansão e manutenção da EAD, inclusive possibilitando investimentos por parte de instituições públicas na formação docente em EAD (MILL, 2016).

Daniel Mill (2016) apresenta a história da EAD em quatro períodos definidos pelos marcos legais que a estrutura. Utilizar-se-á essa mesma divisão como referência para análise, acrescentando um quinto período que se refere à revolução tecnológica apenas para a contextualização histórica, pois na perspectiva legal ainda subsiste dentro do quarto momento. Os períodos são: (1) antes de 1996 – fecundação e gestação da modalidade com as primeiras experiências em EAD; (2) de 1996 a 2005 – nascimento e definições legais; (3) de 2006 a 2015 – amadurecimento e experiências práticas nas instituições públicas e privadas; (4) a partir de 2015 – redefinições legais e pedagógicas em decorrência da crise financeira e (5) 2018 – revolução tecnológica 4.0.

Figura 2 – Principais períodos da regulamentação da EAD no Brasil



Elaboração: Esta autora.

Fonte: (MILL, 2016).

2.2.3.1 Primeiro período: as primeiras experiências em EAD

No primeiro período, antes de 1996, a EAD é caracterizada pela oferta de cursos livres e profissionais e a sua regulamentação aconteceu na primeira LDB (lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961). O artigo 104 dessa lei permitiu a organização de cursos e escolas experimentais e a lei n. 5692 estabelece os Conselhos de Educação como os órgãos responsáveis por autorizar e regular essas novas

experiências educacionais. Nesse período é que os cursos supletivos são autorizados e incentivados para que funcionassem por meio de rádios e TVs.

Em 1972, os parlamentares demonstram interesse em implementar o programa da Universidade Aberta no Brasil. Entre 1970 e 1980 vários projetos de Lei foram apresentados com o fito de criar a Universidade Aberta, mas estes não frutificaram (PIMENTEL, 2006). Somente no final dos anos 80 surgem as primeiras iniciativas concretas de Ensino Superior desencadeada pelo programa de ensino a distância da Universidade de Brasília, visando oferecer cursos de extensão universitária. A primeira Universidade a conseguir a autorização para oferta de cursos a distância é a Universidade Virtual do Centro-Oeste em 1988. Com sede na Universidade de Brasília (UNB), embrião da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) que seria criada oficialmente no ano 2000, tem o propósito de constituir uma rede de instituições para a formação de professores da rede pública de ensino. A UniRede passou a congregiar diferentes instituições públicas, com a finalidade de potencializar o acesso ao Ensino Superior, tendo subsidiado os programas Pró-Licenciatura 1 e 2 e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em 1990, o MEC aprova o Parecer CES nº. 887/98 que credencia a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal do Ceará (UFC) para a oferta dos cursos de diversos cursos de Licenciatura Plena, incluindo entre eles de Biologia, Física, Matemática e Química. Os primeiros cursos em nível superior foram ofertados por instituições públicas e, somente em 2002, as instituições privadas começaram a fazer adesão à EAD. (SAMPAIO; NEVES; JORDÃO, 2012)

2.2.3.2 Segundo período: o nascimento legal da Educação a Distância

O segundo período inicia-se com a incorporação da EAD com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seus dispositivos legais firmados pela Lei n. 9.394/96. A reformulação da LDB marca o início da consolidação dessa que seria a oportunidade de atender a grande demanda de capacitação em serviço. Apenas em 1996 é que a EAD é incorporada de maneira oficial ao sistema brasileiro de Educação (BIANCONCINI, IANNONE E SILVA,

2012). A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, dá a possibilidade da constituição de cursos ou programas a distância. Ele trata especificamente da oferta da EAD, designando a modalidade a distância como estratégia de expansão da educação, principalmente do Ensino Superior. O artigo 80 afirma que é de responsabilidade do Poder Público incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada (BRASIL, 1996b).

Várias emendas são aprovadas pelo decreto nº 2.494 de 10/02/1998. A primeira delas e mais importante é que se estabelece um conceito oficial de EAD e determina que essa modalidade passe a ter um regime especial, flexível e alcance todas as modalidades de ensino, ainda nesse momento com exceção dos programas de mestrado e doutorado. Nesse decreto, o MEC é instituído como órgão regulador para a autorização e reconhecimento dos programas. O prazo para o credenciamento e autorização de cursos é estabelecido por um tempo máximo de cinco anos, sendo necessário após esse período que haja uma renovação por meio de avaliação. As matrículas para o Ensino Fundamental, Médio e Profissional são asseguradas para jovens e adultos, independente da escolarização anterior do indivíduo, sendo necessária apenas a avaliação presencial.

Em 1999 é elaborado o documento que cria no ano 2000, o Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ), consórcio constituído por seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) –, com o propósito de oferecer cursos de graduação a distância, na modalidade semipresencial para todo o estado.

Os primeiros cursos de graduação em Pedagogia, já sob a égide da LDB de 1996, foram autorizados pelo CNE, mas ainda como “programas de EAD”. Os Conselhos Estaduais de Educação do país continuavam a aprovar, nos anos 2000, programas especiais de formação de professores, com características da modalidade a distância, organizados em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação para as redes públicas estaduais e municipais, criados pela necessidade de formá-los em curso superior para atender os preceitos da LDB.

O Conselho Nacional da Educação (CNE) publica o parecer n. 01/2001 incluindo os programas de pós-graduação *Strictu Sensu* na EAD exigindo o mesmo rigor e qualidade dos cursos presenciais. Os cursos de pós-graduação *Latu Sensu* só seriam autorizados mais tarde pelo parecer 241/2006. Em 2002, o mesmo conselho publica o parecer n.31/2002 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a EAD na Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio. (GOMES *in* LITTO, 2009)

Em consonância a esses fatos, o estabelecimento de metas para a educação elaboradas pelo primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) criado pela lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 constitui também como um dos atos importantes para a consolidação da legislação na década seguinte.

O primeiro registro de oferecimento de cursos de graduação a distância foi feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgado no Censo de Educação Superior no ano 2000. Esse documento apontou a oferta de 10 cursos de licenciatura na área da Educação, com 5.287 alunos ingressantes. Comparando-se com os últimos dados divulgados pelo mesmo Instituto, referentes ao ano de 2017, esse crescimento foi de mais de 7.720%.

Tabela 5 - Crescimento da oferta de cursos de graduação e matrículas em cursos de formação docente em EAD no Brasil em nos últimos 17 anos

Ano	Nº de cursos Relacionados à educação	Nº de matrículas em cursos de formação docente	Crescimento de nº de alunos em % a cada 5 anos
2000	10	5.287	-
2005	159	90.525	1.712%
2010	518	128.235	141%
2015	621	230.128	179,6%
2017	772	360.982	156,8%

Elaboração: Esta autora.

Fonte: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), Sinopse Estatística da Educação Superior, 2018.

A portaria nº 4.059 (10/12/2004) do MEC, atualiza as normas anteriores e direciona a legislação para a possibilidade de introdução de disciplinas que poderiam ser realizadas de maneira semipresencial nos cursos superiores presenciais já reconhecidos. Essas disciplinas compreendiam unidades ou atividades de ensino-aprendizagem centradas na autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação

que utilizariam as diferentes TICs. A exigência de qualificação para os tutores dessas disciplinas também fez parte dessa portaria.

Em 2005, o decreto nº 5.622 (19/02/2005) revoga a regulamentação de 1998, abrindo um espaço maior, mantendo a definição de EAD incluindo nela a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação. Atribui um valor maior à avaliação presencial em relação às demais atividades e amplia a obrigatoriedade dos momentos presenciais para o estágio, defesa de trabalhos e atividades laboratoriais, sendo necessário para essas atividades a criação de polos.

O decreto equipara a EAD à educação presencial no que se refere à necessidade de credenciamento, número de vagas, sistema de avaliação. Essas medidas começam a dar segurança e confiabilidade dessa nova modalidade promovendo o crescimento considerável na oferta e procura por cursos de licenciatura.

2.2.3.3 Terceiro período: amadurecimento legal e as experiências em Instituições Públicas

Em 2006, o decreto nº 5.800 (08/06/2006) regulamenta a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que oferta cursos e programas nas universidades públicas que visam, principalmente, à formação de professores para a Educação Básica. Posteriormente, o decreto nº 6.303/07 estabelece um calendário para avaliações estabelecendo as Secretarias de Estado de Educação (SEEDs) para a supervisão e avaliação das instituições que ofertam a EAD, cria o e-MEC¹¹. A primeira versão dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior¹² é publicada em 2007.

A resolução CES-CNE n. 07/2008 extingue o credenciamento de instituições não educacionais, e a portaria n.10/2009 traz uma mudança importante dispensando a visita *in loco* às instituições que conseguem uma avaliação satisfatória (nota 4 ou mais) no Conceito de Avaliação Institucional (CI) ou no Índice Geral de Cursos (IGC). A avaliação passa a acontecer por amostragem. Em 2011, a portaria nº

¹¹ e-MEC é um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de regulação da educação do ensino superior no sistema federal de educação.

¹² Esses Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

21/2011 restringe a revalidação de diplomas estrangeiros de egressos em EAD apenas às instituições federais. Com o grande crescimento e oferta de cursos nessa modalidade em 2011, foi criada a SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão que tem como objetivo desenvolver ações e programas a fim de integrar todos os níveis de modalidades de ensino regulamentando os direitos educacionais de todos os tipos de públicos contextualizando-os as suas respectivas realidades.

Em 2013 é publicada apenas a Instrução Normativa do MEC n. 01/13 que dispõe sobre os procedimentos do fluxo do processo de regulação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos em EAD. Em 2015 é publicado o Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e à distância elaborado com a parceria das instituições MEC, INEP, DAES e SINAES.

2.2.3.4 Quarto período: redefinições legais

Em 2017, o decreto 9.057/17 atualiza a legislação sobre o tema que regulamenta a Educação a Distância e traz como principais mudanças a possibilidade de oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação por meio das instituições nos devidos polos sem a necessidade de haver esses cursos no modelo presencial. Ressalta-se aqui que essa medida visa ampliar a oferta do ensino superior a fim de que atinja a meta 12 do PNE que exige elevar a taxa bruta de matrículas na Educação Superior para 50% e a taxa líquida em 33% para a população de 18 a 24 anos. Esse decreto também regulamente a oferta de cursos a distância para o Ensino Médio, Educação Profissional e Técnico de nível Médio. Polemicamente, a oferta para o ensino fundamental também é incluída nesse decreto, porém, ainda para os casos de impossibilidade do indivíduo de comparecimento à unidade escolar.

Há uma série de críticas à legislação brasileira que regulamenta a EAD. O excesso de normatização não necessariamente tem produzido eficiência, qualidade ou democratização. Outro ponto crítico é o elevado número de instâncias capazes de baixar normas ou jurisprudência, o que torna inviável a atualização dos atos

desqualificando ou desvalorizando o seu cumprimento e impossibilita a construção de um currículo que seja eficientemente abrangente. Os detalhamentos excessivos na descrição dos decretos, leis e normativas presumem um ato de arbitrariedade que não pode ser contrariada. Por fim, parece haver por parte de quem legisla, a falta de acompanhamento adequado para fins de validação ou intervenção. Simplesmente se edita e promulga, o que não quer dizer, absolutamente que terá efetividade. A falta de uma checagem de eficiência gera um atraso constante de crescimento, pois o tempo que se destina à elaboração se perde por falta de uma visão sistêmica com a percepção e reparo apenas em pequenos aspectos, tendo que, em muitas situações, designar o dobro dos recursos que se gastou para a elaboração. (GOMES *in* LITTO, 2009)

2.2.3.5 Quinto período: Revolução Tecnológica 4.0

A sociedade que fora inserida no mundo virtual da aprendizagem, por meio da chegada da internet e que aprendeu a utilizar o computador para diversas atividades nas décadas de 1980 e 1990 presencia agora, nas duas primeiras décadas do século XXI, uma expansão dos recursos tecnológicos de maneira tal que estes invadem todos os aspectos da vida humana.

É uma revolução que transforma a rotina dos indivíduos provocando não apenas mudanças sociais, educacionais e econômicas, mas, em acelerada expansão, nos leva para o que muitos estudos técnicos denominam de Revolução Tecnológica 4.0. Este termo é utilizado para sintetizar o que seria uma transformação ainda maior, do ponto de vista da história da humanidade, que se origina com o início da era da quarta revolução industrial ou “Indústria 4.0” - conceito de indústria que se refere às principais inovações tecnológicas dos campos de automação, controle e tecnologia da informação, aplicadas aos processos de manufatura (GILCHRIST, 2016).

2.2.3.6 - Os Impactos da Revolução 4.0

Considerando a velocidade que esta revolução tecnológica está acontecendo, acredita-se que mudanças econômicas, educacionais, sociais e culturais

acontecerão em proporções fenomenais e que não será possível prevê-las em toda sua essência. No entanto, ano a ano, os grandes eventos relacionados à Economia, Educação e Tecnologia, discutem e tentam antecipar quais comportamentos apresentar-se-ão nesta nova sociedade caracterizada pela tecnologia.

Diversas previsões sobre esses novos comportamentos são apresentadas cotidianamente. Socialmente, surgem duas posições ou tendências de comportamento: aqueles que acreditam que as novas tecnologias promoverão novos empregos e a sociedade será atendida de maneira mais rápida e eficiente, e aqueles que creem que essa mesma tecnologia produzirá uma imensidão de desempregados que serão substituídos pelas máquinas.

Schwab (2018) identifica uma tendência para um aumento considerável da desigualdade social, haja vista que no mercado de trabalho, na política e na ciência, no cenário atual indica que cada vez mais serão comuns cargos que atuam em segregação com destaques para a criatividade e desempenho cognitivo, que serão mais valorizados acarretando às ocupações manuais o rebaixamento dos salários, criando assim o segmento “baixa competência/baixo salário e alta competência/alto salário”.

A automação e a internet das coisas são aspectos dessa nova indústria que podem justificar esse posicionamento. Outros princípios que caracterizam a indústria 4.0 de acordo com a Fundação Instituto de Administração (FIA)¹³ também são:

(1) Tempo real: que é a capacidade de coletar e tratar dados de forma instantânea, permitindo uma tomada de decisão qualificada em tempo real.

(2) Virtualização: que se constitui na proposta de uma cópia virtual das fábricas inteligentes, graças a sensores espalhados em toda a planta, tornando possível o rastreamento e monitoramento de forma remota todos os processos.

(3). Descentralização: que é a ideia da própria máquina ser responsável pela tomada de decisão, por conta da sua capacidade de se auto ajustar, avaliar as necessidades da fábrica em tempo real e fornecer informações sobre seus ciclos de trabalho.

(4) Orientação a serviços: é um conceito em que softwares são orientados a disponibilizarem soluções como serviços, conectados com toda a indústria.

¹³ FIA – A Fundação Instituto de Administração é uma instituição criada em 1980 por professores do Departamento de Administração da USP e tem o objetivo de atuar em programas institucionais e desenvolver projetos de pesquisa, consultoria e educação, em todas as áreas da Administração.

(5) Modularidade: permite que módulos sejam acoplados e desacoplados segundo a demanda da fábrica, oferecendo grande flexibilidade na alteração de tarefas.

(6) Interoperabilidade: pega emprestado o conceito de internet das coisas, em que as máquinas e sistemas possam se comunicar entre si.

A onda de inovações, inevitavelmente provoca uma mudança profunda na estrutura ocupacional, e o novo contexto econômico-social tende a exigir que os trabalhadores se adaptem e aprendam novas habilidades constantemente. E, uma vez que os empregadores podem localizar e contratar os profissionais em qualquer parte do mundo para trabalharem com flexibilidade de tempo e local, benefício este decorrente da disseminação da tecnologia em nível mundial, a concorrência pelos melhores empregos certamente aumentará consideravelmente.

Na política, os governos em todas as suas esferas, deverão encontrar novas formas de colaboração com os membros da sociedade, tanto do cidadão comum como dos empresários. As pequenas organizações tomarão poder de negociação em detrimento da capacidade de obter informações cada vez mais detalhadas de cada evento.

A ciência sofrerá um impacto profundo, principalmente sobre dois aspectos, a natureza dos estados e a segurança internacional. No primeiro com a produção de energias renováveis sem necessidade de deslocamento ou com abastecimento remoto. No segundo aspecto, que é a segurança internacional, existirá a possibilidade de uma guerra cibernética que utilizam drones (robôs voadores), armas químicas ou biológicas autônomas, mais leves, inteligentes e hipersônicas, desenvolvidas pela nanotecnologia (SCHWAB, 2018). Pela neurotecnologia, há a expectativa do desenvolvimento de computadores ligados ao cérebro, E por fim, destaca-se o uso das plataformas digitais como forma de recrutamento de adeptos radicais.

2.3 A Formação Docente

2.3.1 Breve contextualização sobre a formação docente no Brasil

A formação docente no Brasil tem início nos primórdios do século XIX e está dividida em seis períodos, segundo Saviani (2009). O primeiro período tem início logo após a independência do Brasil (1822) com o estabelecimento por parte do governo de um dispositivo legal, a Lei das Escolas de Primeiras Letras de 15/10/1827 que obrigava os professores a instruírem-se no método do ensino mútuo ou lancasteriano. De acordo com esse método, de origem inglesa, o professor escolhia um grupo de alunos mais maduros e que tinham mais facilidade de aprendizagem e ensinava a lição. Estes, por sua vez, eram divididos em pequenos grupos, e multiplicavam o conhecimento. Assim, um professor ensinava a milhares ao mesmo tempo (CASTANHO, 2012).

Nesse sistema cada grupo de alunos formava uma classe ou círculo, onde cada um tinha um lugar definido pelo nível do seu saber. À medida que o aluno ia progredindo, mudava seu posicionamento na classe ou círculo. O sistema era rígido, controlado por uma disciplina severa.

O objetivo deste método era “diminuir as despesas da instrução, a abreviar o trabalho do mestre e a acelerar os progressos do aluno”, ou seja, a proposta visava à popularização da instrução entre as classes pobres. Logo depois da promulgação do Ato Adicional de 1834, seguindo a tendência europeia, é instituída a primeira Escola Normal do país, na cidade de Niterói – RJ, que atribui às Províncias a responsabilidade da educação primária.

O primeiro período se estende até 1890 quando prevalece o modelo das Escolas Normais. Esse modelo trazia uma formação específica tendo como maior preocupação o domínio do conhecimento contrariando as orientações do preparo didático-pedagógico esperado nesse tipo de formação.

O segundo período tem como marco inicial a reforma paulista da Escola Normal e vai do período de 1890 a 1932. Essa reforma iniciada em São Paulo, tratou de enriquecer os conteúdos curriculares e enfatizou a importância de se estabelecer os exercícios práticos. No entanto o esforço de redirecionar a escola para a formação prática tem pouco sucesso e o predomínio da preocupação com o conhecimento ainda se mantém.

Surge, então o terceiro período que é marcado pela organização dos Institutos de Educação (1932-1939) que preconizava a escola como espaço de ensino e de pesquisa, quando acontecem as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Esses institutos foram idealizados para atender a expectativa pedagógica se firmando num caráter científico (SAVIANI, 2009).

O quarto período vai de 1939 a 1971 quando são organizados e implantados os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura em consolidação do modelo das Escolas Normais. Nesse momento a Escola passa a ter um caráter de ensino científico deixando um pouco de lado o modelo de escola experimental.

[...] ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. [...] os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p. 147).

O quinto período é marcado por ações promovidas pelo golpe militar de 1964 quando traz diversas alterações no campo educacional. A lei 5.692/71 modifica a nomenclatura dos ensinos primário e médio que passam a se chamar de primeiro e segundo graus. A Escola Normal é substituída pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) que reduz a formação para o primário a mais uma habilitação. Em 1982 são criados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) na tentativa de reavivar a escola Normal. Essa lei ainda previa a formação de professores em nível superior em cursos de 3 e 4 anos, com habilitação para o magistério e também para as diversas especialidades de gestão.

Com o fim da ditadura militar e a promulgação da constituição de 1988, tem início a última fase em 1996, com o advento dos Institutos Superiores de Educação, das Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia. É marco importante também a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Base para a Educação) lei 9.394/96. O primeiro Plano Nacional de Educação também é instituído em 2001.

Atualmente a formação do professor é regulamentada pela resolução n. 2 de 01 de julho de 2015, que institui, baseando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais a formação inicial e continuada normatizando os procedimentos a serem observados

nos programas e cursos de formação que podem ser ofertados em diversas instituições públicas ou privadas.

2.3.2 A questão da qualidade na formação docente

A aprendizagem é um processo contínuo em adquirir conhecimento, que amplia o desenvolvimento humano, progredindo positiva ou negativamente gerando mudanças, transformações em diversos contextos, formal ou informal adquirindo experiências, informações ou práticas. Toda atividade humana exhibe os resultados de aprendizagem (VYGOTSKY, 2005).

A formação do professor, torna-se é um processo amplo, acentuado pela mudança tecnológica de nossos dias, acrescido pela globalização, trazendo novos desafios e requerendo do indivíduo inovação e capacitação numa dinâmica crescente.

O desenvolvimento curricular das licenciaturas, incluídos os cursos de Pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas, e falta a prática do saber-fazer (GATTI, 2009).

Autores como Saviani (2009), Gatti (2013) e André (2015) concordam que ainda hoje a Educação não é tratada como deveria ser, ou seja, como prioridade. A falta de investimento financeiro é acentuada pelos três autores como causa principal a ser tratada para fins de melhoramento da qualidade da educação. André (2015) afirma que “a garantia de recursos materiais [...] apoio didático-pedagógico aos professores são fundamentais para que a escola possa ter êxito na aprendizagem dos alunos.” (ANDRÉ, 2015, p. 201). Saviani (2009) continua, “para garantir uma formação consistente, como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes” (SAVIANI, 2009, p. 11).

Há ainda outra questão que é observada dentro da formação de professores e que diz respeito ao modelo de formação que, de acordo com esses dois autores

ainda hoje perdura naquele que prioriza a aquisição de conteúdos culturais-cognitivos, que se concentra em formar o professor para domínio da cultura geral e de conhecimentos específicos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. Gatti (2013) concorda com Saviani (2009) quando afirma que, “no que se refere à formação de professores, patinou-se dentro do modelo instaurado no início do século XX e regredimos no referente aprofundamento dos conhecimentos de sua formação cultural” (GATTI, 2013, p. 58).

O centro da questão está na integração entre a teoria e a prática em conjunto com a didática. Essa abordagem que deveria combinar o saber pedagógico com o domínio de conteúdos curriculares e a aquisição de competências e habilidades didáticas específicas estão distantes do que é praticado nos cursos de licenciatura das universidades brasileiras. O que se encontra hoje nos cursos de licenciaturas pode ser resumido pela existência de “currículos fragmentados, conteúdos excessivamente genéricos e [com] grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa” (GATTI, 2013, p. 58).

É preciso considerar, que numa sociedade a intencionalidade político-pedagógica do processo educacional deve ser vista como atividade de interação humana e não de adotar a visão tecnicista, mecânica e repetitiva.

Na formação docente, por muitos séculos prevaleceram as abordagens negativistas seguidas por maniqueístas¹⁴ que geralmente dissocia razão de emoção, em que o aprendizado é basicamente sistemático e intencional com finalidade de transmitir conhecimento e conteúdo. Apenas no século XX é que os movimentos filosóficos e científicos impulsionaram os debates sobre o pensamento, conhecimento, comportamento, emoção x razão, raciocínio e intelecto originando a Ciência Cognitiva (BEHAR, 2009)

O desenvolvimento dessa ciência começa a contribuir com a formação inicial e continuada para os professores a fim de possibilitar que o docente, num contexto tão diverso e multicultural, possa agregar valores às práticas, ressignificando e reinterpretando-os a partir de sua perspectiva identitária. Identidade essa que se constitui coletivamente nas diferenças e semelhanças, que o indivíduo repensa sua

¹⁴ Maniqueísmo é considerado uma filosofia religiosa, fundada na Pérsia por Maniu Maquineu, no século III, sendo bastante disseminada por todo o Império Romano. Consiste na ideia baseada numa doutrina religiosa que afirma existir o dualismo entre dois princípios opostos, normalmente o bem e o mal (COSTA, 2003).

relação com o outro. O professor contemporâneo tem que lidar com a diversidade de alunos na mesma sala de aula, com diferentes níveis de conhecimentos prévios que os alunos trazem contigo, considerando o que o aluno já sabe para passar novos conteúdos.

2.3.3 A formação docente em EAD

As universidades privadas aderiram a Educação a distância a princípio como uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, porém mais tarde tornaram-na um objeto importante na disputa do mercado educacional. Nas últimas décadas, a educação a distância tem sido considerada como uma política de governo, com possibilidades de diminuir os problemas de acesso à educação e, de desenvolvimento de cursos de formação de professores tornando-se uma das grandes possibilidades para a formação inicial e especialmente para a continuada de professores, à medida que oportuniza o acesso ao conhecimento às camadas excluídas ou que simplesmente não têm condições de realização sejam por motivos de impossibilidade de deslocamento ou mesmo socioeconômicas. Nessa modalidade, encontramos a possibilidade de capacitação para a atuação profissional, sem perder de vista o saber docente, o prazer e o significado contido na aprendizagem (GUIETTI, 2014).

No entanto, alguns questionamentos têm sido feitos a respeito da formação docente em EAD, e um deles se refere à maior característica da EAD que é a utilização das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDIC).

Diante do cenário sócio-político e econômico atual exposto a respeito da revolução tecnológica 4.0, questiona-se, dentro de um contexto nacional, se a formação docente em EAD que está sendo promovida pelas diversas instituições será eficiente para instrumentalizar os professores que lidarão com essa nova geração. A metodologia utilizada para a expansão do ensino superior, de fato, promove uma formação docente que promoverá e alcançará as expectativas dessa nova sociedade? O currículo proposto e a formação acadêmica em si, promovem de fato a inclusão das novas tecnologias nos cursos?

Essas novas habilidades requeridas por esse novo modelo de sociedade faz com que o modelo pedagógico atual que forma o profissional docente seja

questionado no que se refere à sua eficiência futura, pois os estudantes de licenciatura desta geração, especialmente os entrevistados nesta pesquisa, foram e estão sendo formados dentro de um processo de transição social e mudança de paradigma. Esses alunos serão os formadores de uma nova geração chamada “nativos digitais” que precisarão se preparar adequadamente para serem capazes de “sobreviver” nessa sociedade informatizada.

Nesse sentido, é importante que se discuta como contextualizar o ensino a distância no que diz respeito à essa nova geração que adere à essa metodologia. Há que se levar em conta as características e os interlocutores desse processo.

A formação específica é muito importante, porém, para a prática docente há que se acrescentar a formação didático-pedagógica. Para que esse processo seja eficiente, não deve apenas compreender aulas ou vídeo aulas com conteúdo pedagógico.

Nesse tipo de aprendizagem à distância a mediação ou interação pedagógica é assumida por um tutor virtual ou semipresencial que nem sempre atende de maneira sincronizada ao estudo do aluno. Para Gatti (2014), há que se repensar as estruturas desse formato de ensino, especialmente para os cursos de licenciatura. Para ela,

A necessidade de suportes fortes aos estudantes em cursos a distância requer cuidados especiais, e o custo de um projeto bem formatado, qualificado e consistente é alto. (...) Essa modalidade, rica em possibilidades, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la. Para tanto, os caminhos atuais têm que ser alterados (GATTI, 2014, p.34).

A formação docente é um processo individual e coletivo que inicia com o indivíduo e se concretiza no local de trabalho do docente: a escola. Portanto, as bases teóricas, que contribuem para o desenvolvimento das competências profissionais devem ser finalizadas na prática. Para ele, o desenvolvimento profissional é um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente (MARCELO, 2009).

Portanto, o projeto-político pedagógico deve ser pensado em conformidade com as condições de ensino-aprendizagem “de forma a romper com a prioridade conferida ao aparato tecnológico e ao seu uso, subsumidos como responsáveis

diretos pela qualidade do ensino ofertada ou pela sua falta, o que é um falso conceito” (DOURADO *apud* GATTI, 2013, p. 37).

A discussão sobre a questão da integração entre a teoria e a prática em conjunto com a didática é um tema geral da formação docente. No entanto, para a EAD, é particularmente desafiador, uma vez que a distância é uma das características da modalidade que se apresenta como fator dificultador para essa integração. O desafio é combinar o saber pedagógico com o domínio de conteúdos curriculares e a aquisição de competências e habilidades didáticas específicas. Abordagem essa que está distante do que é praticado nos cursos de licenciatura das universidades brasileiras seja presencial ou a distância (MILL, 2016).

Apesar da grande oferta e expansão, ao se propor o desenvolvimento de um projeto desse porte é necessário que haja uma série de ações que envolvem diversos aspectos que envolve desde a estrutura física, administrativa, tecnológica até ações didático-pedagógicas mais específicas.

A EAD transforma o “ser aluno” não apenas no aspecto físico ou em relação ao tempo, mas nos processos de aprendizagem e interação. Nesse tipo de formação, além da interação entre os sujeitos: aluno-professor e aluno-aluno, é necessário o estímulo das relações e interações entre aluno-informação, aluno-tecnologia, professor-informação, professor-tecnologia e também entre professor-professor, uma vez que estes diferentes tipos de interação em conjunto possibilitam a construção do conhecimento de forma a se tornar colaborativa. O avanço tecnológico deverá possibilitar a integração entre as práticas educacionais e provoca uma mudança de comportamento em todos os atores em relação ao processo de ensino aprendizagem, uma vez que disponibiliza uma grande quantidade de informação (SVETLANA, 2009).

Os profissionais da educação, estão diante desse público que exige um novo espaço educacional que exige novas pedagogias na preparação profissional para o mercado do futuro, um novo tipo de ensino.

Uma educação onde o conhecimento desenvolva no sujeito a capacidade de conviver, a adaptabilidade para se mover em ambientes lépidos, ativos, dinâmicos com o rompimento de fronteiras do tempo e do espaço - uma educação em rede e sem paredes. As transformações advindas das tecnologias educacionais demandam novas metodologias de ensino, que contam com modernos suportes pedagógicos, capazes de criar um novo papel para o professor e ressignificar o conceito de ensino (FÜHR, 2018, p.188).

As exigências dessa nova sociedade individualizada introduzem, dentro das instituições, um movimento de reposicionamento estratégico capaz de atender as diferentes metodologias que conseguem aliar as tecnologias educacionais às práticas inovadoras para a formação docente possa ser suficiente para capacitar o nas competências e habilidades necessária para a indústria 4.0.

Um novo conceito que surge, aplicado diretamente na indústria, é a aprendizagem móvel que proporciona a melhora na disseminação do conhecimento, em relação à novas tecnologias, conceitos, instruções, entre outros aspectos do dia a dia de um profissional da área. (CARVALHO; FILHO, 2018) Mas, para uma educação 4.0, na qual se predomina a tendência de transformação digital, é preciso mais do que uma nova metodologia, a Educação precisa reinventar-se para manter algum protagonismo no cenário dos próximos anos.

O que se observa na maioria das universidades, mesmo nas que oferecem cursos em EAD, com poucas exceções, é que os alunos ainda vivenciam processos metodológicos tradicionais. Nem mesmo as antigas tecnologias aparecem incorporados nas grades curriculares, e esse seria o primeiro passo a ser feito. Em seguida a mudança curricular, pois é necessário que se permita aos alunos que as utilizem de forma crítica (PIMENTEL, 2007).

É importante que os educadores sejam conhecedores do que Führ (2018) chama de “tecnopedagogia”, que se trata de uma reconfiguração da educação com características específicas como: interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, intimidade com as Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDICS), interatividade digital, cultura *maker*¹⁵, conhecimento da inteligência artificial (robótica), aprendizagem autônoma, currículo contextualizado e flexível, ensino híbrido, ambiente colaborativo, ter domínio sobre o Material Didático Digital (MDD), a Internet das Coisas (IoT) e o Pensamento Computacional.

Todos esses conhecimentos, segundo essa autora, dão origem à Paideia Digital que com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação apresentam um novo código de comportamentos que objetivam a concentração de espaços analógicos de ensino e aprendizagem. Nesse movimento, as instituições precisam

¹⁵ O movimento maker é uma evolução do Faça Você Mesmo (ou Do-It-Yourself, em inglês), que se apropriou de ferramentas tecnológicas como a placa Arduino, impressoras 3D, cortadoras a laser e kits de robótica, prototipação e fabricação de produtos, soluções e projetos. O principal intuito em implementar a Cultura Maker nas escolas, é fazer do aluno o protagonista do seu desenvolvimento intelectual, por meio de atividades desafiadoras, estimulantes para a solução de problemas e que serão fundamentais para o futuro (NETO, 2018).

estar mais digitalizadas e democráticas com espaços colaborativos, independentes para a organização de seu tempo, espaço, lógica e causalidade.

A educação contemporânea está organizada em um contexto extremamente completo, incorporada a um cenário labiríntico, inextricável: abundância de informações livres, transientes, efêmeras; geração rápida e diversificada de novas tecnologias; supérrimos modelos de comunicação analógicos e digitais; metamorfoses dos valores familiares; díspares princípios individuais; insólitas maneiras de relacionamentos; inéditas profissões, exigindo diferentes competências e habilidades impalpáveis, mais abstratas, menos adestradas e corpóreas, tornando obsoletos, defasados, anacrônicos os atuais métodos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, todos os setores da sociedade buscaram rapidamente se adequar, com transmutações de comportamentos, atitudes, constante perseguição por modernas e adequadas competências, habilidades, ajustados conhecimentos (FAVA, 2016, *apud* FÜRHH, 2018, p. 5).

Com respeito ao professor, dentro desse contexto, sua função consiste principalmente na organização dos conteúdos, construção de material didático, elaboração e disponibilização de objetos de aprendizagem, na orientação, na motivação, na mediação. O professor, dessa geração, deve ser um profissional que busca seu aperfeiçoamento e formação continuamente, e que, mais do que qualquer outra característica, precisa ter domínio das NTDICs (MERCADO, 2008),

Nessa perspectiva os projetos pedagógicos devem contemplar as inovações tecnológicas que promova a interatividade, a participação efetiva dos alunos e que sejam utilizadas como ferramenta de ensino aprendizagem, pois podem desafiar o aluno dentro das suas possibilidades de raciocínio, gamificar conteúdos que podem ser ensinados em qualquer hora ou lugar.

O ciclo histórico atual da EAD indica que está passando por uma fase de reorganização em que “são desejadas configurações de ensino-aprendizagem híbridas, mais flexíveis e integradas, com maior possibilidade de mobilidade, personalização da formação etc.” E, apesar de “inovações tecnológicas não serem necessariamente inovações pedagógicas” (MILL, 2016, p. 442-443) pressupõe-se que as Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDICs) chamadas invenções telemáticas, a digitalização de processos de geolocalização, a evolução dos dispositivos móveis, a configuração de formas de relacionamento social típicas da cibercultura, a melhoria de infraestrutura e capacidade de conexão à internet, possibilitem a criação de novas formas de aprender que possam fazer essa integração entre o saber pedagógico e a combinação da competência didática com o domínio de conteúdo.

O processo de ensino aprendizagem torna-se grupal, em que os indivíduos interagem na troca de informações. Para atender esse processo é necessário que se criem comunidades de conhecimento com o uso da inteligência coletiva com metodologias ativas e ferramentas digitais. Para isso, é necessário que as instituições repensem seus processos focando nas capacidades desejadas pela sociedade para que essa geração possa inserir no mercado profissional (MILL, 2016).

Paralelamente a modernização e evolução das NTDICs, o cumprimento das metas do PNE tem estimulado a criação de diversos grupos de estudo (de instituições públicas e privadas) envolvidos na temática da EAD na intenção de promover reflexões e criar possibilidades de estruturação adequada a fim de ser “capaz de atender ao cidadão imerso em novas práticas culturais e educativas, típicas da cibercultura e das sociedades grafocêntricas digitais” (MILL, 2016, p. 451)

Uma das principais discussões considera a efetividade do modelo pedagógico. Behar (2009) indica que a inserção das NTDICs na Educação promove uma mudança paradigmática de fora para dentro, reformulando as funções dos “atores” envolvidos. Para essa autora,

O conceito de modelo pedagógico em EAD pode ser definido como um sistema de premissas teóricas que representa e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações aluno/professor/objeto de estudo, e essa ruptura paradigmática em EAD significa a construção de novas matrizes que sustentam a gestão da distância pedagógica, novos pilares que sustentem esse novo conhecer, viver e ser e esse novo fazer a distância (BEHAR, 2009, p. 24).

Para que seja eficiente, esse modelo pedagógico precisa contemplar uma estrutura diferenciada que compreenda aspectos organizacionais, metodológicos, tecnológicos e objetos de estudo.

Nos aspectos organizacional e tecnológico o modelo pedagógico deve se atentar para preparar o discente no sentido que ele possa compreender como o processo de formação *online* acontece. Algumas características relacionadas à comunicação precisam ser desenvolvidas. O aluno deve ser ou se tornar comunicativo, aprimorando a sua capacidade de se fazer entender mediante a sua escrita. A automotivação, autodisciplina devem o ajudar a estabelecer horários para o estudo. Outro aspecto relacionado à competência tecnológica é a capacidade de aprender em ambientes virtuais. O modelo pedagógico em EAD deve contemplar

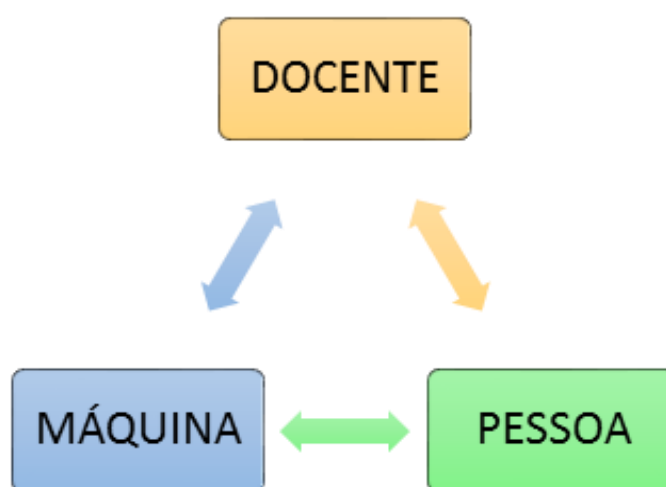
uma apresentação de material digital com *design* instrucional, educacional e de sistema interessante e visualmente atrativo.

Para Delcin (2005 *apud* BEHAR, 2009) as plataformas de aprendizagem devem apresentar uma pedagogia que possibilite a criação de um ambiente cognitivo inovador que contempla a pesquisa e o acesso à informação.

Fürh (2018) descreve duas propostas de inovação educacional que têm sido apresentadas como possíveis soluções para promover a integração educacional à geração tecnológica 4.0. As plataformas de *adaptive learning*, que promovem a aprendizagem individualizada em todos os níveis educacionais e o *blended learning* ou educação híbrida, que consiste na mistura de métodos de ensino presencial e on-line que incentiva os encontros presenciais mais práticos, flexíveis e dinâmicos. Esses recursos transformam educação em um campo informatizado e prioriza o pensamento crítico e incentiva o compartilhamento de ideias.

O desafio para a Educação 4.0 não se restringe, portanto, em atualizar e/ou contextualizar conteúdos e sintetizá-los em plataformas, mas sobretudo de produzir e disponibilizar materiais didáticos inovadores, com aulas que promovam a autoaprendizagem significativa, de maneira lúdica para o coletivo utilizando os recursos tecnológicos existentes. A educação 4.0 será desenvolvida de acordo com um tripé (FAVA, 2014), como se observa na Figura 3.

Figura 3 - O tripé da Educação 4.0



Elaboração: Esta autora.

Fonte: (FAVA *apud* FÜHR, 2018)

Nessa perspectiva o docente é o mediador do processo que deve promover a cultura digital, participar das comunidades virtuais, saber analisar e desenvolver os dados, implementar novas tecnologias repensando tempos e espaços, ser criativo e dinâmico, observando constantemente a transdisciplinaridade, fazendo sempre o intercâmbio entre a pessoa (o aluno) e a máquina (plataforma).

A educação 4.0 conta com a intermediação da máquina entre o docente e o aluno e esse ambiente exige uma nova configuração não apenas na formação do profissional da educação que passar a ter uma visão não mais linear e sim em rede, mas também nas metodologias que tendem a se tornar cada vez mais colaborativas e menos individuais. A aprendizagem, nesse modelo, deve tornar-se para a promoção da autonomia, criatividade e reorganização de estratégias diante do “erro”. Portanto, deve transpor o seu modelo de projeto pedagógico para aqueles que são voltados para a prática, para a experimentação e troca de conhecimentos.

Assim, a educação tem o desafio de encontrar formas de responder aos anseios dessa nova sociedade sem desconsiderar as múltiplas visões de mundo e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e preparar indivíduos com competências e habilidades eficientes de maneira que consigam se estabelecer nesse novo mercado de trabalho.

2.3.4 Porque “ser ou não ser” professor

Ludke e Boing (2004) destacam que alguns fatores podem dificultar a escolha pela docência. A primeira e principal delas é a não valorização da profissão. Há quatro décadas “o salário do professor, ou melhor, da professora primária, representava garantia de vida digna para a “profissional” celibatária, ou uma ajuda considerável no orçamento familiar das casadas” e ainda que “[...], a ‘profissão’ docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas”. (LUDKE, M.; BOING, L.A. 2004, p. 1160).

Além da falta de valorização social, há também o fator jornada extensa e más condições de trabalho. Para Gatti (2009) o salário baixo no início da carreira, as más

condições de trabalho, a insegurança e a falta de perspectiva de que esse quadro se altere durante os anos de exercício profissional apresenta a docência como uma carreira que se mostra “não compensatória”.

Marcelo (2009) explica que as más condições de trabalho e remuneração apresentam impacto direto na redução pela procura da profissionalização.

[...]as políticas de reforma educacional executadas em muitos países deterioraram as condições de trabalho dos docentes, causando desmoralização, abandono da profissão e absentismo, tendo, tudo isso, um impacto negativo na qualidade da educação que se oferece aos alunos [...] (MARCELO, 2009, p.111).

Não obstante a esses fatos, nas duas últimas décadas há uma busca crescente busca pela profissionalização docente, principalmente em EAD.

Alguns fatores podem explicar esse fenômeno. O primeiro deles é a crise financeira em que o país encontra-se na atualidade.

Segundo Vetorazzo (2018) a taxa de desemprego no Brasil chega a 12,6%, o que representa mais de 65,6 milhões de pessoas encontram-se desempregadas. Uma saída para essa situação, principalmente para o público feminino, é o ingresso na Educação, pois este é um campo amplo e repleto de oportunidades.

O profissional já formado pode fazer uma complementação pedagógica e utilizar os seus conhecimentos no ensino básico e até mesmo no técnico. E o ingressante, pode, desde os primeiros dias de curso, entrar num programa de estágio público ou privado, que remunera minimamente, mas que consegue subsidiar além das despesas do curso, as despesas pessoais para a subsistência.

É fato que uma sociedade não se mantém sem professores. Remunerando bem ou mal, sempre terá que contratar profissionais para a Educação. Este é um campo de trabalho em que não existe saturação, na verdade, historicamente, há déficit de profissionais, de acordo com dados do INEP (2003, 2005, 2010 e 2017) há déficit de profissionais. O Brasil é um país com dimensões continentais e mesmo que aumente o número de matrículas nos cursos de licenciatura, igualmente cresce o número de escolas e a necessidade de professores em todo o país. (INEP, 2017)

Outro fator que tem levado a população para a busca da formação docente em EAD que também está ligado à questão socioeconômica, é valor das mensalidades que chegam a custar até 80% menos que dos cursos presenciais. Há também a flexibilidade de horário de estudos que facilita a formação continuada que

pode resultar em aumento de salário sem necessariamente haver o deslocamento do indivíduo, o que geraria despesas.

Dentre as motivações para a escolha da profissão docente ou para a mudança para essa área há que se considerar também, além das questões financeiras também as culturais. Imbernón (2009) ressalta que a escolha pela profissão docente se inicia muitas vezes por influência da família, mas que outros elementos vão agregando valores a essa decisão. Com o passar dos anos outros atores sociais vão sendo introduzidos na história de vida e trazem considerações a serem feitas.

(...) múltiplos fatores influenciam na formação, tais como: a cultura (e a complexidade) das instituições educativas, a comunicação entre o professorado, a formação inicial, a complexidade das interações da realidade, os estilos de liderança escolar, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e a os sistemas de apoio da comunidade profissional etc. (IMBERNÓN, 2009, p. 91).

O fato de lidar com pessoas e de poder participar das mudanças de vida das pessoas é o que mais pesa positivamente para essa escolha. Carlos Marcelo (2009) considera que

A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam. Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, são boas, mas sempre na medida em que repercutam na melhora da relação com o corpo discente (CARLOS MARCELO, 2009, p.121).

Ser professor é ter uma profissão que traz uma satisfação pessoal muito grande, pois de acordo com Ludke e Boing, esse prazer se dá pelo fato de que “[...] aos professores, abre-se uma perspectiva capaz de lhes permitir, com mais autonomia, lidar com as transformações cada vez mais aceleradas, no mundo e na educação.” (LUDKE, M.; BOING, L. A. 2004, p. 1178). Essa possibilidade de transformação ou de condução de vida a propósitos reconhecidamente valorizados pela sociedade sustenta a vocação de muitos profissionais a despeito das más condições de trabalho e desvalorização que acometem essa classe profissional.

2.4 A Abordagem Sócio-Histórica na Investigação dos Sentidos e Significados

A abordagem sócio-histórica orientadora desta pesquisa, tem em Vygotsky seu principal representante. Em sua obra “Pensamento e Linguagem” (2005),

defende que, o comportamento humano é originalmente cultural mediado pelos instrumentos e pelos símbolos que conferem a atividade do homem no mundo um caráter produtivo. Para Vygotsky (1991) os fenômenos humanos devem ser estudados em seu processo de transformação e mudança, ou seja, em seu processo histórico, tendo em vista compreender os significados e os sentidos da linguagem. Seus escritos compõem-se na maioria de análises das principais teorias sobre pensamento e linguagem de sua época contrapondo-se a elas em muitos aspectos. Tais críticas apresentam-se como condição necessária para que ele desenvolva e defenda seus pressupostos teóricos e metodológicos. Ele apresenta as relações entre pensamento e linguagem, discutindo as raízes genéticas do desses mecanismos. Delimita como objeto de estudo a inter-relação entre pensamento e linguagem e estuda a linguagem não como um sistema linguístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto psicológico (VYGOSTKY, 2005).

Esse autor contrapõe-se aos métodos de análise atomísticos e funcionais predominantes de sua época, que tratavam os processos psíquicos isoladamente. E no que se as investigações sobre pensamento e linguagem essas abordagens se pautaram ora na identificação/fusão do pensamento e da fala, ora pela disfunção/segregação entre esses processos. Para Vygotsky (2005) essas análises não identificam a interdependência e organização desses processos na estrutura da consciência.

Nesse sentido, Vygotsky (2005) dá um salto qualitativo com suas investigações, ao perceber a conexão entre pensamento e linguagem. Elabora um método novo de análise – análise em unidades. Para isso, identificou como unidade do pensamento verbal, o significado das palavras. Para ele, no significado da palavra, o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. Também é possível identificar que o curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual; o significado das palavras evolui, são formações dinâmicas, sua modificação é percebida com o desenvolvimento da criança e também com as várias formas pelas quais o pensamento funciona.

Na análise das raízes genéticas do pensamento e da linguagem, Vygotsky (2005) esclarece que a linguagem tem a função de comunicar, regular o comportamento, planejar a ação e generalizar conceitos e experiências que designam coisas, ações e relações. Para ele pensamento e fala têm raízes genéticas diferentes, que não são processos idênticos, muito embora, não possam

ser considerados processos independentes. O autor destaca que o estudo genético do pensamento e da fala permite comprovar que esses processos passam por várias mudanças. Para ele, estudar a relação entre pensamento linguagem como constituía a fonte para a compreensão da natureza da consciência humana.

Nesse processo os princípios de significação têm grande importância, sendo a linguagem um dos principais núcleos de suas elaborações, e essa está diretamente relacionada com a constituição do pensamento e a palavra.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (VYGOTSKY, 2005, p.189).

O autor sustenta que o estudo do pensamento verbal é possível se forem usados os significados das palavras como unidade analítica que evoluem, uma vez que a linguagem é um “fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento” (VYGOTSKY, 2005, p. 151). E ainda,

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também, na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 2005, p.189-190).

Para compreender a linguagem do homem é necessário entender e diferenciar os dois aspectos que estão ligados à fala, o significado e o sentido. Em sua visão a fala evolui por dois planos, a fala exterior e a fala interior. O significado está relacionado à fala interior que apresenta o aspecto semântico, no qual as palavras morrem à medida que geram o pensamento. Já a fala exterior, o pensamento é expresso por palavras, e está relacionada com a fonética, a questão gramatical que origina o sentido das palavras.

A fala interior é a fala para si mesmo, a fala exterior é para os outros (...) a fala exterior consiste na tradução do pensamento em palavras, na sua materialização e objetificação. Com a fala interior inverte-se o processo, a fala interioriza-se em pensamento (VYGOTSKY, 2005, p.170).

Os significados das palavras são construídos pelo próprio indivíduo, por meio de sua própria história e de suas relações sociais. E por considerar que a comunicação e a socialização de suas experiências estão ligadas ao contexto, o

significado das palavras pode se alterar sem perder a essência. Vygotsky enfatiza que

Os significados das palavras se desenvolvem. [...] o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações. A associação que vincula a palavra ao significado pode ser reforçada ou debilitada, pode ser enriquecida por uma série de vínculos com outros objetos da mesma espécie, pode, pela aparência ou contiguidade, estender-se a um círculo mais amplo de objetos ou, ao contrário, pode restringir esse círculo. Noutros termos, pode sofrer uma série de mudanças quantitativas e externas, mas não pode mudar a sua natureza psicológica interior, uma vez, que, para tanto, deveria deixar de ser o que é, ou seja, uma associação (VYGOTSKY, 2001, p.399).

São formações dinâmicas e não estáticas, que se transformam no movimento histórico e social, formado ao longo das experiências de vida e do seu contexto social. Modificam-se à medida que esse se desenvolve, e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra a estabelecer uma relação entre as coisas. (VYGOTSKY, 2005).

O significado de uma palavra representa uma amalgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra” seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. O significado das palavras é um fenômeno do pensamento, apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminado por ele (VYGOTSKY, 2005, p. 151)

O pensamento (significado da fala) parte do todo para as unidades. A fala progride dos simples para o todo. O sentido, por sua vez é uma formação concreta e dinâmica, mais ampla que o significado porque “[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”. (VYGOTSKY, 2001, p. 465).

A fala interior possui três peculiaridades semânticas, segundo esse autor e são: (1) O predomínio do sentido de uma palavra sobre o seu significado; (2) A aglutinação; (3) o modo pelo qual os sentidos das palavras se combinam e se unificam.

Uma palavra adquire sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido.

[...] dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou menos do que significaria se considerada isoladamente mais porque adquire um novo conteúdo; menos, porque o contexto limita e restringe o seu significado. As palavras e os sentidos são relativamente independentes entre si. Na fala interior, o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase constitui uma regra (VYGOTSKY, 2005, p. 181-182).

A segunda peculiaridade diz respeito à aglutinação. Uma maneira de combinar as palavras. “[...] Quando diversas palavras fundem-se numa única, a nova não expressa apenas uma ideia de certa complexidade, mas designa todos os elementos contidos nessa ideia”. A terceira peculiaridade é o modo pelo qual os sentidos das palavras se combinam e se unificam, “[...] os sentidos de diferentes palavras fluem um dentro do outro, literalmente ‘influenciando-se’ de modo que os primeiros estão contidos nos últimos e os modificam. (VYGOTSKY, 2005, p. 183-184)

As palavras adquirem o sentido pela expressão da fala e o sentido real de cada palavra é determinado pelo movimento da consciência em relação ao pensamento.

Dessa forma entende-se que o sentido das palavras se situa na esfera da subjetividade, quando se torna a expressão, um plano que permite ao sujeito expressar seus aspectos cognitivos e afetivos. O sentido das palavras é resultante e resultado do confronto entre os significados sociais vigentes e a vivência de cada sujeito particular ao longo da sua trajetória de vida. São construções subjetivas que envolvem emoções, afetos, sentimentos de prazer e desprazer, entre outros. (CERICATO, 2017).

O sentido é pessoal, embora seja constituído a partir do significado, que é social, “[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência.” (PAULLAN *apud* VYGOTSKY, 2005, p. 181).

A compreensão do sentido e do significado da fala do indivíduo supera o conhecimento do seu pensamento, é preciso identificar a sua motivação, como explica Vygotsky,

Para conhecer a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (VYGOTSKY, 2005, p. 188).

Assim, na perspectiva sócio histórica de pesquisa o homem é estudado a partir da interação dialética sob dois aspectos do desenvolvimento o natural e o cultural. A metodologia, portanto, indicada para se conseguir conceber a produção de linguagem numa relação dialógica e que foi a escolhida para essa pesquisa, é a entrevista, pois é marcada por esta característica.

Por meio dessa abordagem é que foram analisadas as falas e fundamentadas em núcleos de significação percebendo os pontos de encontro, similaridades, diferenças, particularidades, levando-se em conta todo o universo do indivíduo. Portanto, para compreender o homem em sua forma de pensar, sentir e agir diante de um fenômeno, atentamo-nos não apenas em ouvir e registrar os fatos relatados, mas também nos debruçamos no exercício de compreendê-los à luz da contextualização histórica do investigado, apreendendo o seu mais profundo significado e sentido.

3. MÉTODO

3.1 Tipo de pesquisa

A abordagem sócio-histórica é utilizada como orientadora desta pesquisa, que se caracteriza pela investigação qualitativa e quantitativa. Nessa perspectiva, o pesquisador busca entender os fenômenos a partir de seu acontecer histórico no qual o indivíduo é o ponto de partida para a compreensão da totalidade social.

É um tipo de pesquisa que enfatiza mais o processo do que o produto estabelecendo-se numa relação dialógica em que o pesquisador é parte importante do processo que pressupõe o contato direto do pesquisador com a situação estudada, considerando que todos os dados da realidade são importantes, pois descreve as características de determinado grupo ou fenômeno buscando compreender os sujeitos participantes em suas práticas sociais na qual constroem significados. Compreende que os sujeitos participam de práticas sociais e nelas constroem significados, o que é importante para esse estudo na tentativa de capturar os sentidos dos participantes quanto à problemática pesquisada (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

É uma pesquisa exploratória e descritiva em relação aos seus objetivos, que busca estabelecer a existência de relações entre variáveis visando obter explicações identificando fatores que influenciam a ocorrência dos mesmos. Nessa perspectiva, considera que todos os dados da realidade são importantes, descreve as características de determinado grupo ou fenômeno buscando compreender os sujeitos participantes em suas práticas sociais na qual constroem significados. (KAUARK *et al*, 2010).

Tal aspecto desse tipo de pesquisa é importante para esse estudo, pois está estruturada na tentativa de capturar os sentidos dos participantes quanto à problemática pesquisada. Para a constituição da pesquisa foram feitos os procedimentos de pesquisa bibliográfica, de campo e análise documental.

Os dados referentes à universidade foram obtidos por meio de análise documental. Esse tipo de análise “recorre a fontes diversificadas e dispersas”. (FONSECA, 2002, p. 32) Utiliza o documento original sem interpretações e consiste na pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou

que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. (GIL, 2008, p. 45).

Foram consultados o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2018), Projeto Político de Curso (PPC), o site da própria instituição, e também em sites de órgãos reguladores do ensino superior como o MEC e o INEP.

Para o levantamento de dados, delineamento do perfil do aluno em EAD e captura da “fala” a respeito dos sentidos e significados acerca da docência, utilizou-se a pesquisa de campo como procedimento caracterizada como exploratória e descritiva. (FONSECA, 2002)

3.2. Participantes da Pesquisa

Para traçar o perfil do aluno, 195 alunos que estavam matriculados em cursos de formação docente, oferecidos na modalidade EAD na instituição pesquisada, foram convidados a preencher o questionário sociodemográfico.

Estes alunos cursavam as diversas licenciaturas oferecidas pela instituição na modalidade a distância em três diferentes polos, localizados em três diferentes cidades do Vale do Paraíba Paulista e Litoral Norte de São Paulo. Os cursos incluem além da Licenciatura Plena em Pedagogia os de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Física, Filosofia, Educação Física, Geografia, História, Química, Letras, Matemática, Música e Sociologia.

A partir do preenchimento do questionário, sete alunos concluintes e foram convidados a participar da segunda etapa que se constituiu de entrevista semiestruturada. O critério utilizado para a participação foi a disponibilidade de comparecimento no dia predeterminado pelo pesquisador.

3.3. Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de

padrões éticos. A sua aprovação ocorreu no dia 11 de dezembro de 2017 com o protocolo 2428139. E a coleta de dados aconteceu nos meses de janeiro a maio de 2018.

Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo.

Para traçar o perfil do aluno EAD, foi feita a coleta de dados a partir do preenchimento de questionário.

Este questionário (Apêndice I) foi composto de duas partes. A primeira com 26 perguntas fechadas, adaptadas do ENADE, para identificação dos sujeitos, que possibilitou traçar o nível sociodemográfico dos alunos para a abordagem quantitativa.

A segunda parte do questionário constou de dez itens com questões abertas. As primeiras cinco questões buscaram identificar o nível da relação do entrevistado com o ambiente de trabalho e também da sua prática docente. As quatro questões seguintes centraram-se na identificação da relação do entrevistado com os seus pares. Em todas as nove questões o entrevistado deveria completar as frases com palavras ou frases curtas. Essa estratégia metodológica de completar frases foi escolhida, pois corrobora com a abordagem utilizada nesta pesquisa, uma vez que possibilita apreender a percepção do sujeito a respeito de sua compreensão do que é se professor pela palavra.

A última questão tratava de uma pergunta aberta sobre as expectativas pessoais dos entrevistados em relação à prática docente. Buscou-se perceber o significado da docência ou o sentido que este indivíduo está buscando em sua formação. A questão central a ser respondida era como ele(a) se imaginava como professor(a). Para a análise dos dados obtidos a partir dessa pergunta aberta, utilizou-se a metodologia baseada na abordagem histórico-cultural por núcleos de significação que será detalhada na próxima seção.

A modalidade em que os alunos entrevistados da instituição pesquisada estudam é a EAD totalmente a distância, portanto têm encontros presenciais apenas para a realização da avaliação. Todas as atividades da disciplina são desenvolvidas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

As avaliações acontecem na última semana do mês. E, foi nessa ocasião, de realização da avaliação oficial da disciplina, que se fez a aplicação do questionário para a coleta de dados.

A fim de traçar um perfil geral do aluno EAD, esteve-se presente em três polos diferentes desta universidade, cada um deles situados em cidades diferentes do Vale do Paraíba Paulista e Litoral Norte de São Paulo.

O primeiro polo, que denominamos de polo “A” é o maior da instituição e se localiza na mesma cidade em que a instituição está instalada. Aqui temos o maior número de alunos entrevistados, foram entrevistados 80 dos 406 alunos totalizando 20% do total de alunos matriculados nos cursos de licenciaturas.

O segundo, denominado de “B” é o maior polo fora da cidade onde a instituição é instalada. Fica numa cidade de médio porte que oferece suporte e serviços às demais cidades do Vale do Paraíba Paulista. Nesse polo haviam 124 alunos matriculados, dentre os quais 100 alunos estavam matriculados nas licenciaturas. Desses 100 alunos, foram entrevistados 56%, ou seja, 56 alunos.

Já o último, denominado de “C”, fica numa cidade do Litoral Norte de São Paulo, e foi escolhido por ser o segundo maior polo desta instituição fora da cidade sede, tendo 121 alunos matriculados. Desse total, 117 cursavam as licenciaturas oferecidas pela instituição. Nesse foram entrevistados 59 alunos, ou 68% do total.

A aplicação foi feita nos dias 28 de fevereiro, 01 de março e 03 de março de 2018. Com a autorização da coordenação da instituição e do polo, solicitou-se ao professor que estava aplicando a avaliação naquela ocasião que cedesse alguns minutos antes do início da avaliação para convidar os alunos para participarem da pesquisa. Explicou-se o procedimento, o sigilo e a importância da mesma aos alunos e a seguir o professor regente entregou o questionário junto com a avaliação aos alunos.

Em nenhuma das aplicações houve recusa de participação. Todos os participantes mostraram-se dispostos. O tempo médio para responder ao questionário foi de vinte minutos e não houve dúvidas a respeito das questões. Os dados foram tabulados e organizados em figuras apresentados na seção quatro, que apresenta a análise e discussão dos dados.

Após a coleta de dados por meio do questionário no polo A e B, alguns alunos foram convidados para uma entrevista individual com roteiro semiestruturado (Apêndice II) no qual foi aprofundado a busca das concepções por meio da fala

sobre a prática docente. Seis alunos do polo A e uma aluna do polo B aceitaram participar da entrevista.

A entrevista é uma estratégia metodológica importante, pois ela dá voz ao entrevistado e por meio dela pode-se traduzir o indivíduo como parte constituinte de sua própria prática. Ao ouvir os relatos dos entrevistados sobre suas crenças, valores, seus sucessos e insucessos, consegue-se capturar os aspectos pessoais que dão sentido a narrativa. (GODSON, 2000)

A entrevista semiestruturada foi composta de um roteiro com 10 questões abertas nas quais buscou categorizar a realidade social para a abordagem qualitativa, que permite a identificação dos conceitos que podem ter relação direta com o objeto de estudo permitindo a apreensão dos sentidos e significados dos alunos sobre a docência. As perguntas foram organizadas em três blocos de acordo com os aspectos descritos por Vaillant (2012) a respeito das fases da formação docente.

A primeira parte (questões de 1 a 4) constituiu-se de questões que possibilitassem uma recuperação da memória educativa, das experiências de ensino prévias de aspirantes a docentes. Nóvoa (2000) denomina esse período de escolha da profissão docente de “adesão” quando este se cerca de princípios e valores e por intermédio de uma experiência valorativa faz a sua decisão pela profissão docente.

A segunda parte (questões de 5 a 8) constituiu-se de questões que buscaram identificar escolha pela formação inicial específica, bem como as concepções e crenças sobre a profissão docente. Também de acordo com Nóvoa (2000) é nesse momento que o indivíduo busca informações para fazer a escolha consciente do caminho a ser trilhado. Para ele toda ação implica antes uma escolha reflexiva permeada por aspectos do ponto de vista profissional e pessoal.

A terceira parte (questões 9 a 12) apresentou as expectativas profissionais em relação ao desenvolvimento profissional atual e contínuo, denominado como momento de autoconsciência. “É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” (NÓVOA, 2000, p. 16).

As entrevistas foram feitas com os sete alunos concluintes do curso de Pedagogia nas dependências da instituição do polo A, nos dias 28, 29, 30 de março, 02 de abril, 07 de agosto e no polo B no dia 16 de setembro de 2018. Todas foram gravadas em mídia digital, e, posteriormente, transcritas. As informações

armazenadas no formato digital e escrita serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando, então, serão inutilizadas.

3.4 Procedimentos para Análise de Dados

As bases teóricas e os procedimentos metodológicos orientadores desta pesquisa, sobre o sentido e significado da docência na visão dos alunos em formação, tiveram os depoimentos dos entrevistados como fonte de dados que serão utilizados para a investigação.

Na análise por meio da abordagem histórico-cultural, os indivíduos são considerados em permanente processo de constituição na relação dialética com o social e a história individual de cada um, o que faz com que sejam ao mesmo tempo singular e universal, histórico, social e concreto, revelando-se em todas as suas expressões como produtores de sentido subjetivo e significado social numa relação de doação e troca, mas também de frustração e expectativa no trabalho docente que realizam no espaço de uma sala (VYGOSTKY, 2005).

3.4.1 Núcleos de Significação

A análise por meio da construção de núcleos de significação foi escolhida para esta pesquisa, pois esta proposta está embasada nos preceitos da abordagem sócio-histórica e do materialismo histórico e dialético que permite que a apreensão dos sentidos e significados constituídos pelo indivíduo diante da experiência.

Esta abordagem é proposta por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015) e se preocupa em apreender os sentidos e significados expressos na intenção de ultrapassar a aparência do fenômeno (significado) para a sua dimensão externa (sentidos). Para isso, toma como ponto de partida a análise da palavra como unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, com significado que é determinado pelo contexto social e histórico do indivíduo.

É um método que acontece em três movimentos: (1) o levantamento de pré-indicadores; (2) a sistematização dos indicadores e (3) a sistematização dos núcleos de significação.

Na primeira etapa fez-se a identificação das palavras que podem trazer indicativos de formas de pensamento, sentimento e de ser dos pesquisados. Para reconhecer esses indicativos são selecionados trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, que carregam e expressam a totalidade do sujeito constituindo-se em uma unidade de pensamento e linguagem dos entrevistados e que se destacam pela frequência, ênfase ou carga emocional transparecidas.

Neste momento considera-se a palavra com significado como a primeira unidade em destaque, e partir dela se constrói uma análise do sujeito. Ler nas entrelinhas a partir da fala do indivíduo, apreender a fala interior do indivíduo, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência. (AGUIAR, OZELLA, 2013)

Na segunda etapa, há a sistematização dos indicadores anteriormente selecionados relacionando-os pela sua similaridade, complementaridade e/ou contraposição. Nessa fase é importante atentar-se para as particularidades que constitui o discurso, ou para a intenção por trás da fala exteriorizada (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Para a construção dos indicadores utilizou-se ainda a técnica da metodologia pautada nos parâmetros de Moraes (1999), que é a análise de conteúdo, que constitui-se da leitura e interpretação das falas considerando o conteúdo implícito e explícito, tais como o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem (MORAES, 1999).

Vygotsky (2005) ressalta acerca da importância de se fazer essa observação.

Para conhecer as palavras de alguém é preciso conhecer o seu pensamento e também a sua motivação. (...) Todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás delas. (...) a comunicação só pode ocorrer indiretamente. O pensamento tem que passar primeiro pelo significado e depois pelas palavras. (...) o pensamento propriamente dito, é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último 'porque' de nossa análise do pensamento (VYGOTSKY. 2005, p. 185-187).

Na última etapa, há dois movimentos por parte do pesquisador. No primeiro momento o objetivo é sistematizar os núcleos de significação organizando os indicadores escolhidos articulando-os entre si. O segundo é marcado pela análise, compreensão e apreensão do conteúdo da fala articulando das informações que podem estar intrínsecas ou não reveladas claramente. É importante atentar-se para

o contexto social, político, econômico e histórico. É fundamental para que se possa compreender o sujeito em sua totalidade, bem como o movimento de constituição de seus sentidos subjetivos. Como afirma Vygotsky, “[...] a inflexão revela o contexto psicológico dentro do qual uma palavra deve ser compreendida” (VYGOTSKY, 2005, p. 178).

É nesse momento que se apreende os sentidos presentes na fala e no pensamento observando se ocorreram contradições ou modificações que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados. Essa análise mais profunda possibilita uma compreensão das condições subjetivas histórico sociais reveladas na fala. O processo de construção dos núcleos de significação é construtivo-interpretativo, o que significa que o pesquisador caminha em relação à interpretação da realidade dos fatos, porém com uma compreensão crítica em que o objetivo é captar os aspectos essenciais do sujeito por meio de uma articulação dialética entre as partes, que é um movimento subordinado à teoria avançando em direção ao concreto, às zonas de sentido. Esses núcleos devem expressar os principais conceitos que indicam as concepções constitutivas do sujeito, tanto no sentido emocional como racional (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Cada uma das fases tem um nível de compreensão da realidade e apreensão diferenciados. O pesquisador, ao realizar cada um desses movimentos deve ter o cuidado de que as partes sejam reintegradas, de modo que possa ter uma visão do todo, ao mesmo tempo em que se busca um distanciamento da palavra. (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015).

A apresentação dos principais conceitos que indicam as concepções constitutivas do sujeito foi organizada com a ferramenta denominada “nuvem de palavras”, que consiste numa ferramenta da Web para criação de apresentações gráficas. Para esse trabalho, utilizou-se o Wordle¹⁶.

¹⁶ O Wordle é um programa de livre acesso (<http://www.wordle.net/create>) que cria as chamadas “nuvens de palavras” para os usuários. Para utilizá-lo é necessário acesso à internet e um navegador atualizado. O funcionamento pode variar em navegadores diferentes (Chrome, Mozilla Firefox, Safari e Edge ou Internet Explorer, por exemplo) e sua utilização depende da disponibilização pelos desenvolvedores.)

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Análise documental

Os dados estatísticos e as informações referentes à universidade foram obtidos por meio de análise documental. Esse tipo de análise “recorre a fontes diversificadas e dispersas” (FONSECA, 2002, p. 32).

Utiliza o documento original sem interpretações e consiste na pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45).

Essa é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas já adquiridas por outras técnicas, seja compreendendo novos traços de um tema ou problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986)

Nesta pesquisa foram consultados alguns documentos internos da instituição tais como:

(1) – Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O documento consultado é o documento de gestão institucional de uma nova direção, eleita em 2018 e estabelecida para o período de cinco anos (2018- 2022). A sua constituição é resultado da integração entre o planejamento institucional e os resultados da avaliação interna no período anterior.

(2) - Projeto Político de Curso - Pedagogia (PPC). Esse é o documento que regulamenta o curso de Pedagogia e especifica o funcionamento do mesmo na modalidade em EAD. A versão utilizada é de 2017, haja vista ser a última disponibilizada.

Nesses dois documentos encontram-se informações sobre o histórico da instituição, elementos de definição identitária, propostas pedagógicas, desafios institucionais, informações relativas às licenciaturas, informações sobre o conceito, a estratégia e a visão que a instituição tem sobre a modalidade EAD, os dados estatísticos, a ação dos principais atores e suas funções, a organização didático-pedagógica do curso e tecnologias utilizadas.

(3) – Site da instituição, do INEP e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no qual visualizamos os resultados educacionais - indicadores de desempenho e aprovação do curso e também por disciplina.

A partir da análise dos documentos e do site da instituição, observou-se que a Universidade campo da pesquisa é uma instituição consolidada e reconhecida como tradicional, sendo muito bem-conceituada na região onde está estabelecida.

Destaca-se a seguir alguns pontos importantes que servirão para a análise de dados que esta pesquisa propõe.

4.1.1 Constituição e histórico da Instituição Pesquisada

A instituição atua no ensino superior há mais de 60 anos, mas foi em 1974, há 43 anos que foi organizada como Universidade, pela Lei Municipal 1.498/74 de 06 de dezembro de 1974, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 78.924 de 09 de dezembro de 1976.

Foi a primeira Universidade Municipal do Brasil. Criada como uma Autarquia¹⁷ Municipal de Regime Especial reconhecida nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, cursos de licenciatura e bacharelado.

É uma Autarquia Municipal de Educação, sem fins lucrativos, com prazo de duração indeterminado, que goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira, disciplinar e patrimonial, e que obedece ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme o artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei Orgânica do Município (PDI, 2018, p. 22).

Foi instituída na intenção de unir faculdades já existentes, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1956; de Direito e de Ciências Contábeis, ambas de 1957; de Serviço Social, criada em 1963 e as Escolas de Engenharia, de 1964, e Superior de Educação Física e Desportos, criada em 1968, que ofereciam ensino superior nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e Contábeis, Engenharias e Educação Física desde a década anterior. Atua, desde então, em parceria com a prefeitura da cidade oferecendo ensino superior, pesquisa e expansão.

A instituição é organizada em duas instâncias, a primeira chamada de Administração Superior e a segunda de Unidades de Ensino. A Administração

¹⁷ Criada pelo Decreto – Lei nº 200/1967 a Autarquia na administração pública é uma entidade autônoma, auxiliar e descentralizada da administração pública, porém fiscalizada e tutelada pelo Estado. Possui patrimônio formado com recursos próprios, cuja finalidade é executar serviços que interessam a coletividade ou de natureza estatal. Têm personalidade jurídica própria, possuindo competência para o exercício de atividades administrativas, de forma descentralizada. Mais detalhes no site <http://www.ambito-juridico.com.br>, acesso em 22/03/2019.

Superior comporta os órgãos colegiados centrais, a reitoria e vice-reitoria e 06 (seis) Pró-reitorias. Na segunda instância encontram-se os Departamentos (20 ao todo) e os Institutos Básicos de Biociências (IBB), de Ciências Exatas (IBE) e de Humanidades (IBH).

A Política do Programa de Educação a Distância, é determinada pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) que está vinculado diretamente à Pró-reitoria de Graduação, sendo gerenciada pela Administração Superior.

A Pró-reitoria de Graduação é que organiza todas as atividades de ensino, oferecendo condições, critérios e determinando os procedimentos para a atualização e dinamização dos currículos nos cursos de graduação. Já a gestão administrativo-financeira dos programas e cursos de pós-graduação, extensão e graduação a distância e a expansão do Programa de Educação a Distância é feita por uma empresa pública que presta serviços à universidade. Esta empresa tem personalidade jurídica de direito privado criada pela Lei Municipal n. 1.677/77.

De acordo com dados do PDI, no primeiro semestre de 2018, a universidade contabilizou 11.714 alunos, distribuídos em 72 cursos organizados em 20 departamentos e 03 Institutos Básicos. Destes alunos, 9.749 estão na graduação, 1.002 na pós-graduação e 1.233 na graduação na modalidade a distância.

Os 1.233 alunos da EAD estão distribuídos em 25 cursos de graduação, sendo 13 deles de Licenciatura (10 deles oferecidos em segunda Licenciatura), 01 curso de bacharelado e 11 cursos Superiores de Tecnologia, oferecidos em pelo menos 25 polos de apoio presencial.

Matriculados nos cursos de licenciatura contabiliza-se 515 alunos e em Pedagogia são 482 alunos matriculados, somando um total de alunos em formação docente de 997 alunos.

4.1.2 A Inserção da Instituição na Educação a Distância

Atenta ao fenômeno que o cenário educacional brasileiro desenhava no período de 2001 a 2011 que consistiu na expansão do ensino por meio da EAD, e que se estende até os nossos dias, a instituição insere-se nesse contexto em que acontece “a reordenação do campo da educação a distância por parte do poder

público, a partir de 2005, criou condições para o crescimento acelerado do ensino superior nessa modalidade” (GATTI, 2013, p. 36).

A adesão da instituição à modalidade a distância tem o objetivo primeiramente de inserir-se nessa “tendência” de mercado e visa atender uma parcela da população que não fazia, até então, parte de sua clientela atendida, o que poderia assegurar a continuidade de sua existência, como é descrito no PPC.

A superação do modelo tradicional de formação por uma modalidade de caráter ativo de construção de conhecimentos, como na educação a distância, poderá assegurar a posterior continuação do processo de autoformação de nossos alunos e criar formas diferenciadas de uso dos conhecimentos adquiridos sobre a educação ambiental vista de forma integrada ao contexto socioambiental no qual estes alunos estão inseridos (PPC, 2017, p.14).

Para fazer essa inserção a instituição criou o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), em 2004, pela Deliberação CONSEP Nº 238/04, republicada pela Deliberação CONSEP Nº 299/04, inicialmente vinculado à reitoria, com a principal função promover a expansão da universidade.

Uma de suas principais tarefas era realizar adaptações curriculares e as metodologias para compor o projeto político pedagógico bem como a reorganização ou migração da concepção de educação presencial para o modelo a distância. Para isso, o NEAD organizou grupos de discussão e promoveu encontros e debates que resultaram em reflexões sobre as possibilidades que a revolução tecnológica estava proporcionando à Educação. Essas reflexões tornaram-se ações que culminaram no credenciamento do MEC, por meio da portaria n. 280 de 26/03/09 e na autorização do curso de Pedagogia, com a sua primeira turma em 2009.

Em 2012, o NEAD é vinculado à Pró-reitoria de Graduação, sendo criada uma Coordenação de Educação a Distância para o gerenciamento da EAD. E, em paralelo ao “nascimento” da EAD, algumas ações de inserção das TICs aparecem no ensino presencial. O regime acadêmico muda de seriado anual para o semestral em 2013, e junto com essa mudança a instituição inicia uma série de revisões nas suas matrizes inserindo um modelo de ensino híbrido que combina disciplinas presenciais e a distância criando o Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA).

Essa é uma das ações que preconizam uma das dimensões da EAD que foram incorporadas às diretrizes educacionais que consolidam a estrutura geral da instituição. Esse aspecto em questão trata da inserção de novas tecnologias para a oferta de algumas disciplinas dos cursos presenciais na modalidade a distância

(objetivo que se encontra em consonância com LDB art. 81 da Lei 9394/96, art. 1º do Decreto nº 2494/98, portaria nº 4059/2004, que autoriza a introdução na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados a oferta de 20% das disciplinas na modalidade a distância). As outras dimensões versam sobre o desenvolvimento de uma política de Educação a Distância com vistas ao crescimento da oferta de cursos e a formação de professores na e para a EAD. (PDI, 2018, p. 45-46)

Em 2017, por meio da Deliberação CONSEP no. 152/2017, o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade passa a ter um regimento próprio.

4.1.3 A concepção da instituição sobre a educação a distância

O PDI traz um item próprio dedicado à descrição da Política do Programa de Educação a Distância, mas, em todo o documento encontra-se premissas que apresentam sua concepção sobre a Educação a Distância.

No texto introdutório sobre as Políticas e Diretrizes Específicas para a Modalidade a Distância encontramos a Educação a Distância definida como

[...] uma forma alternativa e complementar para a formação humana que se caracteriza pela separação espaço-física-temporal entre os agentes envolvidos e também pelo uso de tecnologias de informação e comunicação para interagir e mediar o processo de ensino-aprendizagem (PDI, 2018, p. 66).

No texto sobre a visão de futuro (PDI, 2018, p. 31), destaca-se uma das metas a serem alcançadas, “conquistar a excelência tecnológica, científica e educacional”.

Na descrição dos objetivos gerais (PDI, 2018, p.33) encontramos descrito, “promover a expansão do ensino para além da ação regional, com oferta de cursos de graduação, pós-graduação e de extensão na modalidade a distância”.

Sobre os projetos pedagógicos e institucionais (PDI, 2018, p.34) há a recomendação de se “[...] utilizar a linguagem, a ciência e a tecnologias disponíveis, a fim de satisfazer as necessidades, expectativas e demandas emergentes das práticas sociais”.

Um dos princípios éticos-filosóficos aponta a “[...] consolidação de diferentes modalidades e metodologias de ensino de modo a atender os diferentes extratos da sociedade” (PDI, 2018, p. 35).

Há uma clara preocupação da instituição em relação à necessidade de mudança de paradigma, não apenas na reconstrução de teorias e concepções, mas, sobretudo, no que diz respeito à reinterpretação do processo educacional como um todo. Essa mudança na direção da forma de ver, sentir e viver para um novo referencial deve considerar o contexto social atual, aplicando-se ao novo modelo pedagógico pautada na construção do conhecimento numa visão de educação voltada para a sociedade da informação, sobre uma perspectiva de processos acadêmicos focados na inclusão, é evidenciado

Estamos vivendo um momento decisivo no redimensionamento dos paradigmas educacionais e concepções pedagógicas que colocam o processo de formação alinhado à apropriação de saberes e construção criativa do conhecimento.

A reprodução passiva centrada na transmissão das verdades inalienáveis do conhecimento humano cede lugar à interação e trocas entre alunos, professores e comunidade científica, estabelecendo uma dinâmica curricular inter e transdisciplinar, na qual a integração dos saberes em diferentes perspectivas da cultura humana estabelece um movimento holístico que obriga as instituições de ensino a reverem seus objetivos e suas estratégias de ensino e aprendizagem.[...] É, portanto, indispensável a combinação de metodologias que possibilitem a construção de um caminho: da aula à vida acadêmica, do mercado de trabalho ao viver na sociedade globalizada contemporânea (PDI, 2018, p. 36).

Isso acontece também a respeito do repensar dos currículos para a integração entre a teoria e prática com a utilização dos diversos recursos tecnológicos.

Não há lugar para currículos engessados sem a flexibilidade que possibilite contemplar um novo percurso formativo que combine diferentes estratégias acadêmico-pedagógicas: encontros presenciais, pesquisas orientadas, iniciação científica com incentivo a acesso às fontes primárias, investigações de campo observados os princípios éticos, estágios formativos com objetivo de integração da teoria à prática e projetos que combinem os estudos presenciais com uma educação mediada pelas Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDIC), que se concretiza por meio do Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA), no caso do ensino semipresencial, e pela plataforma educacional, utilizada nos cursos na modalidade a distância (PDI, 2018, p. 36).

4.1.4 A Metodologia de EAD

Nos primeiros anos de Ensino a Distância no Brasil, a formação acontecia nos moldes do curso presencial com discreta inserção de recursos tecnológicos. As aulas presenciais eram em número reduzido, porém ainda aconteciam, seja com a presença física de um professor, ou por transmissão de satélite ou internet. Algumas atividades acadêmicas (seguindo a dinâmica dos cursos presenciais) eram disponibilizadas de maneira virtual, no entanto a dinâmica de execução ainda estava pautada no modelo do curso presencial (MORAN, 2009).

A metodologia consistia, basicamente, em inserir um recurso tecnológico que fizesse a “ponte” (um aparelho de TV, ou um computador) entre o professor e o aluno. As grandes possibilidades que a EAD poderia trazer para a expansão do ensino estavam reduzidas às aulas tradicionais expositivas transmitidas à distância.

Com isso não demorou a surgir as primeiras críticas a EAD por parte dos especialistas em Educação. O aspecto mais discutido foi o grande crescimento numérico em relação à qualidade do ensino e dos projetos pedagógicos. Para Barreto (2008) e Gatti (2009) essa grande oferta de vagas oferecidas, principalmente na Universidade aberta do Brasil (UAB) estava mais atrelada ao cumprimento da meta 12¹⁸ do PNE (2014-2014), do que no fato da modernização e inserção de NTDICs para o fortalecimento da formação docente.

Essa descentralização do projeto pedagógico e a priorização do aparato tecnológico gerou um “falso conceito de qualidade” que precisou ser revisto em detrimento ao grande número de evasões que aconteceram, paralelamente, ao número de adesões à essa modalidade. (BARRETO, 2008).

É certo que a revolução tecnológica trouxe os equipamentos, mas também transformou o comportamento alterando as formas de ser e de se relacionar do indivíduo. Behar e Lemos (2009) identificaram essa mudança de comportamento e denominaram de cibercultura – uma nova cultura baseada na aceleração das trocas, na eliminação de limites geográficos e no tempo real que cria novas formas de relacionamentos, novos espaços e novas formas de aprendizagem. (BEHAR, 2009).

¹⁸ Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014)

Diante da necessidade de reorganizar a dimensão operacional das formulações em acordo com a fundamentação pedagógica inerente à cibercultura, as instituições de ensino tiveram que revisar os seus modelos pedagógicos, identificando e tornando claras as teorias nas quais baseavam-se para a elaboração de suas atividades, reformulando seus currículos e adaptando suas práticas pedagógicas.

Essas alterações na dinâmica do curso foram necessárias para o ajuste ao novo público.

Na instituição campo da pesquisa, além do NEAD que funciona desde 2004 e tem atuação voltada para a estrutura e funcionamento dos cursos em EAD, também foi estruturado, em 2016, um Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação a Distância que tinha o objetivo de discutir a prática docente em EAD. Esses órgãos definiram grupos de discussão que pautavam temas importantes em diferentes momentos a fim de estruturar a proposta curricular ou o modelo pedagógico que pudesse funcionar em consonância com a nova demanda.

Após passar por alguns ajustes e mudanças significativas a instituição chegou ao modelo que considera as quatro dimensões que Behar (2009) afirma ser necessário para tornar eficiente um modelo pedagógico: (1) dimensão temporal/espacial, (2) dimensão tecnológica, (3) dimensão do sujeito e (4) dimensão educacional.

Trata-se de um modelo pedagógico,

[...] apoiado em metodologias ativas, colaborativas e interativas, fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso e da Formação dos Professores, considerando ainda, quando for o caso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Os cursos de graduação, licenciaturas e bacharelados, bem como os superiores de tecnologia na modalidade a distância são desenvolvidos na [...] universidade com a preocupação do redimensionamento dos espaços e tempos educacionais, considerando atividades na plataforma educacional e atividades presenciais (PDI, 2018, p. 87).

Embasado numa teoria interacionista de aprendizagem, prevê que

As atividades propostas consideram o aluno como sujeito ativo que constrói seu conhecimento a partir da reflexão e da ação empreendida na plataforma educacional por meio da interação com as atividades propostas, com seus colegas de turma e com os tutores (PDI, 2018, p. 89).

Essa nova perspectiva propõe a integração dos diversos parâmetros a fim de que as práticas pedagógicas possibilitem aos alunos a construção de sua aprendizagem tornando-a significativa ao realizar interações com a postura crítica, investigativa e autônoma (BEHAR, 2009).

As metodologias ativas utilizadas indicadas no PDI consistem nos instrumentos: *Flipped Classroom* (Sala de Aula Invertida); *Problem Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Problemas); *Project Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Projetos) e *Peer Instruction* (Instrução por Pares) e Gamificação, que considera a dimensão lúdica dos processos de aprendizagem.

Os recursos didáticos pedagógicos utilizados para essa nova perspectiva são o livro-texto, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) – plataforma *moodle* e as salas virtuais, desenvolvidos para que a integração teoria-prática possa acontecer.

Para a avaliação interna possui uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) que utiliza instrumentos como questionário socioeconômico, avaliação de desempenho disponibilizada após cada disciplina, *Moodle*¹⁹, e Enade.

A partir da reestruturação e utilizando estratégias baseadas nos resultados da CPA, a instituição cresceu em sua avaliação externa conseguindo nota 4,0 para os cursos de licenciatura, apontado pelo indicador de Conceito Institucional de EAD (CI-EAD), nota 3,0 no Índice Geral de Cursos (IGC), (e-MEC, 2019). De acordo com o site da instituição (em 24/01/19), no Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE) os cursos de Geografia e Química conseguiram nota máxima (5,0) o que a coloca entre as quinze instituições mais bem avaliadas no país.

Os alunos concluintes entrevistados nesta pesquisa participaram desse processo de mudança de metodologia. Em três anos de curso presenciaram três formatos. Em 2016, com um modelo de ensino semipresencial, com aula uma vez ao mês e livro-texto impresso. Em 2017, o livro texto torna-se apenas virtual, e as aulas tornam-se momentos de orientação de atividades e de Trabalho de Conclusão de Curso. E no último ano, 2018, o modelo não previa mais aulas presenciais, sendo inseridas de atividades práticas apoiadas pela tutoria presencial, essas mudanças não estavam previstas no PPC de 2017, mas no PDI que foi elaborado em 2018 para exercício em 2019.

¹⁹ Moodle é um ambiente que possui ferramentas de avaliação que possibilitam a emissão de relatórios gerenciais e promove mensagens automáticas quando o aluno não participa das atividades e também sobre a atuação do tutor, interatividade na plataforma, avaliação processual de todos os atores envolvidos na plataforma. Implantada a partir da versão 2.8.5 da plataforma Moodle. (PPC, 2017, p.6)

É nesse cenário que os alunos iniciantes entrevistados começaram seus cursos, a partir desse novo modelo pedagógico apoiado pela tecnologia, em que os objetos de aprendizagem inseridos no AVA são utilizados como módulos de um determinado conteúdo, sem aulas expositivas, mas com atividades dinâmicas que utilizam recursos hipermidiais, que mesmo sendo realizadas esporadicamente, segundo Behar (2009), proporcionam situações de aprendizagem possibilitando que o aluno se torne um sujeito ativo e tenha condições de construir seu próprio conhecimento e desenvolver suas habilidades com bases nos recursos oferecidos pelos objetos de aprendizagem.

Os cursos de graduação, licenciaturas e bacharelados, bem como os superiores de tecnologia na modalidade a distância são desenvolvidos na [nome da instituição] com a preocupação do redimensionamento dos espaços e tempos educacionais, considerando atividades na plataforma educacional e atividades presenciais. [...] Estas se estruturam por meio da realização de oficinas sobre temáticas inclusivas e emergentes [...] e Projetos Integradores que têm como objetivo contribuir com a Formação Inicial do Docente para o exercício do magistério na Educação Básica, proporcionando experiências significativas. (PDI, 2018, p. 87-88)

É importante destacar que inserir inovações tecnológicas não necessariamente implica em promover inovações pedagógicas. A interação estabelecida entre o educando e educador é fundamental para que se construa o conhecimento, mas o maior desafio da EAD é criar condições para que esse processo ocorra além da transmissão da informação. (MILL, 2010)

4. 2 Análise dos Questionários - o perfil geral dos alunos entrevistados

Após a aprovação da pesquisa iniciou-se a coleta de dados. A primeira parte do questionário permitiu-nos traçar um perfil sociodemográfico dos alunos entrevistados. Esse perfil nos ajudou na compreensão de quem é o aluno que busca a formação docente em curso em EAD oferecido na modalidade a distância.

Em dia determinado pela instituição, após o fechamento da plataforma (AVA) em que realizam as atividades *online* do curso, os alunos matriculados na modalidade EAD comparecem ao seu respectivo polo para realizar avaliações relativas às disciplinas cursadas. A aplicação de provas, portanto, acontece no mesmo dia, horário e local para todos, havendo apenas a separação de salas para

os alunos dos cursos de Bacharelado e de Tecnólogos. Os alunos das licenciaturas (Pedagogia, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Física, Filosofia, Educação Física, Geografia, História, Química, Letras, Matemática, Música e Sociologia) realizam a avaliação numa mesma sala. Planejou-se a aplicação do questionário para este dia.

Inicialmente os objetivos da pesquisa foram esclarecidos, bem como todos os aspectos do Termo de Livre Consentimento Esclarecido, para aplicação do questionário contou-se com a participação de três professores da instituição. Todos os alunos que se encontravam na sala foram convidados a responder o questionário e a maior parte dos alunos dispuseram-se a preenchê-lo e o fizeram após o término da avaliação.

Para o seu preenchimento do instrumento não foi requerido a identificação pessoal e nem do curso em que estava matriculado. Foi solicitado apenas que identificassem o gênero e se estava iniciando ou concluindo o curso. Dessa forma, não houve identificação da licenciatura cursada, solicitou-se apenas dados que permitisse traçar o perfil dos alunos ingressantes e concluintes dos cursos de formação docente na modalidade em EAD.

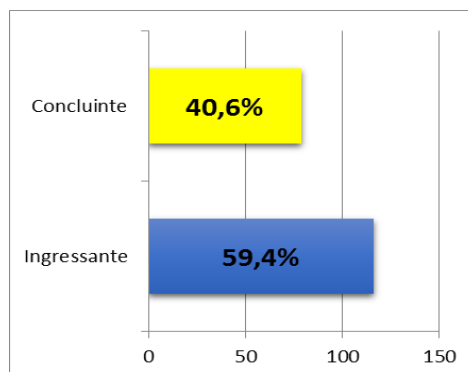
O primeiro polo, que denominamos de polo “A” tem ao todo 406 alunos matriculados, mas no dia da pesquisa compareceram para realizar a avaliação mensal 20% desse total, e todos eles participaram preenchendo o questionário. Ou seja, foram entrevistados 80 alunos do polo “A” matriculados nos cursos de licenciaturas.

No segundo, denominado de polo “B” haviam 124 alunos matriculados, nas licenciaturas. Desses 100 alunos, compareceram no dia da pesquisa para realizar a avaliação mensal 56%, e todos os presentes participaram do preenchimento do questionário totalizando 56 alunos entrevistados.

O último, denominado de “C”, tinha 117 alunos matriculados nas licenciaturas oferecidas pela instituição. No dia da pesquisa, compareceram 68% desse total e todos participaram do preenchimento do questionário, portanto, nesse polo foram entrevistados 59 alunos.

O total de alunos que responderam ao questionário, nos três polos, foi de 195 alunos. Os alunos ingressantes 59,4% (116) estavam cursando o primeiro semestre em 2018. O restante dos alunos 40,6% (79) que preencheram ao questionário era de alunos concluintes matriculados no último semestre do curso, como indica a Figura 4.

Figura 4 -Perfil dos alunos participantes da pesquisa



4.2.1 Aspectos pessoais

4.2.1.1 Gênero

Em relação ao gênero, a maioria nos dois grupos, tanto no grupo dos ingressantes como no grupo dos concluintes, constituiu-se de mulheres (126), totalizando 65% dos entrevistados (figura 2). Já o número de homens entrevistados foram 35% (69).

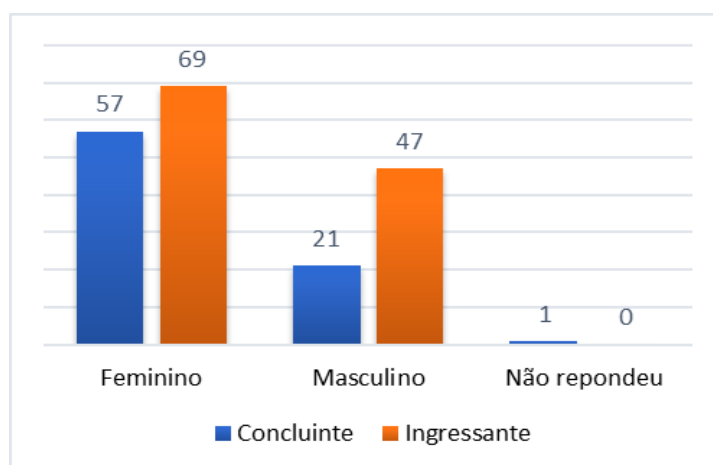
Figura 5 - Identificação de Gênero



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

Como indica a Figura 5, no grupo dos alunos ingressantes, de um total de 116 alunos, 59% (69 alunos) são mulheres, e 41% (47 alunos) são homens e apenas 1% (1 aluno) preferiu não se identificar.

Figura 6 - Identificação de gênero por grupo (ingressantes e concluintes)



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

Já no grupo dos alunos concluintes, 72% (57) são mulheres e 26% (21) são homens. Esses dados indicam que a docência na modalidade em EAD, à semelhança dos cursos presenciais, ainda permanece como uma preferência de profissionalização pelo público, em sua maior parte, feminino. De acordo com o Censo Escolar de 2017, cerca 80 % de um total de 2,2 de docentes da educação básica no Brasil são mulheres. O censo da Educação Superior de 2017 divulgou que o número de matrículas de mulheres em cursos de licenciatura em todo o país foi de 1,1 milhão, enquanto que apenas 467 mil das matrículas nos cursos de licenciatura são de pessoas do sexo masculino.

Entretanto a esse fato ao observamos a figura 6, identificamos que na modalidade em EAD, a porcentagem de mulheres diminuiu proporcionalmente entre os dois tipos de alunos, ingressantes (18%) e concluintes (46%). A razão do número de homens que procuram a formação docente estar crescendo pode estar relacionada à inserção e utilização dos recursos tecnológicos tanto na formação como na prática da docência. Isso pode representar uma mudança de cenário na formação docente para a próxima década. Talvez uma volta ao cenário do final do século XIX, quando os primeiros cursos voltados a formação de professores para lecionar nas séries iniciais era permitido apenas para homens.

O grande predomínio de mulheres na função docente se deu por causa do desenvolvimento da industrialização no país nas décadas de 1860 e 1870, quando a

maioria dos homens se ingressou nas fábricas possibilitando o acesso feminino aos cursos de formação docente.

Aqueles homens que não ingressaram nas fábricas partiram para a especialização para o trabalho com os alunos do nível secundário (que corresponde às séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio atuais), pois com a chegada da indústria, esta, exigiu maior grau de escolarização dos trabalhadores, a fim de possibilitar aos homens o ingresso em carreiras mais promissoras. Nesse meio tempo, surge também a oportunidade de escolarização das mulheres inclusive em nível superior, de formação docente às mulheres (GATTI; BARRETO, 2009).

Essas mudanças causaram de certo modo, sérios transtornos na organização dessas instituições, já que à época era inadmissível pensar em rapazes e moças frequentando o mesmo ambiente escolar. Entretanto, apesar dessas dificuldades, o número de mulheres matriculadas nos cursos de magistério foi crescendo significativamente, e “[...] pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de ideias que a associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade ‘sadia’” (VILLELA, 2003, p. 122).

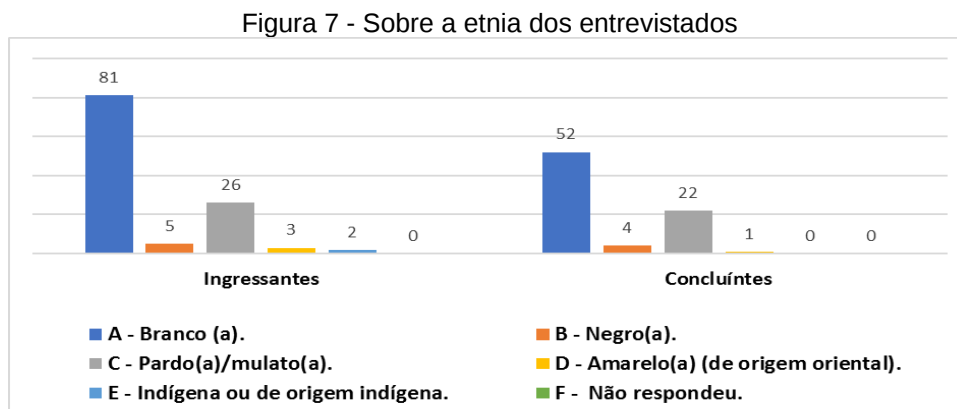
A docência foi sendo relacionada à cultura, à maternidade e diretamente ao trabalho com crianças. O senso comum decidiu, que a mulher era considerada, por sua natureza, mais habilidosa para essa atividade, passando, então, o exercício dela a ser uma tarefa “aparentemente” feminina por levar uma concepção consigo de que o processo educativo da escola é uma continuidade do iniciado na casa do indivíduo.

4.2.1.2 Nacionalidade e etnia

Sobre a nacionalidade e etnia dos alunos obtivemos os seguintes dados. Em relação à nacionalidade, a maioria dos alunos, 97% (189) são indivíduos de nacionalidade brasileira. Apenas cinco 5 alunos se identificaram como imigrantes naturalizados brasileiros e apenas um se apresentou como estrangeiro.

A respeito de como ele(a) considera-se(a) em relação à sua raça. Nos dois grupos, a maioria 68% (133) dos entrevistados, declarou-se como brancos. Designaram-se como pardo/mulato 24% (48) alunos e apenas 4,5% (09) se

consideram negros, 2% (04) declararam-se amarelos (de origem oriental), e somente 1% (02) afirmaram ser de origem indígena.



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) em 2017, 54,9% da população é considerada negra ou mulata. No Estado de São Paulo, esse número se reduz para 38% da população, e no município onde fica a instituição pesquisada, esse número é ainda menor, 22,1% da população, cerca de 51 mil pessoas. Observa-se que a proporção de acesso ao ensino superior por parte do público negro ou mulato nessa instituição é equivalente à porcentagem de pessoas que se declaram pertencer a essas etnias (29%). Importante registrar que a instituição não apresenta nenhuma política de cotas para ingresso.

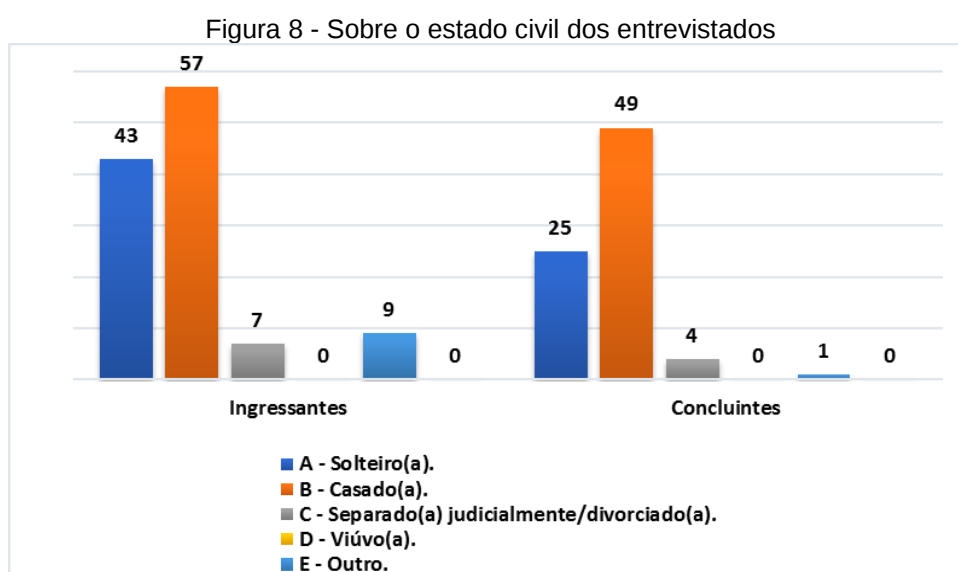
a promoção de projetos de inclusão social que propiciem a formação de pessoas de comunidades isoladas, tais como ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, entre outros. Tais projetos privilegiam a constituição de equipes multi e interdisciplinares, com o patrocínio de empresas privadas ou a fundo perdido com aderência. O objetivo é, até 2022, formar professores, que sejam competentes para atuar em suas comunidades, privilegiando a inclusão social e tecnológica, por meio da valorização de suas culturas e de seu modo de ser e estar no ambiente (PDI, 2018, p. 111).

De acordo com o PDI é realizado apenas um processo seletivo classificatório geral. Nesse documento, apenas descreve que intenciona realizar e já está incluído em seu documento regulatório como meta a ser alcançada,

4.2.2 Aspectos sociais – vida familiar

4.2.2.1 Estado civil

Em relação à vida familiar, a maior parte, 54% (106) são pessoas que declaram seu estado civil como casadas. No entanto, a diferença percentual entre o grupo de casados para o grupo de solteiros entre os concluintes diminui cerca de 20% em relação ao grupo de ingressantes. Veja a figura 8:

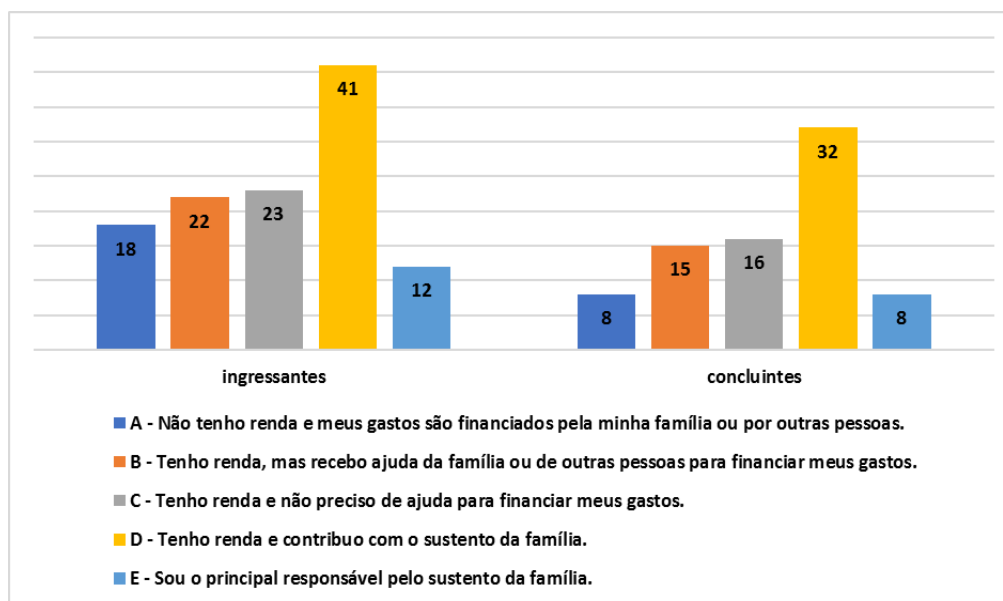


Esta diminuição pode indicar outra mudança no perfil do aluno que busca a formação docente, neste caso, em EAD para a próxima década. O grupo que está concluindo iniciou o curso em 2015, portanto há três anos. É importante levar em consideração que nesse tempo, os indivíduos podem ter mudado sua condição civil, porém, ainda assim esse é um aspecto que nos chama a atenção e merece ser investigado posteriormente.

Há o indício de que o aluno que busca a formação docente em EAD pode estar se ampliando para o público solteiro, enquanto que anteriormente o perfil desse público se constituía majoritariamente de indivíduos casados.

4.2.2.2 Situação financeira

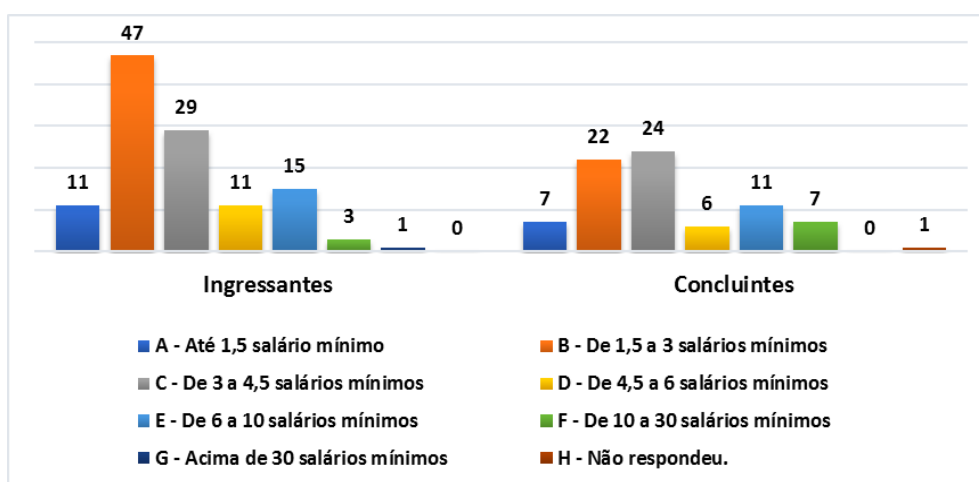
Figura 9 - Participação no sustento



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

Nos dois grupos de alunos, ingressantes e concluintes, 37,4% (73) têm renda e contribui para o sustento da família, 20% (39) têm renda e não precisa de ajuda para financiar os próprios gastos, 18,9% (37) possuem renda, mas também recebem ajuda para financiar os próprios gastos. Apenas 13,4% (26) pessoas não possuem renda e têm os seus gastos custeados pela família e 10,3% (20) são os principais responsáveis pelo sustento da família. E, com essa renda 89% (174) custeia seu próprio estudo.

Figura 10- Rendimentos



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

Entre os alunos ingressantes a maioria dos alunos entrevistados tem renda entre 1,5 a 3 salário mínimos, cerca de 40%, um total de (47) alunos. Ainda nesse grupo (29) alunos possuem renda familiar de 3 a 4,5 salários, (15) alunos têm renda entre 6 e 10 salários mínimos, (11) possuem renda de 4,5 a 6 salários, também (11) possuem renda de até 1,5 salário mínimo, (3) alunos possuem renda de 10 a 30 salários e apenas (01) aluno tem renda acima de 30 salários mínimos.

Entre os concluintes a maior parte dos entrevistados (cerca de 31%) também tem renda na faixa de 3 a 4,5 salários, são (25) alunos. Em seguida há (22) que têm renda de 1,5 a 3 salários mínimos, (11) alunos possuem renda entre 6 e 10 salários mínimos, (07) possuem renda de até 1,5 salário mínimo, (7) alunos possuem renda de 10 a 30 salários, (6) possuem renda de 4,5 a 6 salários, e apenas (01) aluno não respondeu a essa questão.

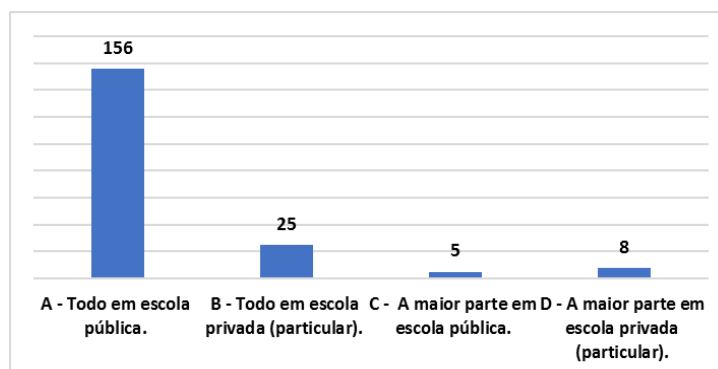
Esses dados estão de acordo com o que se apurou no Relatório Analítico Da Aprendizagem a Distância no Brasil, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2016), e revelou que a maioria dos alunos de todas as modalidades de cursos estudam e trabalham, característica acentuada na EAD. Em 30% das instituições, mais de 75% dos alunos de cursos regulamentados totalmente a distância estudam e trabalham. Já nos cursos semipresenciais e presenciais, esse percentual é de 24%.

4.2.3 Aspectos sociais

4.2.3.1 Vida acadêmica

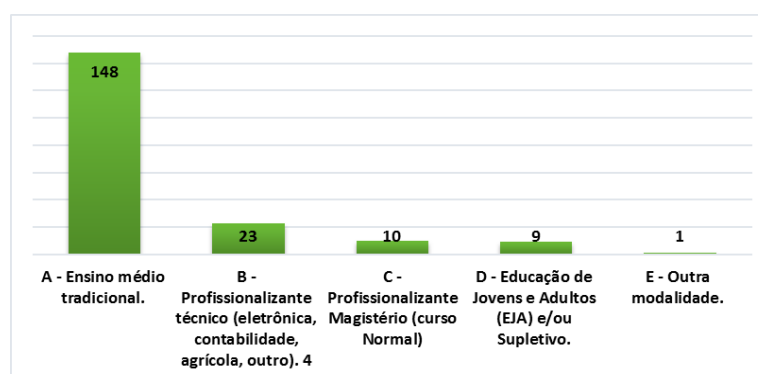
Em relação à vida escolar, são em sua maioria, cerca de 80%, (156) provenientes de curso médio tradicional realizado todo em escola pública (94 alunos ingressantes e 62 alunos concluintes). A porcentagem de alunos que estudaram em todo ou parte do ensino médio em escola particular somam 20%, um total de (39) alunos.

Figura 11 - Tipo de escola e de curso que fez o ensino médio



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

Figura 12 - Tipo de curso que fez o ensino médio



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

Os alunos são, em sua grande maioria, 77% (150) provenientes do ensino médio. Cursaram o ensino médio em escolas públicas 80% (156) no Estado de São Paulo 92% (180). Apenas 15 pessoas estudaram em escolas do mesmo porte em outros estados. No estado do Rio de Janeiro foram (05) alunos (04 alunos ingressantes e 01 concluinte). E (03) no estado de Minas Gerais - (02 alunos ingressantes e 01 concluinte). Apenas (07) alunos preferiram não identificar o estado ou responder a essa questão.

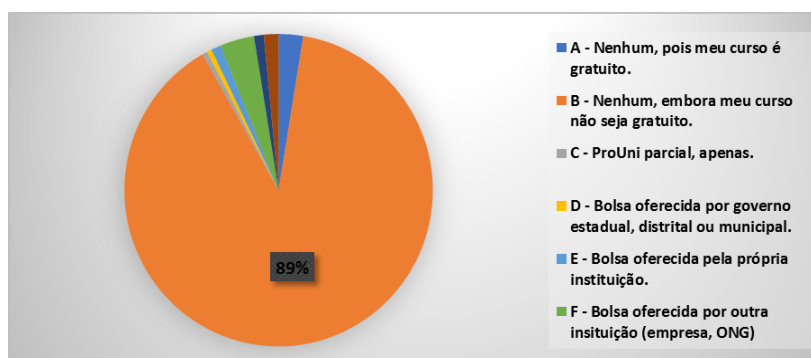
Sobre a utilização dos tipos de políticas de ação afirmativa ou inclusão social para o ingresso na faculdade, apenas (20) 11% dos alunos afirmaram participar de algum tipo de programa de bolsa de estudo oferecidas por órgãos públicos e instituições privadas (08 alunos afirmaram que ingressaram na faculdade por meio da política de critério de renda e outros; 08 alunos tiveram seu ingresso por meio de uma combinação dos critérios apresentados, que se caracterizaram pela renda, aspecto étnico racial e por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de

estudos e os outros 04 alunos não definiram qual tipo de bolsa) os demais 89% (175) não participaram de nenhum tipo de política social ou de inclusão.

De todos os entrevistados, sejam ingressantes ou concluintes apenas sete (07) alunos recebem bolsa de estudo de instituições diversas (empresas, ONG), (02) alunos recebem bolsa oferecida pela própria instituição, (02) fazem financiamento oferecido pela própria instituição, (01) aluno recebe uma bolsa parcial do Programa Universidade para Todos (Pro Uni)²⁰, (01) aluno recebe bolsa oferecida pelo governo estadual ou municipal e (08) não responderam a essa questão.

Nenhum dos entrevistados afirmou ter recebido algum tipo de bolsa acadêmica como de iniciação científica, de extensão, monitoria, por política de ação afirmativa ou de inclusão. Também não receberam algum tipo de auxílio permanência, como auxílio moradia ou alimentação ou participaram de programas ou atividade extracurriculares no exterior.

Figura 13 - Tipos de bolsas de estudos

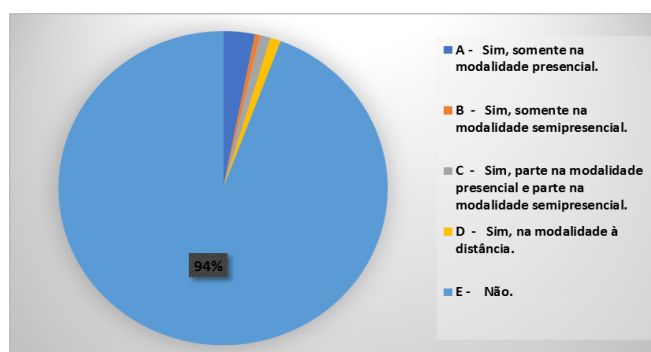


Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

A figura 14 aponta que a grande maioria 93% (180) não teve a oportunidade de aprender uma segunda língua. Apenas (06) alunos tiveram oportunidade de fazer um curso de idioma na faculdade no modelo presencial em outro curso e (02) em cursos a distância. Nessa questão (07) alunos não responderam.

²⁰ O Pro Uni – Programa Universidade para Todos é um programa governamental dirigido aos estudantes egressos do ensino médio de instituições públicas e privadas e tem a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação em instituições de ensino superior privadas. Instituído pela Lei n. 11.096 de 13/01/2004, foi criado pelo Governo Federal e concede isenção de tributos às instituições que aderem ao programa. Mais informações no site <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>.

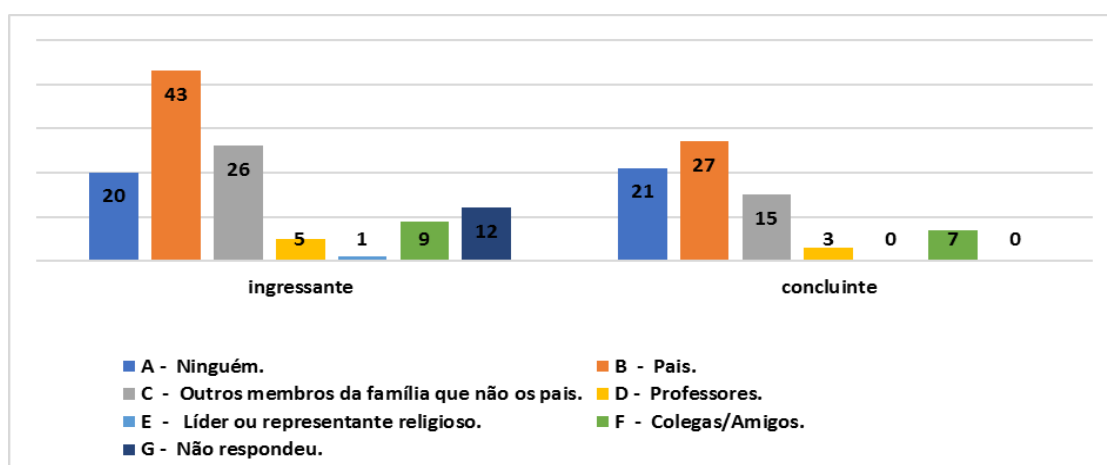
Figura 14 - Segundo idioma



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

Os maiores motivadores para que pudessem iniciar um curso superior foram os pais (65%), seguidos de outros membros da família (15%).

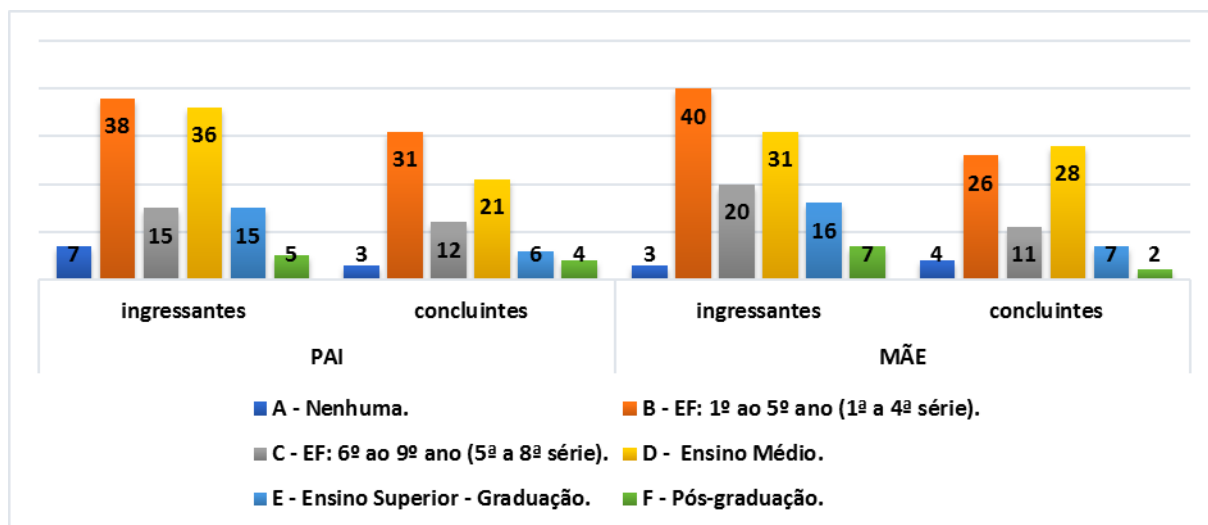
Figura 15 - Incentivadores do estudo



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

No entanto, é interessante observar que os pais assumem o papel de maiores incentivadores para o estudo de nível superior, mesmo que eles não tivessem uma formação semelhante, pois apenas 11% dos entrevistados afirmaram que tanto o pai como a mãe chegaram a cursar a universidade. Apenas 30% concluíram o ensino médio e 50% terminaram apenas a primeira etapa da educação básica, que é o ensino fundamental (do 1º ao 9º ano).

Figura 16 - Escolaridade dos pais

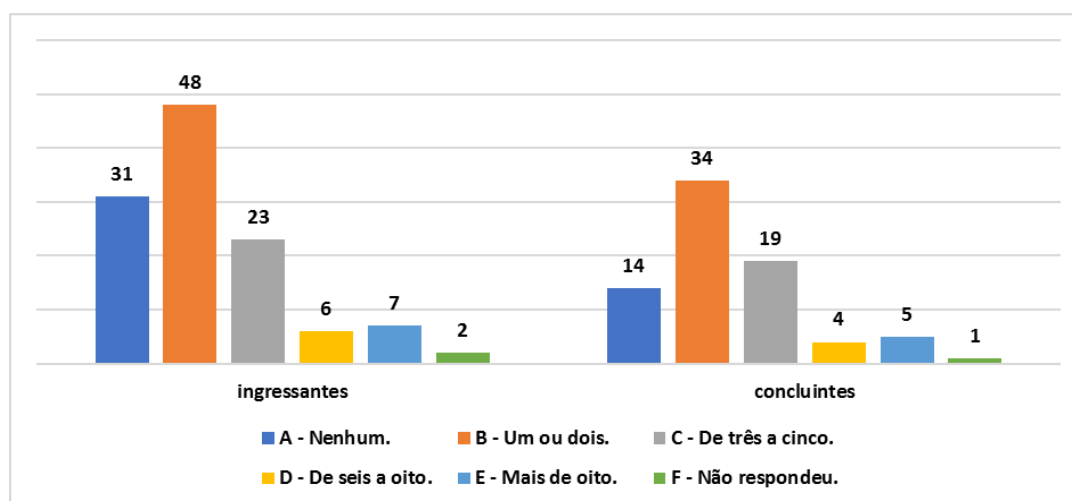


Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

De acordo com o relatório *Education at a Glance*²¹ (2018), no Brasil, metade dos brasileiros adultos (entre 25 e 64 anos) não concluiu o ensino médio. Ainda de acordo com esse documento esse número é mais do que o dobro em relação à média (22%) dos países da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A pouca escolaridade dos pais, porém, pode ter sido uma influência na falta de hábito de leitura dos entrevistados. Observe a Figura 17.

Figura 17 - Quant. de livros lidos por ano



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

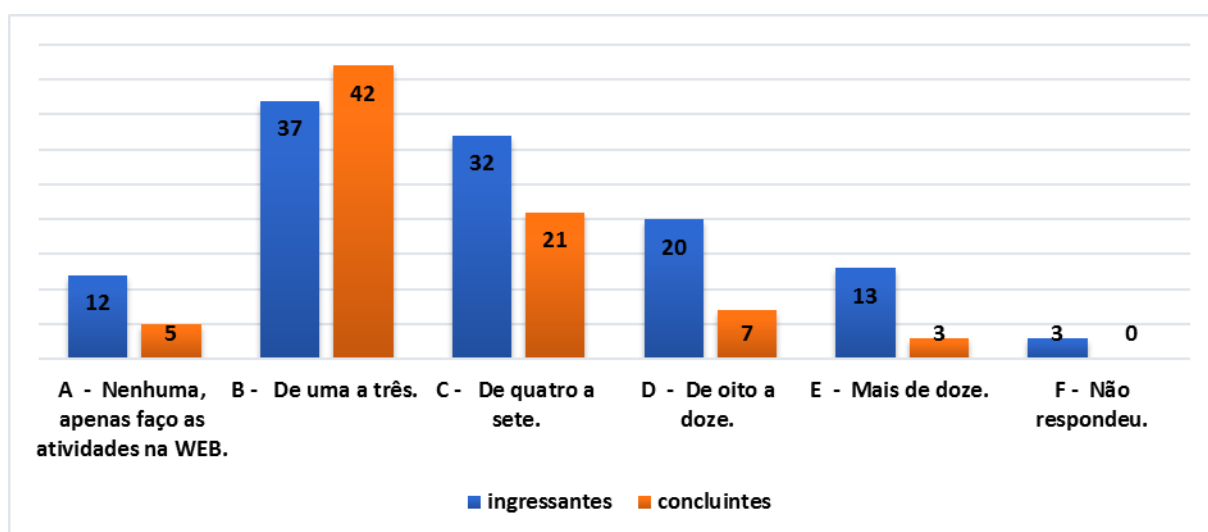
²¹ O EAG é um estudo realizado anualmente pelo Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais – INES e tem como o objetivo principal apresentar a coleta de dados educacionais internacionais em temas como o impacto da aprendizagem, o investimento financeiro, o acesso à educação, o contexto de aprendizagem, a organização das escolas, etc. Os dados desse relatório divulgado em 2018 são referentes ao ano de 2015. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/education-at-a-glance>, acesso em 15/03/2019.

Ao ser pedido que fossem subtraídas as leituras obrigatórias dos textos indicados pelo curso ou mesmo os livros didáticos, a indicação de leitura foi de no máximo dois livros por ano por uma média de 43% dos entrevistados. O que se considera um número baixo (82 alunos, sendo 48 deles ingressantes), em relação à modalidade que estudam. Outro ponto de atenção foi que 23% (45 alunos) não leram nenhum livro durante o ano.

A última pesquisa que analisou o comportamento do leitor no Brasil foi aplicada em 2015 pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa (IBOPE) sob a encomenda do Instituto Pró-Livro para o projeto Retratos da Leitura no Brasil que acontece a cada quatro anos. De acordo com no período de 2011 a 2015 houve um aumento de apenas 14 % entre os jovens e a leitura é de no máximo 4 livros por ano, sendo que a leitura de dois destes não é concluída. Não incluem nessa lista livros acadêmicos, pois não foram citados como preferência de leitura. Uma vez que trata de alunos que não frequentam a sala de aula presencialmente, seria indicado que os mesmos tivessem o hábito de leitura inserido à sua rotina acadêmica. (GUIMARÃES, 2017)

Somados a esse fato, a constatação de baixa dedicação ao curso, apenas 32% (37) dos alunos ingressantes dedicam a quantidade mínima (de uma a três) de horas diárias para atividades pertinentes ao curso, tem-se, então, um reforço ao questionamento acerca da qualidade da formação do profissional que estuda nessa modalidade.

Figura 18 - Quantidade de horas dedicadas ao estudo



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

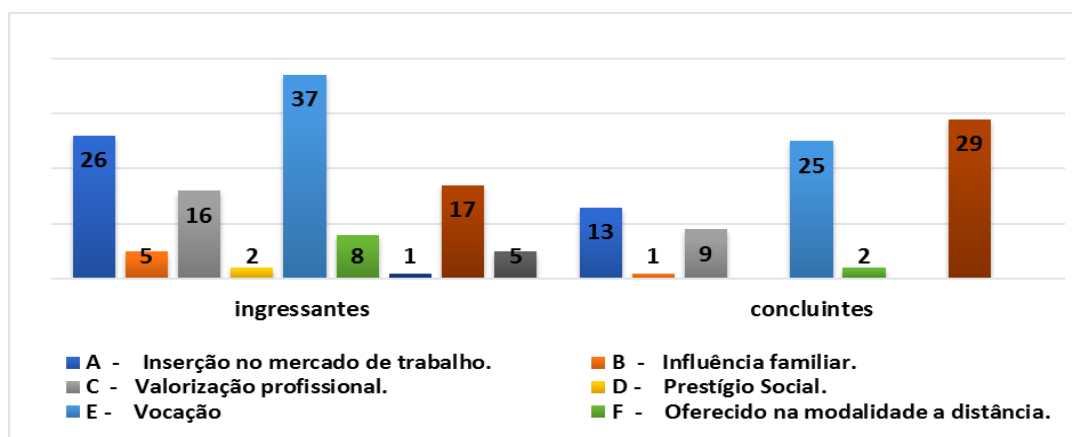
Entre os alunos ingressantes entrevistados 32% (37) dedicam de uma a três horas por semana para os estudos. Apenas 27% (32) alunos dedicam de quatro a sete, 17% (20) dedicam de oito a doze, 11% (13) alunos dedicam mais de doze, 10,3% (12) alunos só fazem as atividades da WEB e 1,7% (02) alunos não responderam.

Já para os concluintes, a proporção aumenta, certamente em decorrência da experiência que já têm em relação à dinâmica das atividades, mesmo assim, ainda é baixo o número de horas que a maioria dedica ao estudo. São 53% (42) alunos que dedicam apenas de uma a três horas por semana para os estudos. Somente 26% (21) alunos dedicam de quatro a sete, 8,7% (07) dedicam de oito a doze, 3,7% (03) alunos dedicam mais de doze, 6,3% (05) alunos só fazem as atividades da WEB e (01) aluno não respondeu.

A escolha pela instituição deu-se por três principais motivos:

- pela qualidade e reputação da mesma - 43,5% (85);
- pela proximidade da residência, do trabalho e facilidade de acesso - 20,5% (40);
- pelo preço da mensalidade – 7,6% (15).

Figura 19 - Motivos para escolha desta instituição

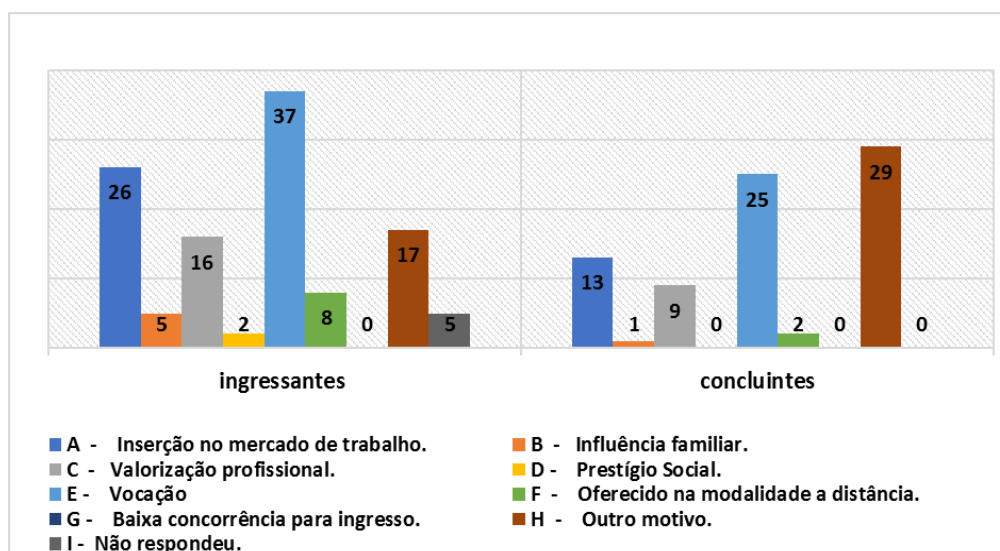


Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

Questionados a respeito do motivo de ter escolhido a docência, as afirmativas foram a vocação 31,7% (62); a inserção no mercado profissional 20% (39) e a valorização profissional 12,8% (25). Os índices são maiores entre os ingressantes, e dentre eles alguns declararam que cursavam a segunda licenciatura com vista a evolução funcional e outros afirmaram o desejo de mudança de área e outros

aspiravam assumir cargos de gestão. Um grande número de alunos, principalmente entre os concluintes não revelaram o motivo de sua escolha, cerca de (23,5%).

Figura 20 - Motivação na escolha do curso



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

Cerca de 69% do total de alunos entrevistados afirmaram que pelo menos um membro da sua família já concluiu o ensino superior, no entanto, esse fato parece ser apenas uma pequena influência nessa decisão, talvez apenas inspiração para a escolha, pois ao serem questionados sobre que grupo de pessoas foi determinante para enfrentar as dificuldades durante o curso superior e concluí-lo, mais de 40% (78) afirmaram que não tiveram a ajuda de nenhum grupo, que superaram sozinhos os problemas. A partir dos dados que apresentamos pode-se traçar um perfil geral do aluno que busca a formação docente por meio da Educação a Distância. Organizamos um quadro para melhor visualizar esse aluno.

Quadro 2 - Perfil geral do aluno da Educação a Distância

Aspectos social e profissional	%	Aspectos educacionais	%
São mulheres	65	Concluíram o Ensino Médio tradicional	77
Casadas	67	Todo em escola pública no Estado de SP	80
Brancas	54	Não possui nenhum tipo de bolsa de estudos, financiamento ou auxílio permanência	82
Brasileiras	97	Não participou de nenhum programa, curso de idioma ou atividades curriculares no Brasil ou exterior	90
Tem renda variada entre 1,5 a 4,5 salários mínimos	62	Não foram beneficiados por nenhum tipo de política pública para o ingresso na faculdade.	90
Possuem renda e contribui para o sustento direto da família	58	Os pais ou outros membros da família são os maiores incentivadores do estudo	63
		Possui alguém na família que terminou o ensino superior	69
		A maioria dos pais concluíram apenas o ciclo I (1º ao 5º ano)	36
		Leem em média dois livros por ano	42
		Dedicam o tempo mínimo para estudo (três horas diárias)	41
		Escolheram o curso por vocação	34
		Escolheram a instituição e a modalidade pela qualidade	48

Elaboração desta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

4.3 Percepções sobre a docência por meio da palavra

Buscou-se analisar por meio da “palavra” dos entrevistados o sentido e significado que esses atribuem à profissão que escolheram. Esse movimento de análise parte do conceito apresentado por Vygotsky (2001) que define a palavra como unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, ou seja, a “fala” expressa na palavra com significado que é influenciado pelo contexto social e histórico.

Na segunda parte do questionário utilizou-se a técnica de completar frases, com vistas a compreender a fala do indivíduo em seu universo e contexto histórico

Para a maior parte dos participantes, tanto ingressante como concluinte há uma relação afetiva seguida de uma concepção ideológica. Os alunos consideraram a sala de aula como um ambiente familiar, prazeroso, muito importante e que se destina a ser uma oportunidade de crescimento pessoal.

Essa concepção que surge com a fala dos entrevistados revelam uma possível relação positiva em sua experiência de vida. A adesão à profissão docente, na maioria das vezes dá-se por intermédio de uma experiência valorativa, que que liga o ambiente escolar ao ambiente familiar provém do contexto social e possivelmente ocorre nas primeiras fases escolares (NÓVOA; TARDIF; RAYMOND, 2000).

No aspecto profissional, os termos mais utilizados indicam que a concepção do ambiente de trabalho é reverenciada como um lugar de construção do conhecimento. Há uma concordância em que a escola deve ser um espaço de formação e de construção do conhecimento, embora nem todas ofereçam uma estrutura adequada, aspecto destacado por 16% (32) dos alunos (24 concluintes e 8 ingressantes) que consideraram a avaliação sobre a sala de aula sob o aspecto físico descrevendo o tamanho, o conforto, a limpeza, o formato e a sensação de bem-estar no ambiente. Esta observação possibilita a reflexão do ponto de vista da qualidade do ensino, não só pela formação teórica, mas, sobretudo por uma estrutura física adequada.

A análise da qualidade da prática docente, seja ela sob aspecto da metodologia ou estrutural, deve ser uma constante nas ações de formação inicial. Imbernón (2009) defende que o professor deve opor-se a toda e qualquer ação formativa para os diversos campos, seja na constituição dos conteúdos ou da definição de práticas processuais, ou mesmo nas questões organizacionais (estrutura física) que não leve em conta a análise reflexiva de todos os seus aspectos. Os termos mais citados no aspecto profissional pelos alunos foram Conhecimento, Aprendizado, Ambiente, Troca, Ensinar, Construção, Interação, Saber, Trabalho, representados pela arte a seguir.

Os termos citados pelos entrevistados apontaram indicadores que foram organizados em três núcleos de significação, (1) características de relacionamento profissional, (2) aspectos conceituais e (3) características físicas.

Para a primeira frase, “O aluno na sala de aula é.”, há uma maior conceituação de relacionamento no aspecto profissional percebido na fala de 33% dos entrevistados. Os termos mais citados foram Aprendiz, Principal, Objetivo, Foco, Conhecimento.

Chama a atenção o fato de que 20% dos alunos que especificaram uma visão profissional a respeito do aluno são alunos ingressantes. Pois, mesmo ainda não tendo a obrigatoriedade do estágio supervisionado demonstram possuir algum tipo de vivência, experiência ou relação direta com o aluno. Porém, mesmo tendo acentuado uma visão objetiva e profissional em relação ao objeto direto da docência, quando questionados em relação ao tipo de relação com o indivíduo a ênfase fica no campo conceitual, ou da subjetividade e ideologia.

Os termos que descreveram a relação dos entrevistados com os alunos estão principalmente relacionados à afetividade expressos em palavras como boa, amigável, amor, afetiva, respeito, companheirismo, representados pela arte a seguir.

Figura 24 - Percepções sobre a relação com o aluno



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

A quinta questão solicitou aos participantes que descrevessem a sua relação com os colegas (professores ou estagiários) quando estão na sala de aula. Observou-se que os entrevistados têm uma visão otimista, e aplica-se no campo conceitual da relação com seus pares, principalmente em relação aos alunos iniciantes. Uma grande parte não tem experiência em sala de aula, ou mesmo o estágio e a falta de vivência no ambiente educacional, mesmo que na condição de

Essa questão foi posicionada de maneira estratégica ao final do questionário para que o entrevistado pudesse, nesse momento, ter em mente um resgate dos sentidos e significados da docência experimentados nos diversos momentos de vida, bem como sob os vários aspectos observados e assimilado dentro de seu contexto histórico e social. Assim, poderiam produzir uma resposta com fundamento em sua própria experiência, que é o objetivo desta pesquisa. Os significados das palavras são construídos pelo próprio indivíduo, por meio de sua própria história e de suas relações sociais. (VYGOTSKY, 2001)

A visão positiva a respeito do profissional e de suas ações podem influenciar diretamente na escolha da profissão docente quando afirma que “professores entram no programa de formação com crenças pessoais acerca do ensino, com imagens de bom professor, imagem de si mesmos como professores, e a memória de si mesmos como alunos”. (MARCELO, 2009. p.11). Este autor ainda afirma que os conceitos que formamos da família, sociedade e cultura de um modo geral são formados a partir da sua própria vivência e que esses conceitos podem interferir diretamente na prática docente e na concepção do que é o trabalho do professor.

Considerando que à medida que acontece a comunicação das experiências que estão ligadas ao contexto, as palavras adquirem maior significado após relembra as experiências, e essas tornam-se relevantes, pois podem alterar-se na forma, porém, sem perdem a essência (VYGOTSKY, 2001).

Após a análise da palavra com significado determinado pelo contexto social e histórico do indivíduo, e do levantamento e sistematização dos indicadores, as falas dos entrevistados foram organizadas em quatro núcleos de significação por meio da abordagem proposta por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015) tem a preocupação de apreender os sentidos e significados expressos observando a dimensão externa da fala.

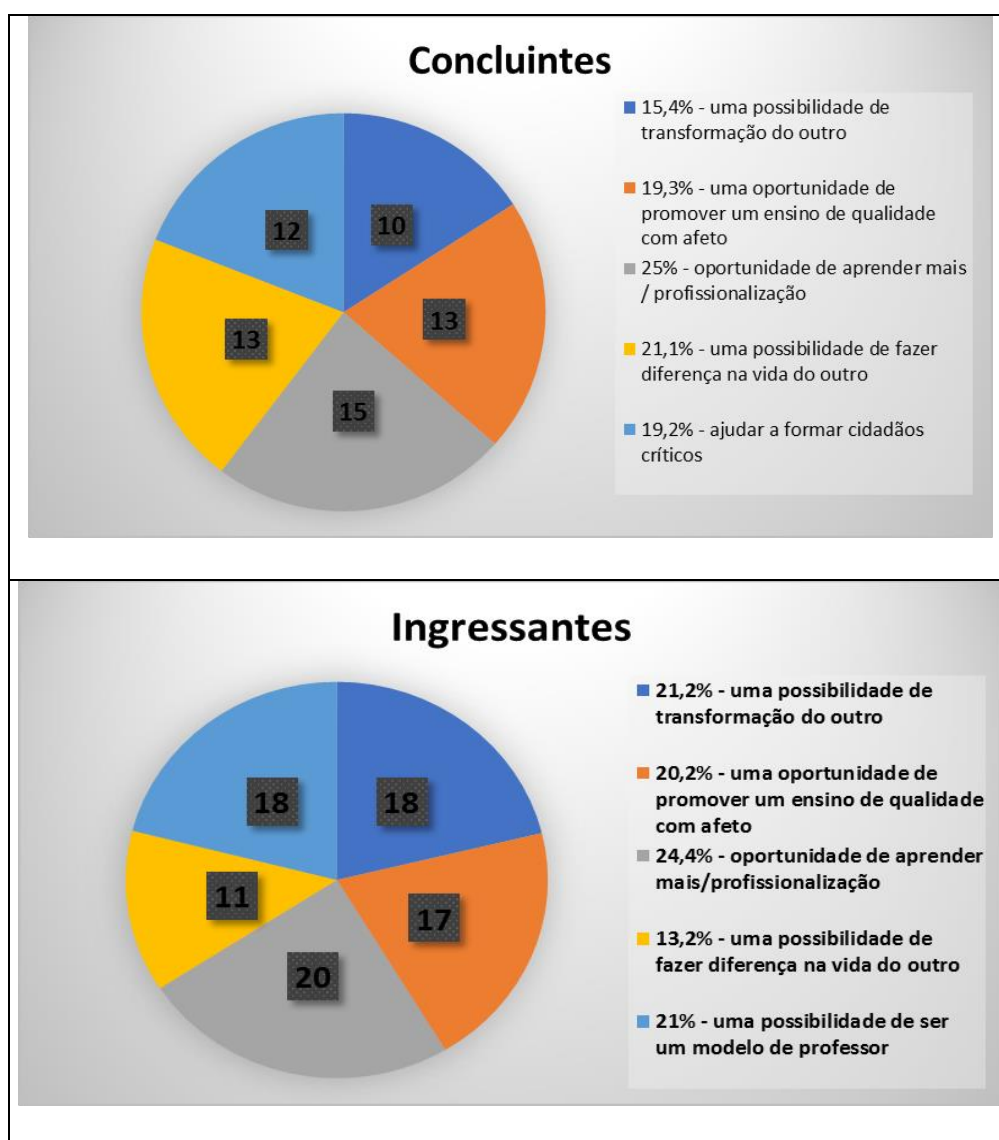
Os dados foram organizado nas figuras a seguir considerando os públicos ingressantes e concluintes de maneira separada. A nomenclatura foi estruturada com quatro indicativos (1º) numeração crescente por ordem de entrega; (2ª) com letra entre A-B-C para reconhecer de que polo é esse aluno sendo A – polo 1, B – polo 2; B – polo 3; (3ª) com letra F ou M para reconhecimento do gênero e por fim (4ª) com letra I ou C para indicar se era Ingressante ou Concluinte. Claro, a identidade continua sendo mantida em sigilo, mesmo porque não foi pedido aos

aluno que a fizessem no questionário. Essa identificação permite-nos fazer algumas observações das percepções co-relacionando ao seu contexto histórico-social.

Nem todos os alunos responderam à última questão. Cerca de 25% (48) alunos deixaram em branco. Os que responderam somaram 75% (147).

Entre os alunos concluintes foram 79% (63) e entre os ingressantes foram 72,4% (84) que descreveram como se imaginariam sendo professores e como eles vêem a docência. As respostas foram organizadas em cinco núcleos de significação, conforme apresentado na figura anterior.

Figura 29 - Como os alunos veem a docência



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

O primeiro núcleo representa 14,3 % (28 do total), são 15,4% (10) dos concluintes e 21,1% (18) dos ingressantes. Para a organização desse núcleo levou-se em conta a repetição de termos como educação, respeito, expectativa, formação, trabalho, ensino, oportunidade, dever, transformação, relação, carreira, contribuição, ajudar, aprendizado.

Os alunos com esse primeiro perfil veem a docência como uma oportunidade de formação e transformação geral do aluno do aluno, seja para a sua constituição como pessoa, como profissional, com possibilidade de mudança de trajetória de vida. Algumas falas são exemplos dessa visão sobre o exercício da docência. Os ingressantes iniciam suas falas sempre fazendo uma reflexão futura baseadas ou não em sua pequena/pouca experiência.

ALUNO_56_A_F_I

Imagino que seja uma professora que os alunos sempre vão gostar que eu possa passar a eles todo o aprendizado, **que possamos ter respeito sempre um com o outro**, ouvir o que eles querem me dizer e ajudar sempre que possível.

ALUNO_101_B_F_I

Minha expectativa está totalmente voltada para a **contribuição e melhoria do ensino**. Ainda é cedo para afirmar se irei trabalhar com crianças na fase inicial ou com crianças maiores, mas o objetivo é único, ensinar e sempre continuar aprendendo. **Contribuir com o futuro, fazer parte do crescimento**, sendo atenciosa, dedicada, buscar soluções para problemas... Enfim, ser e viver esse universo com garra e amor

ALUNO_64_A_F_I

Eu imagino fazer a diferença, pois acredito na educação, embora estejamos longes de atingir uma educação de qualidade, acredito que não há um caminho mais seguro para melhorar nossa sociedade e lutarmos por um país melhor, com menos desigualdade, e mais justiça para todos

Os alunos concluintes partem de um contexto pessoal e apresenta sua reflexão num tom realista e com convicção.

ALUNO_184_C_M_C

Já tive a oportunidade de estar trabalhando na área da Educação Física através do esporte. Essa oportunidade foi e está sendo gratificante pois é prazeroso você ver a mudança nos hábitos das crianças que vivem na rua e você tem a convicção que o esporte tem um fator transformador. **Eu me vejo mudando vidas, transformando pessoas através do esporte, que é o dom que Deus me deu.**

ALUNO_62_A_M_I

Me imagino como um professor preocupado com os jovens e crianças, já que cada vez mais a influência de drogas e relações com o crime vem se estendendo sobre a juventude, acredito que **consigo ajudá-los com um**

pouco de paciência e mostrando que eles são capazes de viver uma vida digna e honesta.

O segundo núcleo de significação representou 19,5% (13) alunos concluintes e 20,2% (17) alunos ingressantes. Aqui foram agrupadas as falas que apresentaram termos relacionados com afeto, que indicam uma escolha pela profissão por amor ou vocação e que sugerem que o cotidiano ou a prática docente poderá transformar a vida do discente. Esse grupo de alunos espera desenvolver a sua prática profissional à medida que exercerem a docência. Acreditam que na relação com o aluno poderão desempenhar bem a sua função.

ALUNO_38_A_F_C

Espero trabalhar **com amor**, respeitando meus alunos e acreditando no potencial de cada um deles. Aprender com a prática diária, tanto com meus alunos, colegas de trabalhos quanto com meus superiores e professores de curso pedagogia e outros.

ALUNO_4_A_F_C

As minhas expectativas em relação à prática docente, são as melhores. Estou me esforçando para que eu seja uma ótima professora e tenho certeza que vou conseguir pois **escolhi esta profissão por amor**.

ALUNO_23_A_F_I

As minhas expectativas **são as melhores possíveis**, pois vou me dedicar muito para ser uma boa professora que saiba ser transmissora de conhecimentos para os seus alunos.

ALUNO_2_A_M_I

Comprometido, além de crítico pois pretendo exigir e colaborar para que o ambiente de trabalho seja propício a ensino aprendizagem e ao **acolhimento da família** neste ambiente de modo a tentar não só ensinar os motivos, mas oportunizar formas para que o aluno consiga atingir seu potencial.

ALUNO_18_A_F_I

Me imagino tendo uma ótima relação com meus alunos, pois sempre tive uma boa relação com meus professores. Espero sempre ter paciência, educação e ser atenciosa.

O terceiro núcleo de significação é o maior e representa 25% (15) alunos concluintes e 24,4% (20) alunos ingressantes. Em suas percepções, os alunos demonstram que possuem uma visão mais voltada para o lado profissional, ou de aprendiz. Reconhecem a necessidade de estar sempre buscando o conhecimento para que possam melhorar, ampliar e reciclar a sua prática. Ser professor é estar em constante busca pelo conhecimento, ampliando o repertório, reciclando e atualizando a bagagem teórica adquirida pela formação inicial. As palavras mais

destacadas em suas falas foi oportunidade, trabalho, qualidade, educação, buscar, qualidade, pretender, saber, conhecimento, dificuldade.

ALUNO_74_A_M_C

Busco aprender cada dia mais e reconheço que **quanto mais estudo mais vejo e percebo o quanto ainda há para descobrir**, avaliar e refletir, assim quero buscar me aperfeiçoar cada vez mais tanto no ensino quanto no aprendizado e assim sendo professor passar essa "chama" tanto para os grandes quanto para os pequenos, seja na escola, na faculdade ou onde quer que eu vá, que eu seja um educador em todo o meu ser e em todo tempo que eu viver.

ALUNO_187_B_F_C

Me imagino lecionando, independente de qual seja a série mais fazendo o que amo e levar para as aulas as diversas formas de ensino, nunca saindo do pedagógico, tirar os alunos das salas, isso também dá a eles a oportunidade de conhecer lugares e sentir amor pelas aulas e querer mais do professor. Uma **aula diferente**, não diz que sou melhor que meus colegas, mas penso que no aluno e na forma com que tenho que ensinar a oportunizar a eles a extensão do conhecimento. Um projeto pedagógico é só um projeto, se **eu não passar e buscar dos meus alunos o que eu quero que ele aprende** e sei que eles podem aprender os estímulos que a partir de mim para que o resultado seja alcançado.

ALUNO_50_A_F_C

Eu tenho me dedicado ao máximo no meu estágio, espero que quando concluir o curso consiga atuar na área, e pretendo dar o melhor de mim e estar constantemente **procurando novos conhecimentos**, estar me atualizando na área, pretendo fazer uma pós assim que concluir o curso, para estar me **aperfeiçoando cada vez mais na minha formação**.

ALUNO_34_A_M_I

Um eterno estudante, na busca "eterna" do entendimento de métodos e técnicas por melhorar o processo do ensino/aprendizado para tomar um pensador crítico todo(a) aluno(a) que eu obtiver oportunidade de guiar para a construção da vida.

ALUNO_68_A_F_I

Eu pretendo me formar pedagoga e **fazer pós** em neuropsicopedagogia, para atuar junto as crianças portadoras de deficiências. Também quero **especializar** com jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar, ensinar EJA.

O quarto núcleo representa 21,1% (13) dos alunos concluintes e 13,2% (11) ingressantes. Essa classe de alunos destacou-se pela visão romântica da docência em que predomina a fala de mudança de atitude e comportamento na vida o discente. Esses alunos veem a docência ou a prática docente como ações de doação ao outro. Alguns estão fazendo o curso por motivos diversos que não estão necessariamente ligados à realização pessoal, e não se veem propriamente como agentes de transformação pela educação como os entrevistados descritos nos outros núcleos se afirmam. As palavras mais usadas pelos alunos foram melhorar, aprendizado, sociedade, melhor, cidadão, crítico, desenvolvimentos, imaginar.

ALUNO_9_A_F_I

Espero fazer a diferença em sala de aula, conseguir desenvolver o aluno e com a satisfação de ser realizar o seu progresso tanto como ser humano quanto profissional acadêmico.

ALUNO_40_A_F_C

Como professora me imagino fazendo a **diferença** na vida dos meus alunos. Quero trabalhar de forma **afetiva** e me dedicar ao máximo para planejar as minhas aulas, de acordo com as necessidades dos meus alunos. Acredito que nesta profissão o mais **relevante é fazer com amor**, gostar do que faz, pois o professor é fundamental no desenvolvimento moral e na aprendizagem dos alunos.

ALUNO_58_A_F_I

Eu me imagino **muito além de um mero transmissor de conhecimento**, busco na minha prática contribuir para a **formação de pessoas melhores e com isso melhorar a sociedade na qual viemos**. Para que tudo isso aconteça eu tento sempre incentivar as pessoas a buscarem o seu melhor e também tento os auxiliar nos seus processos de florescência. Amo a minha profissão e acredito que consigo realizar o sonho que descrevi acima.

ALUNO_104_B_M_I

Espero adquirir conhecimento teórico e prático no curso que escolhi para poder exercer minha função docente com desenvoltura e profissionalismo. Me imagino como o professor humano, legal e ótimo naquilo que me proponha exercer. **Espero contribuir** como professor para uma sociedade melhor e ser inspirador pela busca do conhecimento

ALUNO_117_B_F_I

Imagino ser uma ótima professora! Sempre buscando mais aprofundamentos, obtendo um **ótimo relacionamento com alunos** e estar em constante evolução. Poder agregar conhecimento e ensinar o conteúdo com alegria e amor, ética e verdade

Até aqui, os indicadores demonstravam que tanto os alunos ingressantes como os concluintes partilhavam de percepções parecidas, resguardadas as devidas proporções para um mesmo núcleo. No entanto, o último grupo de alunos apresentou indicadores diferentes, e para a construção do quinto núcleo há uma análise específica para cada grupo.

Para os concluintes, os indicadores apontaram que as percepções estavam focadas para à formação crítica voltada para a constituição da cidadania não apenas para inserção social, mas também para a ascensão social. Foram 19,2% (12) concluintes que ao responderem como se percebiam como professores destacaram termos como cidadão, contribuir, formação, diferença, sociedade, melhorar, futuro, crítico e desenvolvimento. Assim, demonstraram a visão otimista da prática docente destacando características importantes e necessárias ao profissional voltando a sua prática para o resultado de transformação de mente do aluno. O seu foco está no

cumprimento de sua função social, ressaltando que cumprir seu papel é fazer influenciar o outro utilizando os meios disponíveis para isso.

ALUNO_36_A_F_C

Estou buscando acrescentar na sala de aula, fazer a **diferença** na busca de uma educação de qualidade **formando cidadãos**, pois só a educação pode fazer seres humanos melhores e melhorar a cultura e educação de um país.

ALUNO_47_A_F_C

Eu me imagino como uma professora que faça a diferença **na formação** dos meus alunos. Desejo conseguir ajudá-los não somente na alfabetização, na leitura e escrita, mas como **cidadãos críticos, autônomos**, com discernimento para escolher entre o certo e o errado com sabedoria.

ALUNO_87_B_F_C

Tenho como alvo uma docência que contribua **para uma sociedade que saiba, ou compreenda, as exigências** das disciplinas, **respondendo o "porquê"** de estar na escola. Me imagino como um professor que não se limite aos conteúdos dos livros, indo além, e mostrando aos alunos a importância e as conexões das disciplinas em suas vidas.

Para o grupo dos ingressantes, os indicadores apontaram que as percepções estavam voltadas para as características que tornam um docente num professor modelo de boas ações. Eles veem na prática docente um modelo a ser seguido por parte do aluno. Foram 21% (18) de alunos ingressantes que ao responderem como se notavam como professores destacaram termos como prático, atencioso, dedicado, respeito, lecionar, futuro, ações.

Assim, demonstraram a visão otimista da prática docente destacando características que devem ser de certo modo "imitadas". O seu foco está na expressão da melhor atitude, crendo que assim cumpre a sua função social ressaltando que cumprir seu papel é fazer a diferença na vida das pessoas.

ALUNO_59_A_M_I

Além de amar biologia, gosto do ambiente escolar e pretendo, com essa graduação, unir ambas as coisas, minha expectativa é iniciar em uma escola e **enfrentar os desafios impostos** a mim, para que em **um futuro** eu chegue a lecionar em uma universidade.

ALUNO_69_A_F_I

Como professora me imagino com uma carreira profissional estruturada no conhecimento e no saber ensinar a cada aula, e com passar do tempo, que eu possa me sentir realizada por ter feito um bom trabalho, e saber que **ajudei a formar mais do que alunos, e sim, pessoas prontas para colocar em prática a educação aprendida no seu convívio com a sociedade.**

ALUNO_84_B_M_C

Eu me imagino em uma relação de "amorosidade", uma relação de eterno aprender. Onde o que eu não pude ter. O amparo, o incentivo. Eu quero proporcionar aos meus alunos. Quero **doar** um pouco de mim. Quero ser

lembrado, pelos meus futuros alunos. Como **alguém que fez a diferença** na vida deles.

ALUNO_85_B_F_C

Boa professora, me imagino como os professores que encontrei em minha caminhada: **honestos**, apaixonados pela profissão e **que impulsionam seus alunos a alcançar voos altos**. Mas, sem se esquecer das dificuldades e diferentes realidades encontradas dentro de sala de aula. Ser uma professora que sabe ser flexível e dinâmica quando preciso.

ALUNO_91_B_M_C

Estou cursando o último ano e vendo agora, desde o início a minha visão sobre a docência mudou muito, pude ver que não tinha a noção exata do que é ser um professor, ou melhor um bom professor, principalmente após o estágio. Aprendi a ser mais tolerante c/ as pessoas, a não julgar e sim entender o porquê das coisas. E isso que eu quero levar p/a sala de aula, quero ajudar meus alunos a **superar suas dificuldades** seja ela dentro da escola, como fora também.

Tem-se, portanto, até aqui, delineado o perfil geral do aluno em formação docente não apenas direcionadas para a infância, mas também para os demais segmentos da educação, tais como Ensino Fundamental e Médio.

De um modo geral os alunos entrevistados apresentaram seus conceitos sobre sua futura atuação na docência em seis principais pilares, sendo que os dois últimos caracterizam os grupos separadamente.

1. Uma possibilidade de transformação pelo ensino;
2. Uma oportunidade de promover ensino de qualidade com afeto;
3. Uma oportunidade de aprender mais, se profissionalizar;
4. Uma possibilidade de fazer diferença significativa na vida acadêmica e pessoal do aluno;
5. (concluintes) Ajudar a formar cidadãos críticos;
6. (ingressantes) Uma possibilidade de ser um modelo de ações a ser seguido.

As entrevistas semiestruturadas ajudou a compreender melhor a motivação dessas concepções. Nelas foi possível complementar questões que abrangiam melhor as percepções sobre a docência, não apenas na visão de futuro, mas também de opção para essa formação. Nas suas falas, os alunos puderam expressar-se com mais clareza e profundidade.

4.4 Análise das entrevistas

As entrevistas foram feitas com sete alunos que responderam o questionário. As perguntas foram organizadas em blocos de acordo com os aspectos descritos por Vaillant (2012) a respeito das fases da formação docente.

Na primeira parte (questões de 1 a 4) questionou-se a respeito de sua história de vida com perguntas que possibilitaram a recuperação da memória educativa, das experiências de ensino prévias de aspirantes a docentes. Na segunda (questões de 5 a 7) os questionamentos tinham a finalidade de buscar identificar a formação inicial específica, bem como as concepções e crenças sobre a profissão docente e na terceira parte (questões 8 a 10) os alunos apresentaram as suas expectativas profissionais em relação ao desenvolvimento profissional atual e contínuo.

As entrevistas aconteceram no período de 28/03 a 05/05/2018, nas dependências da universidade, sempre no período noturno, após a aplicação das avaliações. Os encontros foram filmados e as falas transcritas em documento próprio. As falas foram organizadas em blocos já descritos, com base na descrição de Vaillant e analisadas conforme a abordagem sócio-histórica em núcleos de significação. Apenas as falas mais significativas que representam os núcleos encontrados aparecem nesse texto.

O perfil sócio demográfico dos alunos entrevistados está em acordo com o perfil geral descrito na seção anterior. Foram entrevistadas sete alunas do gênero feminino, de cor branca, brasileiras, que fizeram o ensino médio em escola pública do estado de São Paulo. Apenas uma não é casada e não tem filhos, as demais moram em casa com cônjuge e filhos. O nível de escolaridade dos pais é do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano).

A média salarial delas está entre 1,5 a 4,5 salários mínimos e trabalham em média de 25 a 40 horas semanais, sendo que contribuem diretamente para o sustento de sua família e financiam o seu estudo na faculdade.

Nenhum dos participantes é beneficiário de alguma política pública para o ingresso ou manutenção dos estudos na faculdade. Também não recebem ou receberam bolsa de estudos para permanecer na faculdade, e apenas uma delas participa de curso extracurricular custeado por ela mesma.

Os maiores motivadores para que pudessem iniciar um curso superior foram os pais e os amigos. A maioria afirma não enfrentar nenhum problema para manter-se no curso. O principal motivo de ter procurado o curso que está fazendo será discutido em seguida, porém, de maneira inicial enquadraram-se nos motivos apresentados pela maioria do público entrevistado, destacando a vocação, a valorização profissional, inserção no mercado profissional e outras motivações pessoais.

São alunas que ampliaram o hábito de leitura e estudo devido a formação que escolheram. Afirmam que, neste momento em que se realiza a pesquisa, leem em média quatro livros/mês e dedicam no mínimo vinte horas/semana para as atividades pertinentes ao curso e às atividades de WEB.

Nenhuma delas teve a oportunidade de aprender uma segunda língua. A escolha pela instituição deu-se por três fatores, pela qualidade e reputação da instituição, comodidade de estudar em casa e preço da mensalidade. Será discutida de forma mais ampla essa questão ao analisar as perguntas dos blocos 2 e 3.

Após conversar sobre a importância desta pesquisa, e também esclarecidos os termos em que a pesquisa seria realizada, resguardados os direitos de som e imagem amparados pelo sigilo descrito no TCLE, assinaram o termo autorizando o uso de suas “falas” na pesquisa apresentada. Para preservação de sua identidade chamaremos as alunas de A, B, C, D, E, F e G.

4.4.1 Memória educativa

No primeiro bloco de perguntas (questões de 1 a 4) a proposta principal consistiu em uma busca pela memória passada, “uma imersão que se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente” (TARDIF, 2000, p. 216).

Para isso as perguntas feitas possibilitaram uma recuperação da memória educativa, das experiências de ensino prévio de aspirantes a docentes. Perguntou-se a respeito de como e quando se iniciou o interesse pela área da Educação, quais razões levaram a escolher a docência com profissão e como estaria acontecendo o processo formativo.

Observou-se muitas palavras estavam relacionadas aos indicadores importantes como “carga horária”, “prazer por ensinar”, “questão financeira”, “amor” e “aquisição de conhecimento” e sistematizou-se em três núcleos as principais razões que levaram as alunas à escolha essa formação docente em EAD, tempo, custo-benefício e realização pessoal.

Figura 30 - Núcleos de significação sobre a memória educativa



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

A primeira razão foi sistematizada no núcleo de significação denominado **tempo**. Esse indicador divide-se em três aspectos: o tempo de duração e metodologia de auto estudo do curso; a flexibilidade de horário para a organização individual de rotina de estudos e com a profissionalização, a possibilidade de estar mais tempo com a família em virtude da redução de carga horária de trabalho.

Três alunas entrevistadas estavam em ocupações de oito horas diárias, que trabalhavam inclusive aos finais de semana e alguns feriados. Essas relataram que a opção pelo curso de Pedagogia deu-se após o nascimento do primeiro filho. As demandas da maternidade e a concepção sobre educação levaram-nas a refletir sobre a possibilidade de escolher uma profissão que permitisse essa redução, a fim de que pudessem estar mais tempo com a família. Entenderam que a mudança de área, para a Educação, poderia permitir a diminuição da sua carga horária.

Para a aluna E, a possibilidade de cursar a segunda graduação enquanto trabalha foi importante para que fizesse essa opção.

Para a aluna B, o tempo de duração do curso e a flexibilização dos horários foram determinantes para sua escolha pela formação docente na modalidade em EAD. Aparece em todas as falas que a comodidade de organizar o horário de estudo torna mais fácil esse processo, uma vez que todas têm filhos e veem a necessidade de acompanhá-los nas atividades escolares, e também na execução das tarefas de casa, bem como o cumprimento da jornada de trabalho.

A não obrigatoriedade de ter que ir fisicamente à instituição ofereceu as alunas o “poder” de organizar sua rotina de estudos nas horas mais cômodas de acordo com a rotina de cada uma, além de poder cuidar e estar próximo da família.

O meu principal motivo é o mesmo motivo da escolha da carreira, ficar mais tempo com a minha família, se tivesse que sair todos os dias a noite para passar 4 a 5 horas fora eu ia ficar muito tempo longe da minha filha, e eu não queria.

Aluna A

Para Carvalho (2017, p.13), “um profissional é, antes de tudo, um sujeito que carrega consigo valores, concepções, princípios, escolhas, enfim, que tem uma história de vida pessoal.” Os aspectos de ordem, tanto prática, quanto subjetiva, causam uma grande movimentação, por vezes até modificando e impactando a construção identitária do professor.

[...] ter uma profissão que tem uma carga horária assim mais flexível, pra mim futuramente, né, porque eu quero ter outros filhos, para mim se dedicar tanto na minha profissão, que eu gosto de trabalhar e que estou me apaixonando cada vez mais, como também para minha filha, ver o desenvolvimento dela também, isso é muito interessante.

Aluna C

A questão da flexibilização do tempo é uma característica da Educação a Distância que tem atraído muitos alunos para a modalidade. A utilização dos recursos tecnológicos para a otimização do tempo é uma exigência da geração 4.0. No entanto, há que se refletir na organização desse tempo para que haja o aprendizado eficiente, porque juntamente com a ideia de domínio do tempo surge também a falsa ideia de “facilidade” de aprendizagem, ou seja, o aluno pensa que ao escolher um curso a distância, pelo fato de poder fazer em casa, organizando de acordo com sua rotina, pode estudar menos e ter o mesmo aprendizado.

A aluna E, descreve em sua fala essa falsa percepção ao ser questionada porque escolheu fazer o curso em EAD.

Foi por isso que eu escolhi... devido aos meus horários também... e... eu vejo que eu tinha muito preconceito da educação a distância. Eu achava assim, ah, eu não vou dar conta, é facinho... **mas aí quando você começa você vê que nossa, não é fácil.** Você tem que correr atrás... e se você não tiver disciplina, não tiver ali um horário fixo para você estudar, para você correr atrás, sentar e olhar, e ver o que que é as coisas, ler, refletir, você não consegue ir adiante na educação a distância.

Aluna E

Para Behar (2009) o fator tempo deve ser considerado como positivo, uma vez que o modelo pedagógico privilegie o desenvolvimento das competências e habilidades que respeite o ritmo individual e promova a autonomia a autoria e a

interação. Por isso, o projeto pedagógico da EAD deve ser pensado para que o aluno utilize as NTDICs de forma ativa e participativa e organizada, em que as etapas de aprendizagem sejam cobradas e executadas de maneira eficiente.

Assim, questionam-se as práticas de EAD que apenas aparelham-se de tecnologia e afirmam ofertar ensino de qualidade. Apresentar apenas uma plataforma com materiais digitalizados e esperar que o aluno tenha aproveitamento é uma prática que exprime falso conceito de aprendizagem (CASTELLS, 1999).

A segunda razão foi sistematizada no núcleo de significação denominado **custo-benefício**. A questão financeira é uma razão unânime entre as alunas. Esse indicador também se divide em dois aspectos: o custo da formação (valor de mensalidade inferior ao curso presencial) e a necessidade de se manter e/ou melhorar profissionalmente e financeiramente fizeram a opção por fazer o curso, como afirma a aluna E.

(...) foi me chamando a atenção, foi puxando interesse... as pessoas vinham e falavam assim: Porque você não faz Pedagogia, você leva jeito, você tem didática com criança, você chama a atenção das crianças...

Daí foi dando aquela “coceirinha”... Eu falei: _Não, eu preciso fazer alguma coisa... e também porque hoje o profissional tem que ter mais de uma profissão, hoje em dia você tem que ter. Você não pode ficar parado no tempo.

Aluna E

As alunas E e F, assinalam que procuraram a graduação para ampliar as possibilidades financeiras e movidas pela curiosidade sobre o que seria uma sala de aula escolheram o curso de Pedagogia.

Apenas as alunas B e G já ocupavam cargos relacionados à docência. Uma já trabalhava como professora regente e a segunda como auxiliar na educação infantil das redes pública e privada respectivamente. A aluna B assumiu a vaga apenas com o magistério, e almeja um aumento salarial com conclusão da Licenciatura em Pedagogia.

Sim, para poder melhorar... porque o concurso eu posso fazer só com o magistério, mas, tem algumas cidades que não tem essa diferenciação, aqui tem, que é 40% a mais que dá um valor considerável a mais. E a gente trabalha igual aos outros professores, porém ganha um pouco menos.

Aluna B

A questão financeira é o segundo fator mais citado pelas alunas, e também outra característica dessa modalidade que torna muito atrativa, principalmente dentro do contexto econômico brasileiro. O curso na modalidade a distância chega a ter um valor de mensalidade até 70% menor do que o mesmo curso no modelo

presencial. Acrescidos a esse fato destaca-se ainda que o material didático é disponibilizado para consulta *online*, portanto não há despesas de aquisição de livros e materiais, transporte e alimentação que o curso presencial exige, o que torna o custo total do curso (ano) cerca de 80% menor do que no modelo presencial.

Para trabalhadores com a faixa salarial como a descrita pelas alunas entrevistadas, a modalidade em EAD é uma opção que cabe dentro o orçamento.

O avanço da tecnologia, o desenvolvimento de equipamentos eletrônicos e a popularização de diversos recursos, uma grande parcela da sociedade tem, em nossos dias, acesso ao equipamento principal para realizar um curso em EAD, no qual o aluno garante o aprendizado a partir de acesso ao computador.

Na instituição pesquisada, o modelo em que as alunas entrevistadas estudavam que era totalmente a distância, o único momento em que o aluno deveria comparecer à instituição era no momento da avaliação, sendo este o único obrigatório que exigia o deslocamento para o espaço institucional.

Todos os atendimentos eram feitos por meio de plantões e *chats* que aconteciam *online* onde os professores atendiam individualmente ou em grupo aos alunos em orientações específicas para a realização de quaisquer atividades. Esse aspecto foi apresentado como um segundo motivo, o que revela que o tempo foi o mais importante, mas a questão financeira aparece logo em seguida. A fala da aluna A representada essa conceituação.

Um segundo motivo foi o valor. É mais barato. Então eu achei que eu ia ficar mais tempo em casa, e, por mais que eu sei que eu tenho que estudar dentro da minha casa eu estou ali, junto com ela. Eu não estou tendo que ficar fora todo esse período. Eu consigo assim estudar um pouco, conciliar um pouco. Que nem no meu caso, eu estudo muito às sextas feiras a noite. A gente sai, faz tudo que tem que fazer, todo mundo vai dormir e eu vou estudar. Eu estudo, muitas das vezes, até duas três horas da manhã toda sexta feira, porque eles estão dormindo, mas eu não estou deixando de ficar com eles.
Aluna A

Interessante observar que ao relatarem sobre os motivos que as levaram a escolha do curso a distância em detrimento do curso presencial, afirmaram que a princípio a EAD não seria a opção escolhida. Por se tratar de uma modalidade relativamente nova, desconhecida do grande público, existiu certa “hesitação” em relação à qualidade da formação.

Essa dúvida sobre a qualidade da modalidade também permeia as discussões acadêmicas sendo objeto de pesquisa de muitos estudiosos. Para GATTI (2014), existem muitos indícios de que a grande cessão de autorizações para oferta de licenciaturas em EAD acontece sem a preparação adequada do projeto político pedagógico para a formação docente que leve em conta a articulação nacional, e tenha as estruturas operacionais e administrativas dessa modalidade que funcionem adequadamente.

No entanto, mesmo em meio à essa “desconfiança” que permeava o cenário educacional, principalmente no ano que as alunas entrevistadas escolheram fazer o curso (2015) na modalidade em EAD, a tradição e o nome da instituição aliados à condição financeira desfavorável foram definitivos para a escolha, aos poucos, ao longo do curso, essa visão foi sendo modificada e no momento destas entrevistas, quando as alunas estavam concluindo do curso, afirmam que fizeram um boa melhor escolha, pois pela sua experiência de formação, trouxe a segurança a respeito da qualidade do ensino ofertado por esta instituição. Observe a fala da aluna E:

Foi por isso que eu escolhi (a EAD)... devido aos meus horários também... e... eu vejo que eu tinha muito preconceito da educação a distância. Eu achava assim, ah, eu não vou dar conta, é fácil... mas aí quando você começa você vê que nossa, não é fácil. Você tem que corre atrás... e se você não tiver disciplina, não tiver ali um horário fixo para você estudar, para você correr atrás, sentar e olhar, e ver o que que é as coisas, ler, refletir, você não consegue ir adiante na educação a distância.

Aluna E

Em todas as falas percebeu-se que as alunas têm certa admiração pela instituição, e mesmo com a desconfiança inicial pela modalidade de ensino a distância, a tradição e qualidade que o nome da instituição tem na região do Vale do Paraíba, trouxe essa segurança para elas.

E o nome da faculdade também pesa, apesar de quando a gente está, a gente vê, como eu já tinha uma outra experiência, a gente vê que na verdade faculdade acho que é tudo igual... Todas têm os seus problemas, deixam a desejar em várias coisas... Mas a gente... pesa o nome... porque quando você fala: _onde você faz? Ah, nessa universidade... a pessoa abre um sorrisinho... apesar de ser a Distância que o pessoal fica meio assim, você fala, ah é nessa universidade, aí já abre um sorrisinho assim meio tímido, porque o nome pesa.

Aluna B

(...) Eu acho que é uma faculdade muito bem preparada e estruturada até na questão da EAD que é nova, mas eu acho muito bem preparada, muito bem organizada, assim, muita coisa melhorou, mas tem algumas coisinhas

que, principalmente comunicação que também precisa melhorar na relação do aluno com a parte acadêmica da secretaria, mas com o professor e o restante da parte pedagógica eu acho muito bem preparado.

Aluna E

Chegaram à conclusão de que o fato de terem cursado na modalidade a distância não interferiu em sua formação, e ainda puderam aliar a comodidade com o preço, flexibilidade de horário e qualidade docente.

[...] pra mim foi uma surpresa, porque quando eu ia fazer a distância, eu fiquei com medo... justamente por isso, que eu gosto de sala de aula, do meio, das pessoas, a vida inteira a gente estudou assim. E, quando surgiu essa oportunidade eu fiquei um pouco com medo... foi uma coisa assim que me segurou um pouquinho... Mas eu vi que hoje eu consegui passar por cima disso, dá para conciliar, dá para...

Aluna D

[...] eu acho que favorece na flexibilidade no horário, nas provas, que você pode ter um tempo, você pode programar o seu tempo para poder vir e fazer a prova, mais preparado, não ter aquela coisa é desse jeito e não muda, acho que o dinamismo na faculdade me chamou a atenção [...] Eu acho que também, querendo ou não, envolve a parte financeira, na parte financeira a flexibilidade também é boa. E essa parte dos professores estarem preparados para passar o conhecimento para a gente... porque igual a você que é a minha tutora, você tem uma base bacana, um conhecimento [...] é isso que me chamou a atenção e me favorece aqui[...].

Aluna E

O motivo terceiro está indicado pela **realização pessoal**. Esse está presente em todas as falas, no entanto se destaca nas alunas D e F. Elas citam outros fatores, mas destacam que escolheram a docência por amor e realização pessoal. O objetivo ao procurar um curso de formação docente era o de ampliar o conhecimento e realizar o desejo de ensinar aos alunos. A motivação para ela tem origem no exemplo familiar. A aluna D é filha e irmã de professoras e desde criança observara a prática docente em casa, o que a instigou a buscar a mesma profissão. Optou por fazer Licenciatura em Pedagogia para completar o que havia começado a aprender no magistério.

[...] desde criança que eu tenho professora em casa, minha mãe, minha irmã, então a gente cresceu nesse clima assim de correção de prova, de ir, acompanhar a minha mãe nas escolas de ela dava, ela dava muita aula rural, então a gente acabava, nas férias ou quando não tinha aula na cidade a gente ia com ela, festinhas de escola, tudo a gente participava. (...) eu resolvi dar continuidade e fazer Pedagogia. Por prazer, com vontade mesmo de continuar essa carreira.

Aluna D

Mesmo que não tenhamos consciência disso, “experiências, pessoas e brincadeiras” tornam-se, posteriormente, fatores desencadeadores e incentivadores

para a docência, pois as experiências vividas na família e na escola formam, já que acontecem antes mesmo que a pessoa tenha condições de decidir e escolher o que ela essas experiências proporcionam. Essa vivência marca afetivamente de maneira global e permanece sob a forma de preferências ou de repulsa, porque por meio das primeiras experiências, o indivíduo armazena em seu consciente referenciais de tempo e de lugares ter a capacidade de recorrer a eles a fim de tomar suas decisões (TARDIF, 2000).

A influência pela escolha profissional inicia-se muitas vezes por influência da família, mas outros elementos vão agregando valores a essa decisão. Com o passar dos anos outros fatores sociais, como a cultura das instituições escolares, as falas dos professores e as relações entre os seus pares vão sendo introduzidos na história de vida trazendo considerações a serem feitas.

A entrada de professores no programa de formação docente acontece, especialmente pela formação de crenças pessoais que incluem aspectos determinantes da vida que partem de sua visão de mundo, das imagens mentais do bom professor, das crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, das ideias a respeito das relações entre a escola e a sociedade, do relacionamento da família e a sociedade, as experiências que indivíduo tem do professor, de si mesmo como alunos e da projeção que fazem sobre a sua futura prática. Também integram esses aspectos a procedência socioeconômica, étnica, o sexo, a religião, que podem afetar as crenças acerca do aprender a ensinar. (MARCELO; IMBERNÓN, 2009)

As alunas C e G indicam a questão afetiva na decisão pela formação docente. A aluna C, inicialmente teria feito sua opção pelo curso de Pedagogia motivada pelos outros indicadores discutidos, mas que ao entrar na sala de aula e ter contato com as crianças, por meio do estágio, encantou com a vivência, o que tornou a afetividade que recebe das crianças o maior motivo de confirmar a sua formação.

(...) o prazer que me dá, essa afetividade que eu recebo das crianças, eu gosto disso, sou muito afetiva. Eu acho que é uma das coisas que mais me apaixona. E a carga horária também, que é muito bom, muito flexível e também pelo conhecimento.

Aluna C

A aluna G, ressalta a possibilidade de desempenhar esse papel de maneira diferente e eficiente.

O amor pela profissão, por poder, talvez, ser uma professora diferente de muitos que às vezes eu conheci, que eu não concordo com... com o

trabalho deles assim, poder ser uma professora melhor, e pelas crianças, eu acho assim... Para poder fazer, assim melhor pra eles, dar o melhor de mim por eles.

Aluna G

As experiências dos sujeitos, por sua diversidade atribuem as significações das ações humanas. A história do indivíduo e das relações com o “outro” afeta a produção de signos e sentidos nos sujeitos de acordo com as práticas sociais que participam tornando estas práticas significativa (SMOLKA, 2004).

4.4.2 O Processo de Formação e Concepções Sobre a Docência

O segundo bloco de perguntas do questionário (questões de 5 a 8) constituiu-se de questões que buscaram identificar como acontece o processo de formação. Para isso perguntou-se quais disciplinas estão produzindo impacto sobre suas convicções, e quais aspectos da instituição onde estuda acreditam favorecer ou valorizar esse processo. Também questionou-se a respeito das concepções e crenças sobre a profissão docente.

Nesse bloco de questões sistematiza-se apenas dois núcleos de significação, e o primeiro deles se refere à contextualização teórico prática e o segundo à valorização profissional.

Figura 31 - Núcleos de significação sobre o processo de formação



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

O primeiro núcleo, a contextualização teórico-prática, houve um consenso voltado para as disciplinas de enfoques metodológicos, didáticos e práticos para a educação infantil e ainda para as que promovem discussões em fóruns a respeito de qualidade. Relacionaram o significado da disciplina à prática docente.

Duas alunas, B e D já possuem formação no magistério que lhe proporcionaram as práticas, e concordam que a Licenciatura em Pedagogia está trazendo significado a todas elas. As disciplinas que tratam dos enfoques metodológicos são as mais destacadas. Faz sentido, uma vez que a maioria das entrevistadas já está trabalhando com a Educação Infantil, seja como docente ou estagiária.

Quando eu fiz magistério eu não trabalhava em sala de aula. Agora que eu estou trabalhando, várias coisas que eu estava estudando eu estava vendo na prática, ali acontecendo, entendendo, porque que algumas coisas acontecem e outras não... Eu também sou apaixonada pelo infantil, então, acompanhar o desenvolvimento, gosto dos bebezinhos...

Aluna B

A aluna C diz estar encantada com a disciplina de Teorias e Práticas de Aprendizagem, pelo fato de trazer explicações para o desenvolvimento infantil e também de como ocorre o processo de ensino aprendizagem.

Eu nunca pensei que fosse da maneira que é a aprendizagem, o desenvolvimento das crianças. As matérias, as teorias me chamaram muito a atenção porque é muito bonito ver o desenvolvimento. Aí você começa a ser observador, e a gente observa muito... o estágio é que... aqui a gente aprende toda a teoria, mas quando você está ali... é muito lindo, porque você vai observando e o desenvolvimento é muito bonito de ver, daí você vê que tudo aquilo acontece mesmo.

Aluna C

A aluna A, que ainda não está em atividade da sala de aula, relacionou as disciplinas inspiradoras com a prática que pretende ter ao se inserir no mercado. Relatou algumas experiências que teve com casos de inclusão e alfabetização de adultos, por isso as disciplinas de Inclusão e Cidadania, Libras e EJA foram as disciplinas citadas por ela. No entanto, afirma que todo o conhecimento que o curso está lhe trazendo, está transformando a sua vida. Diversos pontos são citados por ela. Observe esse trecho:

Eu não tenho experiência nenhuma de sala de aula, a não ser de quando eu estudava. Com relação à docência, ser professora, eu não tenho experiência nenhuma. (...) Agora, a Pedagogia me mudou como pessoa, no geral, eu falo que acho que todo ser humano deveria fazer Pedagogia. Eu sempre achei que era uma pessoa educada que sabia respeitar o próximo e eu vi que não. Eu não sabia respeitar os meninos, eu aprendi. Aprendi a esperar os outros falarem. Aprendi a aceitar quando o meu colega não consegue atingir o objetivo que eu queria que ele atingisse. Muitas das vezes, no meu trabalho eu achava assim, nossa aquela pessoa não faz, não aprende mexer no computador, tem que aprender... Eu achava que a pessoa não fazia porque ela não queria. Hoje eu sei não, que existem limites e nem todo mundo é igual.

Aluna A

A formação específica é muito importante, porém, para a prática docente há que se acrescentar a formação didático-pedagógica. Há uma grande discussão na questão da integração entre a teoria e a prática em conjunto com a didática. No entanto, essa abordagem deveria combinar o saber pedagógico com o domínio de conteúdos curriculares e a aquisição de competências e habilidades didáticas específicas estão distantes do que é praticado nos cursos de licenciatura das universidades brasileiras. Segundo GATTI (2013), o que esse encontra hoje nos cursos de licenciaturas pode ser resumido pela existência de “currículos fragmentados, conteúdos excessivamente genéricos e [com] grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa” (GATTI, 2013, p. 58).

O conhecimento pedagógico faz-se necessário, pois agrega à teoria a metodologia de alcance necessário para produzir a aprendizagem. O saber docente é um saber plural que é formado por múltiplos saberes, e é especialmente importante integrar esses saberes na prática da formação e o grande desafio dessa modalidade que está distante da prática das universidades brasileiras é saber combinar o saber pedagógico com o domínio de conteúdos curriculares e a aquisição de competências e habilidades didáticas específicas (TARDIF, 2013; MILL, 2016).

Observa-se que na instituição pesquisada existe essa tentativa de contextualização teórico prática quando se apresenta o Projeto Integrador, que constitui-se de atividades que envolvem contextualização prática na escola, mas que ainda são finalizados e avaliados por meio de instrumentos característicos do modelo tradicional que se constitui de relatórios e portfólios a serem depositados na plataforma. Em sua descrição no PDI (2018, p.87) destacam-se os objetivos principais que são contribuir para a formação inicial “proporcionando experiências significativas para a construção de referenciais teórico-metodológicos específicos de cada área de conhecimento e também os próprios da docência.”

A questão a ser discutida aqui é se de fato a formação teórico-prática acontece se a proposta consiste em observação e registro escrito. Dentro do modelo pedagógico para a sociedade em rede apresentado por Behar (Quadro 1) para que a aprendizagem torne-se significativa, é imprescindível que parte das experiências sejam reais e apoiadas pela mediação do conhecimento, ou seja, a observação

sugerida deveria ser de fato a experimentação por meio da prática. O aluno deve entrar em contato (físico, emocional e psíquico) com o objeto de estudo e em seguida socializar essa prática e conhecimentos com os seus pares e mediador, para que possa concretizar o processo de ensino e aprendizagem.

Os projetos integradores aparecem descrito no PDI (2018), porém no momento da entrevista as alunas não haviam participado dessa iniciativa, pois não constava em sua matriz curricular. Quando questionadas a respeito da contribuição que o curso traz ou trouxe para a prática docente são unânimes em afirmar que o estágio supervisionado é a melhor forma de compreender o aluno e consequentemente melhorar sua prática e/ou estratégia de ensino, pois possibilita a reflexão sobre as suas ações e sempre estão fazendo a análise para uma constante mudança e aperfeiçoamento.

O segundo núcleo de significação do segundo bloco de perguntas teve como tema a **valorização profissional**.

Todas foram unânimes em responder que viam pouca ou nenhuma valorização do professor no Brasil. Concordaram que é uma profissão que mudou a o estilo de vida de cada uma em relação à ocupação que estavam antes, melhorando em termos financeiro e de otimização do tempo. Porém, de um modo geral, em comparação com outras profissões e remunerações, está muito aquém da que seria ideal e não demonstraram esperança ou perspectiva de mudança.

Há quatro décadas o que se oferecia em termos de remuneração ao professor ou professora primária representava uma certa garantia de vida ou pelo menos uma ajuda considerável no orçamento familiar, o que não acontece na atualidade (LUDKE, M.; BOING, L.A. 2004).

Além da falta de valorização social, as alunas entrevistadas consideram que o trabalho do professor é extenuante e mal remunerado, sendo necessária uma jornada de trabalho muito extensa para ter o mínimo de sustento.

A fala a respeito da falta de valorização docente estende-se também as más condições de trabalho, o que deixa a carreira docente pouco atrativa. O salário baixo no início da carreira, as más condições de trabalho, a insegurança e a falta de perspectiva de que esse quadro altere durante os anos de exercício profissional apresentam impacto direto na qualidade da educação, uma vez que a docência como uma carreira se torna não compensativa. Além desses fatores, ainda contemplam-se políticas de reforma educacional que nem sempre priorizam a

educação ou o trabalho dos docentes, favorecendo, por vezes, à estrutura política momentânea causando desmoralização, abandono da profissão e absentismo, tendo, tudo isso, um impacto negativo na qualidade da educação que se oferece aos alunos (GATTI; MARCELO, 2009).

Entrementes a esse desânimo em relação à valorização, afirmam que incentivariam outros a seguirem a docência. Concordaram que a convicção de “recompensa” pelo trabalho, não está pautada no valor do salário pago. Para elas a real motivação está na sua contribuição para o melhoramento da vida do indivíduo.

Eu acho assim professora, eu acho isso que vem de cada um. Tem uma coisa que eu trago comigo assim de alguns professores que eu tive, sempre tem um ou dois professores que vai marcar sua vida, então, são pessoas que eu esqueço, apesar de, sei lá, ser quase vinte anos, então assim, professores que marcam a vida da gente, isso é muito forte! Aí, às vezes nesse mundo de hoje, do jeito que está as coisas, porque a gente ainda tem essa vontade? Porque eu ainda quero fazer a diferença na vida de alguém, de algum aluno. A gente tem essa vontade. Porque você vê que tá tudo muito virado, a inversão de valores é em tudo, mas ainda vale a pena, porque eu quero, eu acredito, eu posso... então eu vou tentar!

Aluna C

Se ele (a outra pessoa) diz eu gosto, eu quero fazer... eu falo, então faz! Porque é um desafio, é difícil, não é fácil, mas é prazeroso. Prazeroso quando a gente colhe esses frutos, quando você vê o que você fez e está fazendo, mudar uma vida... E a pessoa... às vezes vem uma mãe falar...

Aluno D

Eu acho que enquanto for movido por isso, por acreditar no outro, vai valer a pena. Agora, enquanto, quando chega a fase que o professor está ali, simplesmente, financeiramente, contando os dias para aposentar, e... aí já não vale mais a pena.

Aluna B

Sim, desde o momento que gostasse de trabalhar com criança. Porque às vezes eu vejo até colegas que até estão fazendo Pedagogia, mas não teve a experiência de trabalhar com crianças. [...] eu já tive também colegas que desistiram da profissão quando foram fazer estágio por exemplo, porque viram que não era aquilo que eles queriam. Porque a teoria é uma coisa, mas a prática, é outra, e eu acho que só sabe quem já trabalhou com criança mesmo que seja em outra área.

Aluna G

Os aspectos positivos que as alunas entrevistadas ressaltaram a respeito da instituição foi o de que apesar da profissão docente não ser reconhecida social e financeiramente, é uma profissão que traz uma satisfação pessoal muito grande.

Isso acontece porque os professores percebem, mantendo uma visão romântica da docência, que a despeito das condições de trabalho e de remuneração ao se tornar professor é aberta a oportunidade de lidar com transformações cada vez mais aceleradas, no mundo e na educação. O fato de lidar com pessoas e de

poder participar das mudanças de vida das pessoas é o que se mostra como fator mais positivo para os entrevistados.

Mesmo havendo outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, o que repercute na melhora da relação com o corpo discente, a maior motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, que está ligada à satisfação de conseguir a mudança e a transformação social ocasionada pela aprendizagem (LUDKE; BOING, 2004; MARCELO, 2009).

4.4.3 Percepções Futuras sobre o Exercício da Profissão

O terceiro bloco de perguntas constou das questões 8 a 10, e buscou-se identificar as percepções que as alunas tinham em relação à postura da sociedade e dos alunos em detrimento do trabalho docente. Esse bloco sustentou apenas um núcleo de significação que denominamos de **expectativas**. Nele buscou-se conhecer a percepção das entrevistadas a respeito do que como a sociedade concebe à docência e a prática profissional bem a sua própria visão de valorização.

Figura 32 - Núcleos de significação sobre o futuro



Fonte: esta autora a partir de dados da pesquisa de campo (2018)

Três alunas, A, C e E, citaram também o que podem oferecer à sociedade. Numa perspectiva de que podem fazer mais pela sociedade, do que a sociedade por elas. Uma vez que o professor está em constante formação, torna-se importante a compreensão da identidade (quem sou e o que quero vir a ser), dos benefícios que esta profissão pode trazer para a sociedade (o que posso oferecer) e como esse trabalho será recebido (MARCELO, 2009).

Com relação à sociedade, eu não parei para pensar muito bem não. Mas o que eu pretendo fazer diferença com meus alunos, é, por isso que eu gostaria de trabalhar com essa parte da inclusão, sabe, eu gostaria de dar

uma oportunidade a mais para aquele não tem ali fora, para aquele que muitos professores estão desmotivados. Eu queria ser vista como uma professora que os alunos gostam, uma professora que entende os alunos, não no sentido de deixar fazer tudo, não é isso, mas eu quero ser uma pessoa que saiba, [...] que às vezes o aluno está gritando e o professor não vê, eu quero ser a professora que sabe analisar o grito do aluno que sabe estender a mão quando ele precisa. Para a sociedade como um todo, eu acho que o benefício vai vir automaticamente aí, mas pensar no geral, eu não penso ainda sobre isso, penso mais na sala de aula e saber ouvir o grito de socorro de alguém, de algum aluno, de poder ser alguém na vida dele, não só a pessoa que ensinou a ler e escrever, mas uma pessoa que ensina assim para ele que existem coisas boas na vida, que existe afeto, existe muito mais coisas, porque eu acho que hoje os alunos precisam muito disso.

Aluna A

A aluna D numa atitude de conclusão da questão sintetiza na frase: “a gente espera ser respeitado e ser valorizado.”

Numa tentativa de justificarem a si mesmas a escolha pela formação docente, as falas se concentram na busca de palavras que se tornem argumentos positivos. As respostas a respeito da valorização se iniciam com uma descrição do contexto social vivido em seguida às questões pessoais que motivaram a escolha e encerram com uma fala que expressa desejo de mudança.

Eu já entrei mesmo já achando desde o início que não era valorizado. [...] o professor tem que fazer além de ensinar a ler e escrever, o trabalho docente é primeiro educar muitas crianças. E isso eu acho que todo esse trabalho, não tem valorização nenhuma. [...] eu tenho que estudar, eu tenho que melhorar cada dia mais, para poder eu oferecer melhor, formar melhor as pessoas e todo esse investimento eu acho que não tem recompensa nenhuma. [...] Sim, eu incentivo, porque aquela experiência de ajudar o homem de 50 anos, de arrumar para ele a escola, tudo e a vaga para ele voltar a estudar, e ele chorar na minha frente, não tem, acho, dinheiro que pague!

Aluna A

Eu acho que enquanto for movido por acreditar no outro, vai valer a pena. Agora, enquanto, quando chega a fase que o professor está ali, simplesmente, financeiramente, contando os dias para aposentar, e... aí já não vale mais a pena.

Aluna E

Para a percepção e identificação da noção de utilidade da profissão que escolheram, questionou-se se as alunas consideravam que a atividade docente pode trazer mais aspectos positivos (benefícios) ou negativos (dificuldades), e quais seriam esses aspectos.

Aluna A: É amar. Cuidar do aluno.

Aluna B: Eu penso que ser professor é fazer a diferença na vida de uma pessoa.

Aluna C: É você conduzir uma pessoa. Ser uma pessoa que vai mostrar o caminho.

Aluna D: É ser aquele que vai cuidar e dar a direção para um ser humano ter a oportunidade de fazer ou transformar a vida.

Aluna E: É ser aquele que conduz o ser humano na busca do desbravar a vida, do desbravamento da vida.

Aluna F: É deixar acontecer. É fazer mudanças no ambiente escolar [...] é fazer a diferença mesmo. Ser professora hoje, [...] é fazer a diferença mesmo, fazer a diferença.

Aluna G: É... acho que exercer a profissão com amor. E gostar do que faz. [...] fazer a diferença, a partir do momento que você faz o que você gosta, eu acho que você faz bem feito.

Na análise de dados apresentadas nesse trabalho, observou-se que vive-se um momento de transição das definições do “Ser professor”, de uma visão romântica do magistério quando esta relação professor-aluno era tida quase como familiar para um momento profissional enredado de concepções afetivas. Na maior parte das falas estas apresentam a necessidade de mudança de paradigma para uma profissionalização adequada, principalmente por causa do contexto histórico-social, mas sempre num tom emotivo, como se o conhecimento tivesse sido internalizado e a prática docente se constituísse numa prática libertadora para si e para o outro.

Quando os alunos definem o “ser professor” como doar-se, transferir conhecimento, orientar, instruir e direcionar os alunos, por certo concordam com Paulo Freire (1972) quando afirma que a pedagogia da libertação referencia-se no gênero humano em sua complexidade, objetivando a transformação da vida a partir dos espaços, experiências, culturas e vida social de qualquer indivíduo. É a educação que acontece por meio da experiência que sai de dentro e propõe-se a transformar o outro, é estar em constante processo de aprendizagem, crescer com a experiência do aluno, capacitar pessoas para a vida pessoal e profissional, estimular o cérebro das pessoas. Esta é uma construção de “si mesmo” profissional que vai se desenvolvendo ao longo da carreira docente (LASKY *in* MARCELO, 2009).

Essa construção profissional tem influência da escola, de seus pares, do próprio contexto político e perpassa pelo conflito pessoal de escolhas que são refletidas pelas referências construídas por meio de suas experiências.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal compreender os sentidos e significados da docência na perspectiva do aluno em formação docente que optou por esta na modalidade de Educação a Distância.

Por tratar-se de um modelo específico de formação docente, os objetivos secundários apresentaram o levantamento dos seus elementos constitutivos tais como a história, a definição, a conceituação e a caracterização da modalidade na formação docente.

A Educação a Distância, concebida como transmissão de conhecimento livre do tempo e do espaço que possibilita ao conhecimento ser “armazenado” e “transportado”, tem início com a invenção da escrita, mas enquanto modalidade de ensino é relativamente nova, e tem suas ações iniciadas juntamente com o desenvolvimento dos primeiros equipamentos eletrônicos acelerados pela Primeira Revolução Industrial. Portanto, ainda é um campo repleto de possibilidade para a pesquisa científica (BATTES, 2016).

A escassez proeminente de pesquisas científicas dentro da temática apresentada, sob o ponto de vista do aluno em formação docente em EAD, evidencia um aparente paradoxo com a crescente oferta de programas educacionais desta modalidade.

Dentro das plataformas consultadas, a maior parte das publicações encontradas não evidenciaram o aluno em formação, objeto desta pesquisa, mas centraram seus enfoques para aspectos tais como: apresentação a história da Educação a Distância; identificação da sua base constitutiva nos âmbitos legal e metodológico; avaliação do sistema como um todo em seus resultados práticos; análise e avaliação da formação docente sob o ponto de vista do professor constituído, das suas primeiras experiências. Outras pesquisas apresentaram como objetivo principal o de evidenciar e avaliar os novos papéis que aluno e professor assumem nessa nova dinâmica de ensino-aprendizagem.

Essas publicações foram relevantes para a construção de uma visão panorâmica do contexto histórico e social em que foi constituído o universo dos alunos em formação docente em EAD. Ademais uma vez que se conhece o cenário histórico social em que é inserida esta nova metodologia que muda a situação de

aprendizagem, torna-se possível uma análise mais profunda das palavras expressas nas entrevistas. Como já dito em epígrafe, as palavras expressas ou subentendidas representam não apenas o pensamento ou a crença do indivíduo, mas sobretudo, definem a sua consciência que por sua vez movimenta o seu comportamento. Então, a partir da análise do que se fala, ponderando sobre o contexto histórico-social, pode-se fazer compreender as ações que se modificam (VYGOSTSKY, 2005).

Em relação aos sujeitos desta pesquisa, essas ações provêm dos saberes que se constituem essencialmente, no período de formação inicial e influenciarão diretamente na sua futura atuação no cotidiano escolar (POMNITZ, 2015).

A partir de um contexto de Revolução Tecnológica influenciado pela expansão das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, na qual a sociedade é inserida no mundo digital e a mente humana é reconfigurada transformando o pensamento, atitudes e comportamento, as transformações sociais acontecem em velocidade maior do que se consegue produzir literaturas científicas tornando-as obsoletas em pouco tempo (CASTELLS, 1999).

Diante disso, sugere-se que este campo de estudo, especialmente com estes sujeitos, seja explorado por mais estudiosos e que as análises sejam feitas de maneira periódica tendo como objetivo a comparação dos resultados, a influência que estes produzem na prática didática e a análise do tempo em que os comportamentos se alteram.

Esta pesquisa, portanto, poderá ser utilizada como referência para estudos posteriores que poderão estabelecer padrão de comportamento docente a partir de suas concepções adquiridas ainda na formação em Educação a Distância configurada por um contexto de imersão tecnológica.

A partir da abordagem sócio-histórica delineou-se o perfil do aluno em formação docente em EAD, num processo de análise entre as falas e as práticas, e pode-se entender com clareza que estes sujeitos vivem em seus sentidos e significados um momento de transição e incertezas caracterizado pela ruptura do modelo tradicional de ensino-aprendizagem que evolui para movimento marcado pela aceleração dos processos que a nova geração apropria-se dos recursos tecnológicos e redefine suas crenças, valores e comportamento a partir de premissas que exigem velocidade, qualidade e valorização.

As mudanças acontecem a partir de dois principais fatores históricos que interferem diretamente nas convicções apresentadas pelos alunos entrevistados. O

primeiro é o momento de revolução tecnológica que presencia-se com a chegada da Indústria 4.0 que promove o desenvolvimento e evolução da tecnologia, e exige uma qualificação específica, substituindo a força de trabalho manual em detrimento da capacidade de auto governo dos sistemas modulares, gerando uma crescente taxa de desocupação que chega a 12% e de subutilização da força de trabalho em 24,3%(no primeiro trimestre de 2019), o que afeta milhares famílias brasileiras. (IBGE, 2019)

O segundo fator está diretamente ligado à situação de má governabilidade econômica que vem acontecendo no país nas últimas décadas. A combinação desses dois fatores gera uma grave crise econômica e contribui diretamente para a mudança de comportamento de todos os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

A primeira característica desse momento de transição é evidenciada pela volta do público masculino à procura pela formação docente, não apenas pelo desejo de realização pessoal ou de crescimento profissional, mas sobretudo como resultado dessa combinação de fatores socioeconômicos que trouxeram a urgente necessidade de reinserirem-se ou mesmo de manterem-se no mercado de trabalho. À tendência de rompimento da ideia do tradicionalismo em algumas profissões se repete em relação à docência, que era visto anteriormente como de exclusividade do público feminino.

Outro aspecto da transição identificada nesta pesquisa diz respeito à acessibilidade do ensino superior. Por muitas décadas, o ensino superior no Brasil só era possível às classes A e B. Porém, a Educação a Distância, por suas características redutoras de custo, possibilita ao público das classes inferiores acesso à profissionalização. Para o indivíduo comum de meia idade, público que fez parte desta pesquisa, marginalizado por décadas, que não conseguiu formação ao longo de sua vida por conta de falta de políticas públicas que o favorecessem e desse condições para obtê-la, a EAD é uma possibilidade de realização do sonho de qualificação, pois está ao alcance financeiro desse público e não depende ensino público, de políticas públicas ou de bolsas de estudo. É a representação da conquista por um direito básico.

Em relação ao crescente número de oferta de cursos de formação docente na modalidade em EAD, para as instituições privadas, observou-se que a adesão a esse tipo de formação tem acontecido, especialmente, por causa da

contextualização histórico-social e da democratização de recursos tecnológicos que acontece em todo o país. Mais especificamente, devido ao contexto de crise econômica EAD, surge como uma possibilidade de ampliação de negócios, por sinal, de grande lucratividade, pois diminui o investimento e mantém uma margem considerável. O discurso de democratização do ensino é comum na maioria das entidades, mas a partir do contexto econômico-social que se observa, está claro que não é mais do que um *slogan* marketista para captação de novos alunos.

Já para as instituições públicas, este representa um campo de atuação que pode, mesmo com pouco investimento, atrair mais recursos das instituições internacionais, pois possibilita o cumprimento das metas estabelecidas do PNE (2014) indicadas como condição de investimento para o desenvolvimento do país.

Entretanto, não se concebe mais, após três décadas de experiência em EAD, com todas as pesquisas realizadas, que as instituições ainda não tenham desenvolvido um modelo pedagógico apropriado à sociedade que surge junto com a revolução tecnológica. O modelo de EAD que amparava-se na primeira tendência que se constituía de instrumentalização de equipamentos tecnológicos para o fortalecimento do poder estatal, sem considerar o projeto pedagógico está destinado ao fracasso (CASTELLS, 1999).

Os sujeitos da pesquisa apontaram algumas considerações importantes sobre o modelo que precisa ser revisto, e essas informações podem constituir-se em uma espécie de alerta a esta instituição pesquisada, e também aos organismos que têm investido nessa modalidade.

A primeira delas é a falta de preparação para a utilização de recursos tecnológicos e a desconexão entre as disciplinas que deveriam ter o enfoque prático. Os sete alunos entrevistados, mesmo depois de três anos de curso, consideram-se analfabetos digitais. Aprenderam, de maneira solitária, apenas os recursos básicos e necessários para o desenvolvimento do curso. Outro aspecto a ser considerado e necessário de ser revisto, está relacionado à formação inicial, que diz respeito às disciplinas que trabalham com as metodologias do ensino, que ainda são elaborados com base no curso na modalidade presencial sem serem consideradas as especificidades de um curso a distância. As relações entre os saberes docentes e sua atuação no cotidiano das práticas precisam ser reelaboradas, de acordo com os estudantes. Em suas falas apareceu a ideia de melhor assistência durante o processo, isto é, queriam ter sido melhores assistidos, necessitando de uma

mediação maior do docente ou tutor, em relação às disciplinas que são voltadas para a contextualização teórico-prática, pois concordam que estas são fundamentais para a constituição de suas ações profissionais.

O PDI da instituição pesquisada aponta sinais de mudança nesses critérios, sobretudo na apresentação dos recursos utilizados, porém, a aplicabilidade e usabilidade de tais metodologias nos remete à primeira tendência, pois pouco se observa mudanças ou adaptações em relação ao projeto pedagógico.

A questão levantada pelos alunos deve continuar a ser discutida. Afinal, esta geração está pronta para educar a próxima? Haja vista que não expressaram, por meio de suas falas, ter adquirido competências ou habilidades para lidar com a tecnologia que, definitivamente, instalou-se definitivamente no cenário atual.

Portanto, as instituições que não pensarem o currículo, inserindo disciplinas que possam equipar seus alunos para o uso de novas tecnologias e reelaborarem as metodologias, não sobreviverão à próxima geração. Para a novo público (a geração Z) a utilização de equipamentos eletrônicos não é uma opção de estudo, e sim a única opção de aprendizagem adequada. Em seu contexto de sociedade em rede não há mais lugar para um processo de ensino aprendizagem que seja totalmente presencial, tenha alto custo e seja exclusivista (CASTELLS, 1999).

Outro aspecto destacado pelos dados desta pesquisa diz respeito à distância afetiva que a inserção de recursos tecnológicos na prática docente, a começar pela formação inicial desperta no processo de ensino aprendizagem. É notório que o público entrevistado experimenta um movimento de reflexão sobre a visão romântica que perdurou por décadas. As concepções que o indivíduo tem a respeito do “ser professor”, transita por um questionamento reflexivo que não está atrelado necessariamente à modalidade em que se estuda, mas a pela transformação que as NTDICs trazem para a prática pedagógica tanto de ensino como de aprendizagem. A escolha da modalidade está mais relacionada pela questão financeira do que propriamente aos sentidos e significados que se dá à profissão. No entanto, esses mesmos motivos para a escolha pela formação docente nem sempre são suficientes para a permanência ou exercício dela.

As palavras afetivas estão aos poucos sendo substituídas ou adaptadas por termos profissionais oriundos de uma busca pela qualificação acadêmica que torne possível uma ascensão social garantindo o mínimo de qualidade de vida, sem,

contudo, deixar de cumprir a função social de maneira a deixar sua marca de maneira positiva na sociedade.

Mas, como ensinar a distância e manter a afetividade na formação docente? Talvez esse seja o maior desafio a ser vencido pelas instituições que concentram seus esforços em buscar uma metodologia que concilie a qualidade do ensino, a praticidade da tecnologia e a promoção de significados positivos para o sucesso na prática profissional.

Portanto, estudar a Educação a Distância é continuar refletindo a necessidade de conciliar a mudança de paradigma de uma sociedade tradicional para a sociedade da informação, que se torna cada dia mais aparelhada de recursos tecnológicos, mesmo nas camadas mais simples da sociedade, com os pressupostos da formação docente, a fim de que se chegue a uma estrutura adequada que considere a tecnologia e a educação para o benefício e crescimento do país.

Esta pesquisa é uma produção que permite a percepção do vasto universo de formação docente em EAD e de quanto ainda necessita ser revista e adaptada. O perfil histórico-social do aluno em formação docente em EAD levantado nesse trabalho, certamente sofrerá modificações em pouco tempo, pois a cada dia, cada vez mais o movimento de mudanças comportamentais é influenciado pela transformação social, é fruto das rupturas de paradigmas ocasionados pela velocidade da transformação da tecnologia. No entanto, os sentidos e significados bem como suas convicções e valores necessitam de uma mudança de pensamento que se apresenta na conclusão deste trabalho com poucas mudanças. A linguagem e o comportamentos são frutos de crenças e valores que se formam no contexto das relações, e estes sofrem influência da transformação social.

É nosso desejo que esta pesquisa possa instigar ainda mais os pesquisadores dentro da temática, a fim de produzirem mais investigações sobre esse campo que é tão amplo, que prossigam em realizar investigações dessa natureza para que se possa promover a reflexão e quiçá desenvolver metodologias que sejam adequadas para que se possa ter condições de adquirir uma formação docente com excelência e qualidade. E assim, poder seguir atuando incansavelmente na construção da base de nosso país.

À todos os profissionais da educação, sejam formados em cursos presenciais ou em EAD, o nosso sincero e mais profundo respeito e admiração.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia: ciência e profissão, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222- 245, jun. 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015.

ALONSO, K. M. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não presenciais de ensino. *In*: PRETI, O. **Educação a distância: ressignificando práticas**. Brasília (DF): Liber Livro, 2005, pp. 17.

ALVES, J. R. M. **A história da EAD no Brasil**. In LITTO, F.; FORMIGA, M. M., Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 2, p. 9-13.

ANTONIO D. S., et al. A Indústria 4.0 e Seus Impactos Na Sociedade Revista Pesquisa e Ação Vol. 4, Nº. 03: Novembro de 2018. ISSN 2447-0627.

BALLARDIN, R. A., **Avaliação e regulação do ensino superior no Brasil: o instrumento de avaliação de cursos de graduação e as avaliações *in loco***. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2016. 183 f.

BARRETO, R. G. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância**, *in* Educação & Sociedade, v. 29, n. 104, Especial. Campinas, out. 2008, p. 919-37.

BATISTA, V. V., **Educação a distância: fontes normativas e Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016. 81 f.

BATES, A. W. Tony. **Educar na Era Digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BEHAR, Patrícia A. **Modelos pedagógicos em EAD**. Porto Alegre: Artemed, 2009.

BELMONTE, V., Qualidade em EAD: uma análise da pesquisa científica nacional. 134 f., Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) Instituição de Ensino, Centro Federal de Educação Tecn. de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2012.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância mais aprendizagem aberta.** In: _____ (org). A formação na sociedade do espetáculo. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BIANCONCINI, *et al.* **Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.** local: n.v. 2012. Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita. Disponível em https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/11.pdf, acesso em 13/05/2018.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BORGES, F. T. **A professora que vemos nos filmes: construção identitária e significados da docência.** Cadernos CEDES, v. 32, n. 88. p.303 – 317. dez 2012.

BRASIL, **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação.** Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em 15 jan 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 abr 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 abr 2017.

BRASIL. **Edital nº 1/2004-SEED-MEC,** Secretaria da educação a distância – Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 Abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001,** que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Plano Nacional de Educação 2001-2010. Publicado no Diário Oficial da União de 10/01/2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 abr 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Institui piso salarial profissional nacional para profissionais do magistério público da educação básica. Publicado no Diário Oficial da União de 17/07/2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 abr 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, fevereiro de 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 abr 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB).** Disponível em

https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/PDE/AP_03_CNE.pdf, acesso em 10 abr 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação superior à distância**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 abr 2017.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 Abr 2017.

BRASIL. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br>, acesso em 01 out 2017.

BRASIL. **Resumo técnico: Censo da educação superior 2014**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. p. 55: il. ISBN 978-85-7863-055-3 RODRIGUES, C. M. C., et al. Uma proposta de instrumento para avaliação da educação a distância. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Jun 2014, Volume 22, Nº 83 Páginas 321 – 354.

BRANCO, V.; HARACEMIV, S. M. C. **Avaliação do curso de formação de professores no contexto da educação a distância**. Educar em Revista, [online] Curitiba: 2015. nº 1, p. 157 – 176. Edição Especial. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.42113>

CARVALHO, E. S. S., FILHO, N. F. D., **Proposta de um sistema de aprendizagem móvel com foco nas características e aplicações práticas da indústria 4.0**. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, Sertãozinho, Brasil. Revisa eletrônica, DOI: 10.17013/RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, 27.36–51

CARVALHO, R. S. **O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação**. Educação e Pesquisa, Mar 2014, Volume 40, Nº 1 Páginas 231 – 246.

CARVALHO, ROZEMARA C., **Desenvolvimento profissional docente**. Taubaté. UNITAU, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Atualização para a 6ª edição: Jussara Simões – (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERICATO, I. L. **Sentidos e significados da docência, segundo uma professora Iniciante** - Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n.º 2, p. 729 – 746, jun 2017.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Maniqueísmo: filosofia e religião**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DELGADO, A. P. **Concepções de alunos concluintes do curso de pedagogia sobre a docência: interfaces com a identidade profissional**. Tese (Doutorado em

Educação: História, Política, Sociedade). Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo: 2015.

DEMARCO, S. R. S. **Tutoria e qualidade na educação a distância sob a ótica dos tutores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2013.

e-MEC - Ministério da Educação. Dados de Avaliação Institucional. Pesquisa feita em 24/01/19. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NjY1>

FANFANI, E. T. **Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, mai/ago., 2007.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. Org. Ana Maria Araújo Freire. **Pedagogia da Libertação**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1972.

FREITAS, M. T. de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG. Cadernos de Pesquisa, n. 116, 2002, p.21.

FÜHR, R. C. **O dilúvio digital e seus impactos na educação 4.0 e na indústria 4.0** (p. 188-200), capítulo 6 *in* Investigação em governança universitária [recurso eletrônico]: memórias / Paulo Fossati, Hildegard Susana Jung (organizadores). Dados eletrônicos. – Canoas, RS: Unilasalle, 2018. Livro eletrônico disponível em www.unilasalle.edu.br/canoas/iberoamericano, acesso em 20 mar 2019. ISBN 978-85-89177-95-5

GATTI, B. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai/2009.

GATTI, B. **A formação de professores para a educação básica - as licenciaturas**, São Paulo, 2014. Revista USP, disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 28 jul 2017.

GATTI, B. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR

GATTI, B. A. **Atratividade da Carreira Docente no Brasil**. 2009. Relatório Preliminar – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILCHRIST, A. **Introducing industry 4.0**. in **Industry 4.0** (pp. 195-215). New York: 2016.

GOMES, C. A. C. **A legislação que trata a EAD**. In LITTO, F.; FORMIGA, M. M., Educação a Distância: o Estado da Arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 4, p. 21-27.

GODSON, In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUIETTI, S. **A formação de professores no ensino superior a distância: limites e possibilidades de inserção e ascensão profissional**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2014.

GUIMARÃES, P. **Retratos da Leitura – Perfil do Leitor**. Julho, 2017. Disponível em www.institutoguimaraes.com.br, acesso em 13 set 2018.

IBGE, **Atlas do Censo de 2010**. Disponível em http://mapasinterativos.ibge.gov.br/atlas_ge/brasil1por1.html, acesso em 27/07.

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

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2016** / INEP – Brasília: 2003. 476 p.: il., tab. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas>, acesso em 18 jul 2017.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação superior – 2000** / INEP. Brasília: 2001. 400 p.: il., tab. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas>, acesso em 18 jul 2017.

JUNGES, K. dos S.; BEHRENS, M. A. **Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior**. Educar em Revista, nº 59, p. 211 - 229. Mar 2016.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KELLER, F.S. **The phantom plateau**. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, v.1, p.1-13, 1958. [Traduzido no livro “Fred Simmons Keller”, R.R. Kerbauy, org. São Paulo, Ática, 1983]

LEE, J., BAGHERI, B., & KAO, H. A. **A cyber-physical systems architecture for industry 4.0-based manufacturing systems**. Manufacturing letters: 2015. v.3, p.18–23.

LITTO, F.; FORMIGA, M. M., **Educação a Distância: o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LUDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação e Sociedade, v. 25, n. 89, set/nov 2004.

LUDKE, M.; BOING, L. **A identidade docente: constantes e desafios. Formação docente**. Belo horizonte, v. 1, n.1, p. 109-131, ago/dez. 2009

PPC. **Projeto Político de Curso – Licenciatura em Pedagogia em EAD**, Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, 2017.

PDI. **Projeto de Desenvolvimento Institucional – Universidade de Taubaté**, Taubaté: 2018.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan/abr, 2009.

MARINHO, Adelir Aparecida. **Saberes docentes no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco**. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. p. 248.

MATTAR, J., **Guia de Educação a Distância**. São Paulo, Cengage Learnim: Portal Educação, 2014.

MAZLISH, Bruce. **La cuarta discontinuidad: la coevolución de hombres y máquinas**. Madrid: Alianza, 1995.

MEDEIROS, L. L. de., **Sentidos de docência em tempos de EAD: a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia - LIPEAD da UNIRIO**. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MEIR, J. **As seis características fundamentais da geração Z**. Pesquisa divulgada no portal Consumidor Moderno, São Paulo: 2016. Disponível em <https://www.consumidormoderno.com.br/2017/09/22/caracteristicas-fundamentais-geracao-z/>, acesso em 04 abr 2019

MERCADO, Luis Paulo. **Práticas de Formação de Professores na Educação a Distância**. Maceió: UFAL, 2008.

MILL, Daniel. **Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas**. Revista Educação Pública. Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, maio/ago. 2016.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view**. Belmont: Wadsworth Publishing Co., 1996.

MOORE, M. G. **Teoria da Distância Transacional**. Traduzido por Wilson Azevedo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, Agosto 2002. Publicação original em Keegan, D. (1993) Theoretical Principles of Distance Education. London: Routledge, p. 22-38.

MORAN, J. M., **Modelos e avaliação do ensino superior à distância no Brasil**. Educação Temática Digital. [s.l.]: [s.n.], v. 10, 2009.

MOROSINI, M. C., *et al.* **A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores**. Revista Brasileira de Educação, Mar 2016, v. 21, nº 64, p. 13 – 37.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NUNES, E. B. L. de L. P.; PEREIRA, I. C. A.; PINHO, M. J. de. **A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior - Campinas, Jun 2017, v. 22, nº 1, p. 165 – 177.

NUNES, I. B. **A história da EAD no mundo**. In LITTO, F.; FORMIGA, M. Educação a Distância: Estado da Arte, Pearson Education do Brasil, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, V. S. de. **Educação a distância no Brasil: condições de possibilidade da sua efetividade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013.

PIMENTA, F. de C. R. **Os instrumentos de avaliação do SINAES: gestão e qualidade na perspectiva dos coordenadores de curso**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PIMENTEL, Nara M. **Educação Aberta a Distância: análise das políticas públicas e da implementação da educação a distância no ensino superior do Brasil a partir das experiências da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Aberta de Portugal**. Tese (Doutorado) - UFSC, Florianópolis, 2006.

POMNITZ, N. C. **O curso de pedagogia EAD e a formação para atuação na educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, UFSM, 2015.

PIMENTEL, F. S. C. Formação de professores e novas tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada. Disponível em: <http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7780.pdf>. Acesso em: 12 Mar 2018.

PINTO JUNIOR, Glenio do Couto. **Análise da metodologia de avaliação do programa sistema universidade aberta do Brasil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013

QUEIROZ, K. C. A. de L., **Reconhecimento de cursos de graduação em instituições privadas no marco do sinaes: avaliação, regulação e acomodação**. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RUIZ, A. I; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 2007. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 26 out 2018.

SALES, S. B., **Sentidos da docência para egressos das licenciaturas a distância da Universidade Federal do Espírito Santo no polo de Itapemirim /Espírito**

Santo, Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, UFES, 2014.

SAMPAIO, NEVES E MACHADO. **Educação a distância na formação de professores: ranços e avanços**. Brasília-DF, Universidade Católica de Brasília. Brasília: 2012.

SARAIVA, T. **A educação a distância no Brasil**. Em Aberto, Brasília, DF, ano 16, n. 70, p. 17-27, abr/jun, 1996.

SAVIANI, D. A. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40, p. 143-155. jan/abr de 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 21 de janeiro de 2018.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SCHWAB, Klaus. **Aplicando a quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/577180-industria-brasileira-2-5-o-futuro-do-brasil-no-contexto-da-revolucao-4-0-entrevistaespecial-com-fabio-do-prado>. Acesso em 23 jan 2019.

SMOLKA, A.L.B. **Sobre significação e sentido: um ensaio – uma contribuição à proposta de rede de significações**. 2004, in: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. *et al*; AMORIM, K.S.; SOARES SILVA, A.P.; ALMEIDA (Org.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 35-49.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, M. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 73, Dez 2000.

TERUEL, V. das D. **A avaliação no ambiente virtual de aprendizagem: um estudo em representações sociais dos licenciandos de ciências biológicas – EAD**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

TEIXEIRA, D. E., *et al*. **Avaliação institucional em ciências biológicas nas modalidades presencial e a distância: percepção dos egressos**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Fev 2015, v. 23, nº 86, p. 159 – 180.

TOSCHI, M. S. SILVA, Y. O. **Mediação na educação: reflexões na modalidade a Distância**. Revista Educativa. Goiânia, v. 18, nº 1 jan/jun 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, M.; VILELA, M.L. **Limites e possibilidades da formação inicial para o desenvolvimento de práticas docentes autônomas**. Educ. rev. [online]. 2017, n.63, p.157-172. ISSN 0104-4060. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100157&script=sci_abstract&tlng=pt, acesso em 20/05/2017.

VASCONCELOS, S. P. G. **Educação a Distância: histórico e perspectivas**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/19.htm>. Acesso em: 08 jan 2010.

VAILLANT D.; Marcelo, C. **Ensinando a ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem**. Ed. UTFPR, Curitiba: 2012.

VETTORAZZO, Lucas. **Desemprego cai, mas total de pessoas que não trabalham nem procuram vaga é recorde**. Folha de São Paulo, Rio de Janeiro, jul 2018. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/07/desemprego-cede-no-segundo-trimestre-do-ano-aponta-ibge.shtml> . Acesso em 24/01/19.

VILLELA, H. O. **O mestre-escola e a professora**. in: LOPES, E.M.T, FILHO, VEIGA, C.G. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, M. et. al. (org.). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **O significado histórico da crise da psicologia**. In L. S. Vygotsky. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Original publicado em 1927).

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. **Quero ser professora: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Abr 2016, v. 97, nº 245, p. 31 – 45.

Fonte das imagens:

a) cartas - HISPANETWORK PUBLICIDAD Y SERVICIOS, SL., Disponível em <https://galeria.colorir.com/colegio/cartas-e-envelope-pintado-por--1188664.html>,

b) Tv, rádio e c) computador – PEREIRA, Sandra. Disponível em Giannechini, Daniel <http://www.pelotas13horas.com.br/noticia/9aa238e9-4c97-4f56-816b-1b6e16a539ec/galeria>

d) smarthphone - PEREIRA, Sandra. Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/660903314036494197/>, Acesso em 20/04/2019.

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Caro (a) estudante,

Este questionário constitui um instrumento importante para compor o perfil socioeconômico e acadêmico dos participantes da pesquisa de mestrado *sobre “Os sentidos e significados da docência na visão dos alunos em um curso de formação de professores em EAD”*, realizada pela acadêmica Simone Guimarães Custódio.

Sua contribuição é extremamente relevante para melhor conhecermos como se constrói o conceito de docência e conseqüentemente sua importância na constituição do ser professor.

As respostas às questões serão analisadas em conjunto, preservando o sigilo da identidade dos participantes.

Para responder, basta assinalar a alternativa desejada.

Agradecemos a sua colaboração!

SOU ALUNO () INGRESSANTE () CONCLUINTE

1. Qual o seu estado civil?

A () Solteiro(a).

B () Casado(a).

C () Separado(a) judicialmente/divorciado(a).

D () Viúvo(a).

E () Outro.

2. Como você se considera?

A () Branco (a).

B () Negro(a).

C () Pardo(a)/mulato(a).

D () Amarelo(a) (de origem oriental).

E () Indígena ou de origem indígena.

3. Qual a sua nacionalidade?

A () Brasileira.

B () Brasileira naturalizada.

C () Estrangeira.

4. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

A () Nenhuma.

B () Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

C () Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

D () Ensino Médio.

E () Ensino Superior - Graduação.

F () Pós-graduação.

5. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

A () Nenhuma.

B () Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

C () Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

D () Ensino Médio

E () Ensino Superior - Graduação.

F () Pós-graduação.

6. Onde e com quem você mora atualmente?

A () Em casa ou apartamento, sozinho.

B () Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.

C () Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.

D () Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).

E () Em alojamento universitário da própria instituição.

F () Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro).

7. Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.

A () Nenhuma.

B () Uma.

C () Duas.

D () Três.

E () Quatro.

F () Cinco.

G () Seis.

H () Sete ou mais.

8. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

A () Até 1,5 salário mínimo

- B () De 1,5 a 3 salários mínimos
 C () De 3 a 4,5 salários mínimos
 D () De 4,5 a 6 salários mínimos
 E () De 6 a 10 salários mínimos
 F () De 10 a 30 salários mínimos
 G () Acima de 30 salários mínimos

9. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?

- A () Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.
 B () Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
 C () Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
 D () Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.
 E () Tenho renda e contribuo com o sustento da família.
 F () Sou o principal responsável pelo sustento da família.

10. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?

- A () Não estou trabalhando.
 B () Trabalho eventualmente.
 C () Trabalho até 20 horas semanais.
 D () Trabalho de 21 a 39 horas semanais.
 E () Trabalho 40 horas semanais ou mais.

11. Que tipo de bolsa de estudos ou **financiamento do curso** você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

- A () Nenhum, pois meu curso é gratuito.
 B () Nenhum, embora meu curso não seja gratuito.
 C () ProUni integral.
 D () ProUni parcial, apenas.
 E () FIES, apenas.
 F () ProUni Parcial e FIES.
 G () Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal.
 H () Bolsa oferecida pela própria instituição.
 I () Bolsa oferecida por outra instituição (empresa, ONG)
 J () Financiamento oferecido pela própria instituição.
 K () Financiamento bancário.

12. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de auxílio permanência? No

caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

- A () Nenhum.
 B () Auxílio moradia.
 C () Auxílio alimentação.
 D () Auxílio moradia e alimentação.
 E () Auxílio Permanência.
 F () Outro tipo de auxílio.

13. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

- A () Nenhum.
 B () Bolsa de iniciação científica.
 C () Bolsa de extensão.
 D () Bolsa de monitoria/tutoria.
 E () Bolsa PET.
 F () Outro tipo de bolsa acadêmica.

14. Durante o curso de graduação você participou de programas e/ou atividades curriculares no exterior?

- A () Não participei.
 B () Sim, Programa Ciência sem Fronteiras.
 C () Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Federal (Marca; Brafitec; PLI; outro).
 D () Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Estadual.
 E () Sim, programa de intercâmbio da minha instituição.
 F () Sim, outro intercâmbio não institucional.

15. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?

- A () Não.
 B () Sim, por critério étnico-racial.
 C () Sim, por critério de renda.
 D () Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.
 E () Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.
 F () Sim, por sistema diferente dos anteriores.

16. Em que unidade da Federação você concluiu o ensino médio?

1. () SP
 2. () MG
 3. () RJ
 4. () ES
 5. () OUTRO: _____

17. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- A () Todo em escola pública.
 B () Todo em escola privada (particular).
 C () Todo no exterior.
 D () A maior parte em escola pública.
 E () A maior parte em escola privada (particular).
 F () Parte no Brasil e parte no exterior.

18. Qual modalidade de ensino médio você concluiu?

- A () Ensino médio tradicional.
 B () Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).
 C () Profissionalizante Magistério (curso Normal)
 D () Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo.
 E () Outra modalidade.

19. Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?

- A () Ninguém.
 B () Pais.
 C () Outros membros da família que não os pais.
 D () Professores.
 E () Líder ou representante religioso.
 F () Colegas/Amigos.
 G () Outras pessoas.

20. Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo?

- A () Não tive dificuldade.
 B () Não recebi apoio para enfrentar dificuldades.
 C () Pais.
 D () Avós.
 E () Irmãos, primos ou tios.
 F () Líder ou representante religioso.
 G () Colegas de curso ou amigos.
 H () Professores do curso.
 I () Profissionais do serviço de apoio ao estudante da IES.
 J () Colegas de trabalho.
 K () Outro grupo.

21. Alguém em sua família concluiu um curso superior?

- A () Sim.
 B () Não.

22. Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu neste ano?

- A () Nenhum. B () Um ou dois.
 C () De três a cinco. D () De seis a oito.
 E () Mais de oito.

23. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?

- A () Nenhuma, apenas faço as atividades na WEB.
 B () De uma a três.
 C () De quatro a sete.
 D () De oito a doze.
 E () Mais de doze.

24. Você teve oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na Instituição?

- A () Sim, somente na modalidade presencial.
 B () Sim, somente na modalidade semipresencial.
 C () Sim, parte na modalidade presencial e parte na modalidade semipresencial.
 D () Sim, na modalidade à distância.
 E () Não.

25. Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso?

- A () Inserção no mercado de trabalho.
 B () Influência familiar.
 C () Valorização profissional.
 D () Prestígio Social.
 E () Vocação
 F () Oferecido na modalidade a distância.
 G () Baixa concorrência para ingresso.
 H () Outro motivo.

26. Qual a principal razão para você ter escolhido a sua institui o de educa o superior?

- A () Gratuidade.
 B () Preço da mensalidade.
 C () Proximidade da minha residência.
 D () Proximidade do meu trabalho.
 E () Facilidade de acesso.
 F () Qualidade/reputa o.
 G () Foi a única onde tive aprova o.
 H () Possibilidade de ter bolsa de estudo.
 I () Outro motivo

Por favor, complete as frases:

1. A Sala de aula
é _____
2. A minha relação com a Sala de Aula
é _____
3. O aluno na Sala de Aula
é _____
4. A minha relação com o aluno na Sala de Aula
é _____
5. Quando estou na função de professor a minha relação com o colega é

6. Eu vejo os meus professores
como _____
7. O que um professor nunca deve fazer
é _____
8. O que um professor sempre deve fazer é

9. O professor deve
ser _____
10. Nas linhas abaixo peço que você faça uma descrição das suas expectativas em relação à prática docente que está buscando em sua formação. Diga como você se imagina como professor.

APÊNDICE II – Instrumento de Coleta de Dados Qualitativo – Roteiro de Entrevista

1. Como se deu a sua entrada nessa área do conhecimento? Por que quis ser Professor(a)?
2. Em breves palavras, diga quais os três principais motivos que o levaram a optar pela carreira docente?
3. Como está sendo o seu processo de formação?
4. Por que escolheu a Educação a Distância e não a presencial?
5. Quais disciplinas do seu curso contribuem para a sua formação? Como?
6. Que aspectos da instituição onde estuda acredita favorecer ou valorizar a sua formação?
7. Como você vê a valorização do professor no Brasil? Por quê?
8. O que espera do aluno, da sociedade e de você mesmo quando iniciar a sua carreira na sala de aula?
9. Você considera que a atividade docente poderá traz mais aspectos positivos (benefícios) ou negativos (dificuldades)? Por que e quais seriam esses aspectos?
10. Você incentivaria outros(s) colegas a serem professor? Sim. Não. Por quê?

Deseja registrar algum comentário ou consideração final?

ANEXOS

A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA NA VISÃO DOS ALUNOS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EAD”.

Orientador: Prof(a). Dr. (a) MÁRCIA M. DIAS REIS PACHECO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA NA VISÃO DOS ALUNOS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EAD”.

Objetivo da pesquisa: O objetivo principal desta pesquisa busca compreender os sentidos e os significados construídos e compartilhados por alunos do Curso de Pedagogia oferecido na modalidade EaD sobre o ensinar (ou docência) e sua importância na constituição do ser professor.

Coleta de dados: Para a coleta de dados será realizada a aplicação de um questionário e, posteriormente será feita uma entrevista por meio de instrumentos elaborados para este fim, com 200 (duzentos) alunos ingressantes e concluintes do curso de Licenciatura em Pedagogia da modalidade de Educação a Distância, na(s) cidade(s) de Taubaté. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio da aplicação do questionário e realização de entrevistas, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio da aplicação do questionário e realização de entrevistas serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de da aplicação do questionário e realização de entrevistas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem *“Os sentidos e significados da docência na visão dos alunos em um curso de formação de professores em EaD”*. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2017 do Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Taubaté (SP), SIMONE GUIMARÃES CUSTÓDIO, residente no seguinte endereço: Rua Almadina, 170 – Jardim Vale do Sol – São José dos Campos, SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 98812-4334. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof. Dr.(a) MÁRCIA MARIA DIAS REIS PACHECO, a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 99105-8485. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre *“Os sentidos e significados da docência na visão dos alunos em um curso de formação de professores em EaD”*.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

TAUBATÉ, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Nome do Participante:

SIMONE GUIMARÃES CUSTÓDIO
Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

B – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

TAUBATÉ, 20 DE SETEMBRO DE 2017.

De acordo com as informações do ofício nº PPGE – 095/2015, sobre a natureza da pesquisa intitulada **“OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA NA VISÃO DOS ALUNOS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EAD”**, com propósito de trabalho a ser executado pela (o) aluna (o) SIMONE GUIMARÃES CUSTÓDIO, do Mestrado Profissional em Educação: Formação docente para a Educação Básica da Universidade de Taubaté, e após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização da pesquisa com os alunos ingressantes e concluintes do curso de Licenciatura em Pedagogia da modalidade de Educação a Distância, do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade de Taubaté, que será realizada com a aplicação de questionário e entrevistas por meio de instrumentos próprios elaborados para este fim, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos alunos.

Atenciosamente,



Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro

Diretora Executiva da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços

Rua Visconde do Rio Branco, 109 – Centro

Taubaté – SP

C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Professor
Robison
Baroni

UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA NA VISÃO DOS ALUNOS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EAD

Pesquisador: SIMONE GUIMARAES CUSTODIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79464417.3.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.428.139

Apresentação do Projeto:

Compreender o que é ser professor no contexto de Educação a Distância, quando o indivíduo decide obter a sua formação utilizando as diversas tecnologias da Informação e da comunicação implica reconhecer que, os objetivos deste em relação à educação possa variar de acordo com as transformações sociais (transcrito do projeto).

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal desta pesquisa é compreender os sentidos e os significados construídos e partilhados por alunos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecido na modalidade EAD sobre o ensinar e sua importância na constituição do ser professor.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio da aplicação do questionário e realização de entrevistas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela

presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Com o desenvolvimento da pesquisa oferecerá aos participantes e à comunidade acadêmica

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.036-040

UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3835-1233

Fax: (12)3835-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br

Continuação do Parecer: 2.428.139

maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem "Os sentidos e significados da docência na visão dos alunos em um curso de formação de professores em EaD".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as Recomendações da Resolução 510/16.

Recomendações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida as solicitações do parecer anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 08/12/2017, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MES 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: **APROVADO**.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_987431.pdf	16/11/2017 17:52:23		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_final_cep.pdf	16/11/2017 17:21:10	SIMONE GUIMARAES CUSTODIO	Acelto
Declaração de Instituição e Infrassinatura	INSTITUICAO_AUTORIZACAO.pdf	16/11/2017 17:07:51	SIMONE GUIMARAES CUSTODIO	Acelto
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TGLE_2.pdf	16/11/2017 17:02:10	SIMONE GUIMARAES CUSTODIO	Acelto
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO1.pdf	26/10/2017 22:20:14	SIMONE GUIMARAES CUSTODIO	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3835-1233

Fax: (12)3835-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 3.428.139

Não

TAUBATÉ, 11 de Dezembro de 2017

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador)