

Francisca de Assis Viana Moreira
Tania Maria Rodrigues Lopes
Jarles Lopes de Medeiros
O r g a n i z a ç ã o

Educação a Distância e a Formação em Pedagogia:

Experiências da Universidade
Estadual do Ceará



COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosângela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

Antônio José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França
Susana Gavilanes Bravo, Universidade Tecnológica Metropolitana, Chile
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR – Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR – Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL – Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco Josênio Camelo Parente • Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes • Liduína Farias Almeida da Costa • Lucili Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Francisca de Assis Viana Moreira
Tania Maria Rodrigues Lopes
Jarles Lopes de Medeiros
O r g a n i z a ç ã o

Educação a Distância e a Formação em Pedagogia:

Experiências da Universidade
Estadual do Ceará

AFONSINA MARIA CORREIA SOARES	JOILSON SILVA DE SOUSA
AMANCIO LEANDRO CORREA PIMENTEL	LIA MACHADO FIUZA FIALHO
ANTÔNIA DE FÁTIMA RODRIGUES DE SOUSA	LIDIANE SOUSA LIMA
ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO	MANOEL NETO DE SOUSA
ANTONIA LIS DE MARIA MARTINS TORRES	MÁRCIA GARDÊNIA LUSTOSA PIRES
ANTONIA SOLANGE PINHEIRO XEREZ	MARCOS ANTONIO ROCHA DE LIMA
CASSANDRA RIBEIRO JOYE	MARIA CHARLENY DE SOUSA DA SILVA
DANIELE CRISTINA DOS SANTOS	MARIA LENÚCIA DE MOURA
EMANUEL ANDRADE LEITE	MARIANA DE JESUS FREITAS
FRANCISCA CHARLENNY FREITAS DE OLIVEIRA	MARIA NAHIR BATISTA FERREIRA TORRES
FRANCISCA DE ASSIS VIANA MOREIRA	MICHELE ABREU ANDRADE
HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO	MILENA MARCINTHA ALVES BRAZ
IANY BESSA SILVA MENEZES	NARA LÚCIA GOMES LIMA
IVO BATISTA CONDE	SINARA SOCORRO DUARTE ROCHA
JACQUES THERRIEN	TANIA MARIA RODRIGUES LOPES
JARLES LOPES DE MEDEIROS	TATIANA MARIA RIBEIRO SILVA



1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2022

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA:
EXPERIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

© 2022 *Copyright* by Francisca de Assis Viana Moreira,
Tania Maria Rodrigues Lopes e Jarles Lopes de Medeiros (Orgs.)

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



COORDENAÇÃO EDITORIAL
Cleudene de Oliveira Araújo

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

REVISÃO VERNACULAR E NORMALIZAÇÃO
Livia Maria Rodrigues

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

Educação a distância e a formação em pedagogia [livro eletrônico] : experiências da Universidade Estadual do Ceará / organização Francisca de Assis Viana Moreira, Tania Maria Rodrigues Lopes ; Jarles Lopes de Medeiros. – 1. ed. – Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2022.

PDF.

ISBN 978-85-7826-838-1

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-838-1>

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Educação a distância 3. Tecnologia educacional I. Moreira, Francisca de Assis Viana. II. Lopes, Tania Maria Rodrigues. III. Medeiros, Jarles Lopes de.

22-112605

CDD-371.35

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação a distancia : Ambientes de aprendizagem 371.35
Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária – CRB-1/3129

Sumário

APRESENTAÇÃO - 9

Francisca de Assis Viana Moreira

Tania Maria Rodrigues Lopes

Jarles Lopes de Medeiros

PARTE I

Educação a Distância e Formação Docente

- 1 PEDAGOGIA A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
ASPECTOS HISTÓRICOS DE EXPERIÊNCIA NO CEARÁ - 15**
Tania Maria Rodrigues Lopes
Francisca de Assis Viana Moreira
- 2 A EAD NA ERA DIGITAL: TIPOLOGIAS, VARIAÇÕES, USOS E
POSSIBILIDADES DO E-LEARNING - 33**
Cassandra Ribeiro Joye
Iany Bessa Silva Menezes
Marcos Antonio Rocha de Lima
Sinara Socorro Duarte Rocha
Antonia Lis de Maria Martins Torres
- 3 EXPANSÃO DA EAD E FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:
CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE - 54**
Antônia de Fátima Rodrigues de Sousa
Márcia Gardênia Lustosa Pires
- 4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TECENDO PRÁXIS PEDAGÓGICAS PARA
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA - 74**
Emanuel Andrade Leite
Michele Abreu Andrade
- 5 O USO DOS CONCEITOS HISTÓRICOS E GEOGRÁFICOS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO - 95**
Maria Lenúcia de Moura

PARTE II
Metodologias e Práticas Educativas em Educação a Distância

6 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UAB/UECE-CE - 113

Francisca Charlenny Freitas de Oliveira

7 MOTIVAÇÕES NA EAD: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES EM CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO A DISTÂNCIA - 136

Maria Charleny de Sousa da Silva

Mariana de Jesus Freitas

8 PLANEJAMENTO COLETIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA ENSINO DE HISTÓRIA - 160

Joilson Silva de Sousa

Ivo Batista Conde

Maria Nahir Batista Ferreira Torres

9 A PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O MEMORIAL COMO INSTRUMENTO REFLEXIVO - 180

Tatiana Maria Ribeiro da Silva

Nara Lúcia Gomes Lima

Jacques Therrien

10 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA PROBLEMATIZADORA PARA A CONTÍNUA REEDUCAÇÃO DO EDUCADOR E DA EDUCADORA - 199

Antonia Solange Pinheiro Xerez

Amancio Leandro Correa Pimentel

PARTE III
A Universidade Aberta do Brasil na Universidade Estadual do Ceará

11 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIA DE INTERIORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CEARÁ - 225

Manoel Neto de Sousa

Tania Maria Rodrigues Lopes

12 O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - 243

Antonia Ieda de Souza Prado

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

Milena Marcintha Alves Braz

13 TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM LETRAS - 265

Daniele Cristina dos Santos

Lia Machado Fiuza Fialho

14 O PERFIL DOS TUTORES A DISTÂNCIA NA EAD E A INSTITUIÇÃO DOS EDITAIS DE SELEÇÃO DA UECE - 288

Lidiane Sousa Lima

Jarles Lopes de Medeiros

Afonsina Maria Correia Soares



APRESENTAÇÃO

FRANCISCA DE ASSIS VIANA MOREIRA

Licenciada em Pedagogia (URCA) e especialista em Orientação Educacional (PUC-MG). Professora Assistente aposentada da Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora do Curso de Pedagogia/EAD/UAB/UECE. Coordenadora Pedagógica do Projeto Escolas-Areninhas - Parceria UECE e SME de Fortaleza. Coordenadora do Fórum Estadual de Educação do Ceará. Tem ampla experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento, Gestão Educacional e Escolar e em Avaliação Educacional.

E-mail: cizaviana@yahoo.com.br

TANIA MARIA RODRIGUES LOPES

Licenciada em Pedagogia (URCA) com Mestrado em Educação (Formação de Professores) - (UECE), Doutorado em Educação brasileira (UFC) e Pós-Doutorado em Educação (História da Educação) - (UFPB). Professora Adjunta UECE/CECITEC. Coordenação de Gestão de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID. Atualmente é coordenadora da tutoria da UAB/Pedagogia e assessora na Pro-Reitoria de Graduação/UECE

E-mail: taniarlobes@gmail.com

JARLES LOPES DE MEDEIROS

Doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), vinculado à Linha de Pesquisa História e Educação Comparada (LHEC). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciado em Língua Portuguesa pela Faculdade da Grande Fortaleza (FGF) e licenciado em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Eficaz. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Professor do Curso de Pedagogia da UECE e professor de Língua Portuguesa vinculado à Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). Tutor do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UECE).

E-mail: jarlelope@gmail.com

No ano de 2020, fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19, que até o presente momento tem assolado o mundo com milhares de mortes. Novas formas de fazer e agir, nos mais diversos setores sociais (economia, política, educação, saúde, comércio, serviços, etc.), têm incidido sobre todos nós. Com isso, um vírus, inicialmente subestimado, *desmontou* o mundo que conhecíamos até 2020. Resistimos e continuamos persistindo, com novas aprendizagens e ressignificações. Nesse contexto, a educação, em particular, tem passado por mudanças, muitas das quais vinham sendo discutidas apenas no âmbito teórico, nas universidades, sobretudo acerca das questões relacionadas à modalidade de ensino Educação a Distância (EaD) e o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no campo educacional.

De um lado, tínhamos os que não acreditavam ou descredibilizavam o potencial das tecnologias no campo educacional, comumente se referindo ao assunto sob um olhar negativo, atribuindo noções de sucateamento no uso das TICs na educação. Por outro lado, tínhamos pequeno grupo de especialistas, professores e pesquisadores que apontava para as tecnologias com parte do futuro da educação. Com a pandemia, esses grupos se fundiram, repentinamente, e todos nós fomos imersos em uma educação permeada de tecnologias, em todos os níveis e etapas da educação (desde a educação infantil até o ensino superior). Para muitos, foi algo novo, de difícil adaptação, o que ainda se encontra em curso.

Porém, os cursos de ensino superior que já vinham funcionando na modalidade EaD não sofreram tantos im-

pactos, embora, também, tiveram que se adaptar, dentre os quais se incluem os cursos oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), mais especificamente o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), tema-foco desta obra. Assim, o curso tem atuado em diversas cidades no interior do estado do Ceará, sendo, muitas vezes, a única oportunidade de formação em nível superior pública nessas localidades. O curso é referência na formação de professores no estado e, cada vez mais, tem primado pela qualidade nesse processo.

Sob uma perspectiva transdisciplinar, os artigos que compõem esta obra apresentam a trajetória do Curso de Pedagogia da UAB/UECE, destacando sua estrutura e equipe pedagógica, a partir da qual é assegurada a qualidade formativa já mencionada. Além disso, oportuniza aos(as) leitores(as) conhecerem o percurso que a EaD vem trilhando ao longo de mais um século no Brasil, com suas interlocuções internacionais, tendo sempre como linha de horizonte a educação em sua dimensão mais ampla e o contexto histórico-social em que a mesma se desenvolve.

No decorrer da leitura, os(as) professores(as) pesquisadores(as), autores(as) do livro, conduzem-nos numa caminhada em torno dos processos educativos envolvidos da EaD, o que engloba a sua história no Brasil e, mais particularmente, no Ceará, passando pela criação do Curso de Pedagogia da UAB/UECE, equipe multidisciplinar, práticas educativas e avaliativas, metodologias e formação docente.

O livro suscita inúmeras reflexões acerca da EaD, sobretudo no atual contexto pandêmico, uma vez que hoje, mais do que nunca, o tema tem sido pauta importante em todos os setores da educação. Assim, convidamos os(as) leitores(as) a degustarem esse banquete educacional que tem como tema central a formação de professores na EaD. Boa leitura!

PARTE I

Educação a Distância
e Formação Docente

1 PEDAGOGIA A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS DE EXPERIÊNCIA NO CEARÁ

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-838-1/cap1>

TANIA MARIA RODRIGUES LOPES

Licenciada em Pedagogia (URCA) com Mestrado em Educação (Formação de Professores) - (UECE), Doutorado em Educação brasileira (UFC) e Pós-Doutorado em Educação (História da Educação) - (UFPB). Professora Adjunta UECE/CECITEC. Coordenação de Gestão de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID. Atualmente é coordenadora da tutoria da UAB/Pedagogia e assessora na Pro-Reitoria de Graduação/UECE

E-mail: taniarlobes@gmail.com

FRANCISCA DE ASSIS VIANA MOREIRA

Licenciada em Pedagogia (URCA) e especialista em Orientação Educacional (PUC-MG). Professora Assistente aposentada da Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora do Curso de Pedagogia/EAD/UAB/UECE. Coordenadora Pedagógica do Projeto Escolas-Arinhas - Parceria UECE e SME de Fortaleza. Coordenadora do Fórum Estadual de Educação do Ceará. Tem ampla experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento, Gestão Educacional e Escolar e em Avaliação Educacional.

E-mail: cizaviana@yahoo.com.br

Introdução

As sociedades se transformam, fazem-se e desfazem-se. As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e mesmo o pensamento (PERRENOUD, 1999).



Em consenso entre pesquisadores da educação, que no Brasil do século XXI, identificou-se aumento expressivo de matrículas em cursos de licenciatura, na modalidade educação a distância – EaD¹, normalmente com a finalidade de: I) suprir lacuna na formação inicial dos profissionais, que atuam nas diversas modalidades da educação básica, II) ampliar capacidade profissional e, conseqüentemente, oportunidades para ingresso no mercado de trabalho, com a qualificação exigida, conforme marco regulatório, e, III) alcançar o diploma de nível superior e formação que assegure o exercício profissional, sobretudo nas cidades de pequeno e médio porte das regiões do País.

Nesse contexto, constatou-se nos dados apresentados pelo Censo do Ensino Superior, que houve um aumento

¹ A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia> Acesso em 12/12/2019.

crecente de matrículas na educação a distância – EaD², indicando maior adesão a modalidade, nos últimos anos. Os dados mostram que, entre 2013 e 2014, o crescimento percentual alcançou 41,2%, enquanto na modalidade presencial o aumento foi de 7,0%, no mesmo período.

Os profissionais da educação, cada dia mais exigidos quanto à formação, em decorrência das políticas educacionais e da própria legislação, tentam conciliar qualificação e exercício profissional, ampliando o número de alunos, que atingiu em 2018, 1,34 milhão de estudantes (BRASIL, 2014/2018). Segundo Veiga (2010, p. 19): “no mundo globalizado, os interesses políticos subordinam-se aos interesses mercadológicos. No campo da educação, destacam-se as propostas de mudanças nos paradigmas do conhecimento e nos produtos do pensamento, da cultura e da arte.”

Essa expansão não ocorreu desarticulada de um movimento organizado, envolvendo diversas instituições como ANPED³, ANFOPE⁴, ANPAE⁵, UNDIME⁶, CONSED⁷, dentre outras, bem como, das diversas contribuições, que resultaram na elaboração de políticas no campo da formação e valorização do magistério, organizadas pelo Ministério da Educação – MEC. O panorama atual ainda registra lacunas, quanto ao cumprimento dos preceitos legais e jurídicos, que regulamentam a atividade profissional, bem como, o contro-

² A educação a distância é uma modalidade educativa que para se efetivar requer a incorporação de mídias. Ou seja, alunos e professores geograficamente distantes utilizam aparatos técnicos a fim de enviar e receber materiais didáticos, como também, dependendo do meio usado, estabelecer contato e interação. Ao longo de seu percurso histórico, os meios incorporados pela EaD foram se complementando em razão do próprio desenvolvimento de tais tecnologias (CEARÁ, 2009).

³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁴ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação.

⁵ Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação.

⁶ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

⁷ Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação.

le da gestão da educação, com relação ao cumprimento da legislação, no escopo da formação e atuação profissional.

A qualificação docente representa, ainda, um dos grandes desafios enfrentados pela gestão pública, sobretudo na esfera municipal. A mesma autora observa que “o processo de formação requer muita ousadia e criatividade [...] além da necessidade de investir na qualidade da formação e na melhoria das condições de trabalho nas escolas” (Veiga, 2010, p. 23).

Embora reconhecendo os esforços empreendidos, para equilibrar as realidades teórica e metodológica da formação docente, observando os preceitos legais, identificando, por meio de relatórios oficiais, que alguns milhares de alunos estão matriculados, em cursos autorizados de graduação, dentre os quais professores, existe uma demanda representativa, que permanece represada e longe de ser superada. Gatti observa que:

Verifica-se que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

As licenciaturas são designadas, segundo a legislação, espaços legítimos para formar professores para a educação básica, mesmo os números oficiais denunciando a quantidade expressiva de professores sem formação ou com formação desarticulada da atuação, o que parece, indiretamente, como indicador responsável pela desqualificação e/ou dimi-

nuição dos índices de desempenho dos estudantes, corroborando como um dos “graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares na sociedade brasileira, a qual se complexifica a cada dia” (GATTI).

Elaborados esses registros iniciais, que contribuíram para abordar a formação de professores no Brasil, apresentamos, por meio desse texto o curso de Pedagogia na modalidade EaD⁸, da Universidade Estadual do Ceará – UECE⁹, reconstituindo objetivamente aspectos históricos da formação de professores no Ceará em articulação com as experiências desenvolvidas no Brasil. Destarte, o objetivo é abordar aspectos da trajetória histórica da formação de professores no Brasil, destacando os vieses da experiência desenvolvida nesta universidade, no cenário histórico da última década. Para a produção dessa escrita nos inspiramos em princípios da pesquisa de natureza qualitativa, apoiada em estudo bibliográfico e documental. Na pesquisa bibliográfica, recorreremos a estudos e pesquisas desenvolvidas por Gatti e Barreto, Saviani, Tanuri, Scheibe, Garrido, Farias, dentre outros.

⁸ O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) adotado nos cursos da UAB/UECE é o Moodle. Trata-se de um sistema de gerenciamento de cursos *on line* de código aberto, cujo desenho está baseado na adoção de uma pedagogia socioconstrucionista, que busca promover colaboração, atividades individuais e compartilhadas, reflexão crítica, autonomia, entre outros aspectos. O Moodle disponibiliza variados recursos que serão empregados no processo de educação a distância, tais como: download e upload de materiais diversos (texto, imagem, som), chats, fóruns, diários, tarefas, oficina de construção colaborativa (wikis), pesquisas de opinião e avaliação, questionários (permitem se criar exames on-line) etc (CEARÁ, 2009).

⁹ O Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) tem uma experiência de formação de professores a distância construída desde o BRASILEAD, Consórcio Interuniversitário de Educação a Distância – uma ação conjunta do MEC, o Ministério das Comunicações, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Conselho de Reitores (CRUB), o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (CEARÁ, 2009).

Breve histórico sobre formação de professores

No Brasil: da escola normal ao curso superior

Um fato significativo dos processos sociais contemporâneos é a ressignificação do conceito de educação, a diversificação das atividades educativas e a alteração nos modelos e metodologias da formação de professores, indicando a superação do *modus* tradicional praticado nas escolas normais¹⁰, a partir do Século XIX, a necessidade de adequação e atualização dos processos, com a inserção das tecnologias da informação e comunicação – TICs, seja no planejamento, execução e/ou avaliação dos cursos. Relativo ao tradicionalismo, que marcou as primeiras experiências, Scheibe (2008) observa que:

Derivada de uma concepção empirista na qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado, a concepção de docência restringia sua formação à observação dos mestres mais experientes. A busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental (SCHEIBE, 2008, n.p).

A demanda por uma formação fundamentada científica e pedagogicamente constituiu-se o mote para a criação das Escolas Normais em solo brasileiro, as quais desenvolveram uma instrução direcionada e específica, guiando-se por referenciais transplantados da Europa. Saviani (2009) observa que:

¹⁰ A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei n° 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.”

[...] predominou nessas instituições, a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 114).

A história dessas Escolas no Brasil envolveu continuidades e rupturas, conforme registros de criação, fechamento de portas e recriação, entre a segunda metade do século XIX, o Império e o século XX, republicano. Seu histórico reflete que, até a sua consolidação, enquanto política de Estado, tais instituições passaram por períodos de ajuste e espera, enquanto a própria sociedade nacional se organizava. Vilella observa que “a criação da Escola Normal integra um planejamento estruturado em um potencial organizativo e civilizatório, uma das principais alavancas da expansão e consolidação do projeto de desenvolvimento econômico e social do País”.

Os formatos de organização política e administrativa, compreendidos entre os séculos XIX e princípio do século XX, evidenciaram que o Estado republicano exerceu mais controle sobre as instituições educativas, adaptando-as ao planejamento e racionalidade técnica, em articulação com os princípios de criação e organização dos sistemas nacionais de ensino em diferentes países ocidentais. Sem clareza quanto às definições relativas aos próprios referenciais, o País transplantou modelos e experiências da Europa, ignorando, desde então, as demandas e necessidades internas. Segundo Romanelli (1985, p. 23) “O que se tem em vista, na cultura transplantada, é a imposição e a preservação de modelos culturais importados, sendo, pois, diminuta a possibilidade de criação e inovação culturais”.

Essa tendência fez com que as primeiras diretrizes fossem garimpadas de modelos e práticas, que transitavam da Europa e dos Estados Unidos, como referências para os países em processo de organização política e administrativa, pois a “ambição republicana de ‘formar um homem novo’ concedeu aos professores um papel simbólico de grande relevo” (NÓVOA, 1992, p. 17).

A incômoda posição que denunciava, já naquela época, o descaso com a educação, enquanto ferramenta de inclusão e desenvolvimento produziu dependência em relação aos referenciais internacionais, fazendo das práticas desenvolvidas no Brasil verdadeiras ‘colchas de retalhos’, partes de práticas consideradas exitosas em nações da Europa e Estados Unidos, mas que não dialogavam com a realidade nacional.

A necessidade de superação fez com que alguns presidentes de Províncias apoiassem uma onda de reformas e remodelações, nas primeiras décadas do século XX. As reformas educacionais foram efetivadas em vários Estados, inclusive no Ceará, representaram um marco de modernização dos sistemas públicos de ensino e, nestes, as práticas aplicadas à formação de professores. Para Saviani (2008) essas reformas apresentaram duas características básicas: “enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino, por meio da criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma”.

A narrativa do movimento reformista não ignorou que a educação não se constituía pauta prioritária. Secundarizar e/ou ignorar a importância da educação para inserir o País nas “sendas do desenvolvimento”, representou, historicamente, um desafio para todas as ações desenvolvidas, inclusive, para a formação de professores, revelando que a

ausência de políticas educacionais específicas comprometeu a oferta de vagas, em instituições mantidas com recursos públicos.

Dessa forma, a história das Escolas Normais esteve associada ao objetivo de influenciar no desenvolvimento do ensino primário em todo o país e na qualificação de sua oferta. Sob essa prerrogativa, a criação e a manutenção dessas escolas, pelo Governo Federal, a tentativa de centralização de todo o sistema de formação de professores, sob sua responsabilidade, não vingou (TANURI, 2000).

As diversas transformações, que afetaram diretamente a estrutura dessas escolas, seja na sua organização pedagógica, no currículo ou iniciativas para transformá-la em Institutos de Educação e, posteriormente, em Institutos Superiores de Educação, resultaram na organização da oferta dos primeiros cursos superiores. No Distrito Federal, por meio da Faculdade de Educação, da Universidade do DF e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Segundo Tanuri (2000):

Em 1939 surgiu o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 04/04/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais (TANURI, 2000, n.p).

As alterações nos modelos praticados desde então, observaram os avanços nas relações e práticas laborais, considerando o elevado contingente de profissionais, que necessitavam da formação, como resultado das políticas de expansão da educação básica e a escolarização obrigatória, que elevou o nível de exigências quanto à capacitação dos profissionais. Romanelli (1985, p. 14) observa que “a contar de 1930, o ensino expandiu-se fortemente, por causa do

crescimento sensível da demanda social de educação”, fato que determinou apoio às escolas normais, por parte dos Governos Estaduais, assim como a renovação/atualização de seus métodos, pois era fundamental a oferta de ensino com qualidade.

No Ceará: da escola normal aos modelos mediados pela tecnologia

As necessidades sociais se transformam, fazem-se, desfazem-se e refazem-se, determinando alterações estruturais, simples ou complexas. As últimas décadas do Século XX sinalizaram mudanças de paradigmas na formação docente, com inovação de metodologias, introdução das TICs, na perspectiva de qualificar o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana, como também garantir a ampliação de oportunidades de acesso a qualificação.

As demandas na escola e as novas necessidades sociais e profissionais de ontem e de hoje determinaram modelos de formação e desenvolvimento profissional dos professores, bem como condicionaram, pelo contexto e interesses das políticas educacionais, quais características deveriam orientar os percursos formativos, seja nas antigas escolas normais e, posteriormente, na licenciatura.

Para contextualizar o delineamento histórico da formação para o magistério no Ceará, é importante mencionar, a narrativa sobre as precárias condições da instrução pública, nas primeiras décadas do Século XX, publicadas nos Relatórios oficiais elaborados e publicados, por diferentes autoridades ligadas aos Governos Federal e Estadual, que alertavam, sobre a deficitária preparação dos professores. Com base nos dados destes relatórios, os governos definiram currículos, programas e práticas das Escolas, objetivando a

implementação e ampliação da instrução primária. Muitas promessas foram esvaziadas, seja pela falta de recursos, seja pelo interesse político.

Recuos e avanços foram observados a partir da criação da Escola Normal do Ceará – ENC, pela Lei Nº. 1.790 de 1878, que autorizou, também, a reforma da instrução pública. Inicialmente anexada ao Liceu, a Escola ofereceu cursos com duração de 03 anos, executando currículo composto pelas disciplinas: Português (análise dos clássicos e crítica literária); Geografia, Elementos de História Universal, História do Brasil, Corografia do Ceará; Filosofia, Moral e Religião; Matemáticas Elementares, Metrologia e Desenho Linear, além de Física Elementar e Preceitos de Higiene, Pedagogia teórica e prática.

Estudos indicaram que o foco do currículo das Escolas não era formação intelectual, sendo objetivo disseminar, entre candidatas(os) ao magistério, certos padrões morais e religiosos, que os colocassem no patamar da civilização, de acordo com as conveniências do Estado conservador. Almeida (2007, p. 21) afirma, em seus estudos, que « pela via educacional e religiosa, edificavam-se modos de vida, valores éticos e morais, hábitos e costumes. A contribuição feminina era valiosa, pois seriam as mais indicadas para educar e instruir de acordo com os ditames da fé e da moral ».

Com base neste currículo várias experiências foram desenvolvidas em algumas regiões do Ceará, sendo alteradas e/ou aperfeiçoadas observando as mudanças do marco regulatório nacional: a Lei Orgânica do Ensino Normal, as Leis de Diretrizes e Bases – LDB Nºs. 4.024/1961 e 5.692/1971, sendo que esta última recomendou a formação em nível superior para o exercício docente. Na década de 1970, com as determinações expressas nas Leis e Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE, a formação qualificada passou

a constituir-se objeto de reformulação e atualização, materializando-se mudanças importantes. O Art. 29 da LDB n. 5.692/1971 expressa:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º. e 2.º graus será feita em níveis que se elevem, progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1996).

Outro fator determinante, na reestruturação de metodologias aplicadas às licenciaturas, diz respeito às ações de políticas educacionais objetivando garantir a universalização da educação básica, fenômeno que demandou a necessidade de professores qualificados, de acordo com a legislação nacional, no final da década de 1970 e durante os anos 80.

Mesmo com os esforços, investimentos e avanços materializados nas políticas, sobretudo, por meio da ampliação do número de vagas nas licenciaturas de universidades públicas e privadas, os quantitativos não atenderam as necessidades, cada vez mais amplas, em razão do direito à educação estabelecido no escopo da legislação: Constituição Federal/1988, LDB, Estatuto da Criação e do Adolescente, dentre outras.

Nesse cenário, tornou-se preponderante orientação dos governos em relação ao redimensionamento metodológico da formação, que estimulava a articulação formação e trabalho, por parte do professor, acentuando uma carga extenuante de atuação, quase sempre sem valorização e reconhecimento profissional.

Nessa direção observou-se, nos últimos anos, aumento da oferta de curso na modalidade a distância, por meio do AVA/moodle, sobretudo licenciaturas, atendendo às de-

mandas das pequenas e médias cidades, que ainda apresentam um déficit no quadro de professores qualificados, por não possuírem a formação prescrita no Art. 62 da LDB n. 9.394/1996:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996)..

A temporalidade aplicada às determinações legais produziu uma corrida para a formação, estabelecendo aos docentes conciliarem e acumularem trabalho e qualificação profissional, sem ônus para o gestor público. Nesse contexto, para corresponder aos objetivos e prazos, somente a internet como principal tecnologia de mediação do processo educativo e ambientes virtuais de aprendizagem adotados pelas instituições universitárias participantes do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB¹¹ poderiam viabilizar a execução das metas.

O curso de Pedagogia a Distância, da UECE/UAB, foi criado em 2008, como resultado de aprovação de projeto apresentado ao MEC/UAB, em resposta ao Edital N° 01/2006 – SEED/MEC, e implantado em 2009. Seu Projeto Pedagógico foi aprovado no Colegiado da Pedagogia e Conselho do Centro de Educação – CED/UECE. Na sequência teve aprovação do CEPE¹² onde recebeu aprovação, por meio da Resolução

¹¹ Em 2006, foi instituído o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), no âmbito do fórum das estatais pela educação, com o propósito prioritário de formar professores da educação básica. Essa iniciativa mostrou-se como resposta a, no mínimo, dois graves problemas em nosso país: a falta de qualificação de professores e a dificuldade de acesso da população à educação superior.

¹² Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – UECE.

Nº. 361/18/11/2008, e criado no CONSU, segundo a Resolução Nº. 693/18/12/2008.

O curso está organizado em 8 (oito) semestres, composto por disciplinas obrigatórias e optativas, estágios curriculares supervisionados (educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais, gestão escolar), práticas como componentes curriculares – PCC e atividades complementares. A sua organização pedagógica compreende três núcleos: o contextual, o estrutural e o integralizador, perfazendo uma carga horária total de 3.128 horas, 199 créditos, sendo 2.312 de atividades formativas; 408 horas de estágios curriculares supervisionados, 408 de PCC e 204 das horas de ACC (Atividades Curriculares Complementares).

Metodologia aplicada a pesquisa

Na reconstituição sobre aspectos da formação de professores, das experiências efetivadas nas escolas normais aos processos mediados pelas TICs, partimos do pressuposto que o conhecimento histórico é elaborado com base em vestígios, pistas, sinais e marcas evidentes de um passado, de fatos vivenciados em determinado período. Retornar no tempo é uma operação complexa, pois o “passado é sempre conflituoso, nem sempre é um momento libertador da lembrança, mas um advento, uma captura do presente” (SARLO, 2007, p. 09).

Pesquisar um fenômeno de qualquer área ou dimensão representa, segundo Chizzotti (1995, p. 11), “[...] investigar o mundo, a relação do homem com o mundo e com os outros homens, o próprio homem”. O processo de pesquisa materializa o conhecimento do mundo, do homem, das instituições que ele cria para melhor conviver em grupo, procurando atender interesses específicos. A pesquisa teve como foco a complexa gama, a partir da qual se constituiu

o delineamento da formação docente, no Brasil e no Ceará, com a finalidade de atender às demandas e necessidades da educação pública.

A narrativa produzida utilizou referenciais da pesquisa de natureza qualitativa, apoiada, essencialmente na exploração bibliográfica e documental produzida sobre o tema. Para Denzin e Lincoln (2000, p. 17-19), o estudo de natureza qualitativa, de forma geral “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

A pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994). Para Severino (, a pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc., utilizando dados ou categorias trabalhadas por outros pesquisadores devidamente registrados”.

A pesquisa documental tem como fonte documentos no sentido amplo, seja na condição de fonte primária ou secundária, podendo ser na forma impressa, mas, também, em outros formatos, como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Para produzir esta narrativa utilizamos o Projeto Pedagógico do Curso, como principal documento de orientação devidamente aprovado nas instâncias superiores da UECE.

Considerações finais

Como pensar a formação de professores, em novos contextos e cenários, sem revisitar seu processo histórico de institucionalização, iniciado com as escolas normais

no século XIX? A breve reconstituição aqui produzida, não pode alijar-se dos esforços em compreender os modos do passado e presente aplicados a formação de professores.

A compreensão dos processos envolvidos, no escopo do histórico movimento nacional e local, para qualificar os professores compõe o mosaico do direito a educação qualificada no Brasil, fundamental para perceber que “a historiografia da educação não cessou de desdobrar-se em novos campos e objetos, procurando superar limitações metodológicas” (MAGALHÃES, 2004, p. 91).

Entender a formação de professores, na perspectiva do direito a uma educação qualificada é entendê-la, fundamentalmente, como um *direito* do professor, compreendendo o lugar ocupado pelas políticas públicas para a educação. A formação profissional precisa voltar-se para corresponder às necessidades sociais e dos sujeitos, na perspectiva de torná-los capazes de produzir competências coletivas, organização para defender seus próprios direitos, solidariedade entre pares e desenvolvimento de atitudes de solidariedade.

Os esforços foram muitos e variados para assegurar desde a criação e funcionamento das escolas normais até a oferta pública de cursos superiores. As lutas não foram em vão, embora reconheçamos, que há ainda necessidades relacionadas ao apoio financeiro aos profissionais e a garantia de condições favoráveis, para a realização da atividade docente, planos de carreira, remuneração e valorização.

A pesquisa revela que muitos desdobramentos foram tecidos para que os professores alcançassem o nível superior, de acordo com a legislação em vigor, nas pequenas e médias cidades do interior, cuja escassez de ofertas afeta, fundamentalmente, o cumprimento das determinações expressas na LDB Nº 9.394/1996.

A exploração bibliográfica e documental aplicada no desenvolvimento da pesquisa denuncia, que os professores,

no lastro do movimento pela formação, sofreram pressões e tiveram que fazer renúncias. No contexto atual, é solicitado o sacrifício de articular formação e trabalho, limitando a própria vida familiar e social, cumprindo uma carga extenuante e aumentando os riscos de adoecimento. Antes, os professores pagavam pela própria formação, muitas vezes tendo que abandoná-la devido a carência financeira, considerando que a categoria era predominantemente ocupada por filhos de trabalhadores, camponeses, artesãos. Em ambos os casos, destaca-se a falta de valorização, a baixa remuneração, desprestígio social e a exposição à problemática da violência.

Feitas estas considerações, é necessário esclarecer que esse estudo, longe de se esgotar aqui, poderá abrir outras possibilidades, provocar outros olhares, instaurar novas inquietações e indagações sobre a temática em causa, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da história da formação de professores na educação brasileira.

Referências

CEARA. *Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia – Licenciatura a Distância*. Universidade Estadual do Ceará/UECE. Fortaleza, 2009 (versão digital). Disponível em http://www.uece.br/sate/dmdocuments/PPC_REVISADO_PEDAGOGIA_UAB_%2021_10_2016.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

GOODSON, I. F. 1992. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: A. NÓVOA (org.). *Vidas de professores*. Porto, Ed. Porto, p. 63-78.

MAGALHÃES, Justino Pereira. *Tecendo nexos*. Bragança Paulista: Ed. São Francisco, 2004.

MARTINS, M. C. 2015. Memória e Pedagogia Narrativa: histórias de vidas de professores e a surpresa do encontro pedagógico. In: A. L. PAULILO (org.). *A docência e a memória: escritas e lembranças da educação*. Campinas, Edições Leituras Críticas.

NUNES, J. B. C. e SALES, V. M. B. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de Pedagogia da UAB/UECE. *Revista Ed. Pesquisa*. São Paulo. V. 39, Nº. 03, pp. 757-773, jul./set. 2013.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 7ª. Ed. Vozes: Petrópolis, 1985.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Vozes: 2008.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. Leda. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

SILVA, Maria Goretti Lopes Pereira. A constituição da escola normal do Ceará em documentos oficiais e no discurso jornalístico. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (Orgs.). *As escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

VIEIRA, J. D. “Formação e carreira”. *Cadernos de Educação*, CNTE, n. 9, maio 1999.

VILLELA, H. de O. S. A primeira Escola Normal do Brasil – concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (Orgs.). *As escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

2 A EAD NA ERA DIGITAL: TIPOLOGIAS, VARIÁÇÕES, USOS E POSSIBILIDADES DO E-LEARNING*

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-838-1/cap2>

* Este artigo é um recorte de uma pesquisa em andamento sobre Ecossistema Digital de Aprendizagem: saberes, formação e práticas transformativas em cenários híbridos do Doutorado em Educação da UFC-LECE sob orientação da professora Dra. Cassandra Ribeiro Joye.

CASSANDRA RIBEIRO JOYE

Pedagoga, mestra e doutora em Engenharia de Produção (UFSC, 2002). Realizou um ano de estágio doutoral na Université de Genève-UNIGE/TECFA: Technologies de la Formation et de l'Apprentissage. É professora e pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora colaboradora na UFC/FACED no Programa de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: projetos.cassandra@gmail.com

IANY BESSA SILVA MENEZES

Pedagoga e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Arte-Educação, Educação Infantil, Psicopedagogia e Recursos Humanos. Experiência na docência no curso de Pedagogia, Psicopedagogia, Educação infantil, Arte Educação. Pesquisa sobre a Formação de professores e Arte no Grupo IARTEH (UECE). Atualmente é professora da Pedagogia na Educação a Distância na UAB-UECE e Unichristus.

E-mail: ianybessa@gmail.com

MARCOS ANTONIO ROCHA DE LIMA

Educador Físico, especialista em Gestão Escolar, professor da rede municipal de Fortaleza, pesquisador de tecnologias aplicadas a Educação Física escolar.

E-mail: marcosrochalimahgcc@gmail.com

SINARA SOCORRO DUARTE ROCHA

Pedagoga, Especialista em Informática Educativa, Mídias Digitais e Coordenação Pedagógica. Mestre e Doutoranda em Educação (UFC-LECE). Professora do IFCE Campus Paraçu e pesquisadora do Laboratório de Pesquisa Multimeios.

E-mail: sinara.duarte@ifce.edu.br

ANTONIA LIS DE MARIA MARTINS TORRES

Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação Brasileira (UFC). Professora efetiva do Departamento de Estudos Especializados (FACED/UFC). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa: Laboratório de Pesquisa Multimeios/UFC. Professora e Investigadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, na Linha História e Educação Comparada, no Eixo Educação a Distância e Novas Tecnologias. Membro do Conselho O POVO. E-mail: lisdemaria@multimeios.ufc.br

Introdução



EaD cresceu vertiginosamente nos quase vinte anos do século 21, com inúmeros termos presentes na literatura nacional e internacional, que apresentam características e/ou modelos distintos gerando uma confusão conceitual nos pesquisadores. Isso ocorre graças ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das Tecnologias Digitais (TDs) e da *internet* que, no decorrer dos tempos, ganharam espaço e importância em todos os setores da sociedade contemporânea, com destaque para a Educação a Distância (EaD).

Lemos (2010) afirmou que a *internet*, assim como as TDs, seria considerada em tempos atuais uma necessidade básica, tal como são as redes de abastecimento de água e luz, para qualquer cidadão do mundo. O autor ainda frisou que a sociedade que conhecemos como contemporânea é chamada por ele como fase da ubiquidade (onipresença), que é marcada pela presença das TDs, dos mundos virtuais, do tempo instantâneo, da supressão do espaço físico, da simulação do espaço/tempo, ou seja, do surgimento da cibercultura. A perspectiva desse autor pode ser considerada visionária e atual, pois ele escreveu esse livro nos idos dos anos 2000; e, na atualidade estamos rodeados de TDs e da presença da *internet* e usamos esses recursos em quase todos os setores de nossas vidas, desde as tarefas mais básicas, como o despertar, utilizando-se de um aplicativo digital de

um *smartphone* para esse fim, até fazer um curso técnico ou superior que são ofertados por meio da Educação a Distância Digital (EaDD).

Desta forma, essas mudanças fizeram com que a EaD estivesse presente em vários espaços, adotasse várias denominações, e modificasse/ampliasse suas funções. Daí surge a problemática desse trabalho: atualmente, quais são as novas denominações que a EaD ganhou, no cenário da era digital? Quais são seus novos espaços? Quais são suas funções?

Desta forma, esse artigo tem como objetivos principais explicitar e distinguir as diferentes denominações, espaços e funções que a EaD tomou nesses últimos anos, quando acompanhou as mudanças da sociedade na era digital. Essas denominações são conhecidas como: *E-learning*, *B-learning*, *M-learning*, *U-learning* e suas variações emergentes explicitando como estas derivações se aplicam na Educação a Distância na era digital.

As derivações dos “*learnings*” na educação a distância

Diante da diversidade de nomenclaturas é importante discriminar as distintas denominações que a EaD tomou e as derivações dos *Learnings*, quando acompanhou as mudanças da sociedade na era digital. Denominações essas que são conhecidas como: *E-learning*, *B-learning*, *M-learning* e *U-learning*. Cabendo ressaltar que as três últimas denominações são consideradas subconjuntos do *E-learning* e herdam suas características ou podem se complementar.

Eletronic learning

Nos anos 90 do século 20, o prefixo ‘e’ (de *eletronic*) designava tudo que era digital, sendo adicionado a pala-

vras como formas de adequar a virtualidade: *e-commerce*, *e-mail*, *e-business*, dentre outros. No cenário educacional, surgiu o termo *E-learning* (*Eletronic learning*) como uma modalidade corporativa de educação *on-line*, oriunda das necessidades empresariais de qualificar seus funcionários que não tinham tempo para se qualificar na educação presencial sendo ofertado, na maioria das vezes, totalmente *on-line*.

Valente (2009) destaca que, no Brasil pela ausência de um termo específico, o *E-learning* é usado para designar a EaD que adota as tecnologias de informação e comunicação podendo ser *on-line* ou *off-line*¹. Neste último, caso os conteúdos eram distribuídos por meio de mídias como *CD-room*, *DVD-room*, arquivos de áudio e vídeo, *intranet*, dentre outros recursos podendo ser aplicada em quase todos os campos e disciplinas. O *E-learning* é frequentemente visto como uma extensão da sala no espaço virtual da *internet* (ou outros ambientes de rede)².

Nessa mesma perspectiva, reforçando o argumento de Valente, Cook (2007) afirma que o *E-learning* também pode ser traduzido como educação distribuída, educação eletrônica ou instrução *on-line*, ou seja, a aprendizagem mediada pelo computador podendo ser *on-line* ou *off-line*. Atualmente, o *E-learning* está associado a inovação nas práticas de ensino e aprendizagem, pois apresenta uma vertente cola-

¹ Valente (2009) ainda ressalta que na literatura estrangeira são sinônimos os termos: a aprendizagem baseada na *Web* (*Web-based learning*), a aprendizagem em linha (*Online learning*), ensino distribuído (*Distributed learning*) e aprendizagem baseada no computador (*Computer based learning*) e Educação pela *internet* (*Web based education*).

² Com a expansão da *internet* hoje temos possibilidade de adotar diferentes interfaces digitais, geralmente Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) ou o *Learning Management System* (LMS) capazes de realizar atividades individuais e em grupo de forma assíncrona e síncrona, o que era antes apenas um *site* informativo e/ou plataforma de acesso a materiais de estudo.

borativa, permitindo ampliar a interação e podendo “servir de suporte ao desenho de cenários de educação/formação e de criação de situações de aprendizagem baseadas na exploração de uma imensa quantidade e diversidade de recursos disponíveis na Internet, na partilha de experiências entre todos os participantes” (GOMES, 2005, p.67).

No contexto internacional o *E-Learning* é adotado com muito sucesso no ensino superior como forma de expandir o setor educacional. As vantagens são inúmeras, pois os alunos podem ter maior controle e autonomia sobre o ambiente de aprendizagem, permitindo-lhes escolher entre várias oportunidades as diferentes formas de aprender dentro de um determinado curso. Outra vantagem seria o maior acesso dos alunos à educação superior através dessa modalidade, pois eles podem realizar seus estudos em qualquer lugar (*anywhere*) e a qualquer hora (*anytime*), além de receberem a opção de estudar meio período ou período integral. Por outro lado, como desvantagens, temos o isolamento social, a despersonalização da aprendizagem e o elevado custo para transição da educação presencial para o *E-learning* (COOK, 2007; EL-SEOUD *et al.*, 2014). Do *E-Learning* derivaram os outros modelos de EaD digital descritos a seguir.

Blended learning – ensino híbrido

Nos últimos anos um conceito tem ganhado força no âmbito da formação com TDs, trata-se do *Blended learning* (*B-learning*), que numa tradução literal significaria “aprendizagem mista”, ou, ainda, “modelo híbrido” do próprio *learning tradicional*. Em português, pode ser traduzido por educação bimodal, ensino flexível, aprendizagem combinada, educação semipresencial e ensino híbrido.

Híbrido significa misturado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complexo. De acordo com Moran (2017, p. 27), tudo pode ser misturado, combinado e, ainda podemos, com os mesmos “ingredientes”, preparar diversos “pratos”, com “sabores” muito diferentes.

O *B-learning* é um subconjunto do *E-learning*, pois adota características advindas da educação *on-line*, através dos AVAs utilizando-se das TDs e de metodologias ativas, com as práticas da sala de aula tradicional, através dos encontros presenciais. Para Tori (2009, p.121) “o resultado desse encontro, são cursos híbridos, que procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modelo considerando o contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis de alunos.” Desta forma, a tradução mais adequada para o termo *B-learning* para o contexto brasileiro seria ensino híbrido, embora algumas instituições adotem os termos flex, sala de aula invertida e semi-presencial.

Ainda sob o ponto de vista de Moran (2017), o *B-learning* unifica as atividades da sala de aula tradicional com a sala de aula digital. Essa integração pode ser realizada por meio de quatro modelos: Rotação, Flex, À La Carte e o Enriquecimento Virtual. Observemos a figura 1 que mostra as principais características de cada modelo.

Figura 1 – Modelos de B-learning

Rotacional	Flexível	La Carté	Enriquecimento Virtual
<ul style="list-style-type: none"> • Revezamento de atividades • Horário fixo • Escolha de modalidades de aprendizagem • Pode ser denominado como: rotação por estação; sala de aula invertida; laboratório rotacional; rotação individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem personalizada • Horário personalizado • Professor fica a disposição para tirar as dúvidas dos alunos • Os conteúdos são advindos de pesquisa na <i>internet</i> • <i>As modalidades de aprendizagens são flexíveis</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno é responsável por sua aprendizagem • O aluno organiza os seus estudos e horários • Tem orientação do professor para organizar seus objetivos de estudo • A aprendizagem é personalizada • Ensino totalmente on-line • Modelo <i>anytime/anywhere</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino/aprendizagem <i>on-line</i> e presencial • Presença física do aluno na instituição escolar que pode ser dada por períodos, por exemplo, a cada uma semana • Segue o modelo La Carté de aprendizagem personalizada

Fonte: adaptado de Moran (2017).

A principal vantagem do *B-learning* seria a flexibilidade unindo o melhor de duas modalidades, o presencial e o virtual, uma combinação de múltiplas metodologias e estratégias de aprendizagem. Driscoll (2002) aponta dentre outras vantagens que o *B-learning* visa combinar ao menos quatro métodos diferentes, como: as diferentes tecnologias baseadas na *internet*; a sala de aula virtual; as atividades colaborativas com o uso de vídeos, áudios, disponibilização de materiais *on-line*; as abordagens pedagógicas combinadas, tais como: o construtivismo, o behaviorismo e o cognitivismo; as tecnologias educacionais integradas, tais como: as atividades presenciais, as atividades *off-line* e *on-line* e em mídias áudio visuais além da interação das tecnologias educacionais com atividades do dia-a-dia, na busca pela integração das atividades com a prática.

Mobile learning

O *Mobile learning* (*M-learning*) remete, por meio do prefixo “M”, a qualquer forma de conhecimento que é intermediado por dispositivos móveis que são definidos como “qualquer equipamento ou periférico que pode ser trans-

portado com informação que fique acessível em qualquer lugar” (SANTAELLA, 2013 p. 23).

Basicamente o *M-learning* faz uso da mobilidade tecnológica proporcionada por aparelhos móveis portáteis sem fio como *smartphones*, *tablets*, PDAs (*Personal Digital Assistants*) e *handhelds* para realização de atividades na modalidade a distância. Dentre os dispositivos móveis, o *smartphone* é considerado o mais popular, sobretudo, entre jovens e adultos, fazendo parte da nova sociabilidade humana. Enquanto que alguns veem o *smartphone* como um elemento dispersador, para Santaella (2013, p. 22), esse equipamento, assim as tecnologias de mobilidade, potencializam mudanças cognitivas influenciando como os nativos digitais que pensam e interagem com o tempo e o espaço:

Ao mesmo tempo em que está corporalmente presente, perambulando e circulando pelos ambientes físicos – casa, trabalho, ruas, parques, avenidas, estradas – lendo os sinais e signos que esses ambientes emitem sem interrupção, esse leitor movente, sem necessidade de mudar de marcha ou de lugar, é também um leitor imersivo. (SANTAELLA, 2013, p. 22).

A tecnologia móvel e sem fio admitem a troca de informações, o compartilhamento de ideias e experiências, resolução de dúvidas e acesso a uma vasta gama de recursos e materiais didáticos, incluindo texto, imagens, áudio, vídeo, *e-books*, artigos, notícias *on-line*, conteúdos de blogs, *microblogs*, jogos, Ambientes Virtuais de Aprendizagem³, de forma a interagir com colegas e professores em diferentes contextos. Por outro lado, traz inúmeros desafios, possibilidades e problemáticas relacionados à sua implementação. É oportuno comentar que tais recursos também podem ser usados no *B-Learning* e *E-learning*.

³ Exemplo disso, cita-se o LMS (*Learning Manage Sistem*) e, também, a SAV (Sala de Aula Virtual) como, por exemplo, o Teleduc, o Moodle e o Sócrates.

Sobre a eficácia do *M-learning*, diversos pesquisadores realizaram estudos sobre o seu uso na educação. Destacamos as pesquisas de Moura (2011), Nascimento (2016), Noia *et al.* (2019), Martins *et al.* (2018) e Dias (2014), tiveram conclusões semelhantes, dentre os quais se encontraram o aumento da colaboração e da participação dos alunos nas atividades educacionais que foi mais intenso e produtivo.

Por outro lado, Carvalho (2013) desenvolveu um estudo sobre a implementação do *M-learning* no ensino superior no contexto nacional e evidenciou que o *smartphone* ainda não é visto pelos estudantes como uma possibilidade pedagógica de aprimoramento da aprendizagem e sugere aos implementadores que facilitem a sua adoção, o qual “os estudantes devem estar bem informados sobre os benefícios de curto prazo do uso de *M-learning* em um curso universitário, em particular durante a fase de introdução de uma tecnologia no seu currículo” (CARVALHO, 2013, p.99).

Nestes casos percebemos que o *M-learning* não almeja alterar os modelos de ensino, mas adequar-se aos interesses dos nativos digitais, podendo ser inserido nas aulas presenciais e até mesmo no currículo como um instrumento de apoio ao ensino tradicional, favorecendo alunos e professores através do uso de aplicativos que tornem o processo de ensinar e aprender mais dinâmico. Por outro lado, este modelo ainda é recente no Brasil. O qual carece de estudos e aplicações mais aprofundados do ponto de vista pedagógico, para que se não se torne uma forma travestida de modernidade que pouco contribui para a prática docente.

U-learning: o futuro da educação?

O termo *Ubiquitous learning* (*U-learning*) quer dizer aprendizagem sensível ao contexto e está relacionado com

o conceito de computação ubíqua (WEISER, 1991), ou seja, a computação torna-se onipresente, embutida em diversos eletrodomésticos, tais como geladeiras e televisões. Nessa perspectiva, recursos provenientes de tecnologias como a ‘internet das coisas’ e sensores são utilizados para capturar informações sobre os estudantes e contexto geoprocessado; e, posteriormente, estas são empregadas para realizar adaptações no sistema. Como exemplo, pode-se citar os AVAs que estão se tornando cada vez mais flexíveis e consequentemente intuitivos, obedecendo às preferências e características dos aprendizes e os contextos de acesso.

De acordo com Santaella (2013), “as diferentes educações” na contemporaneidade se complementam na aprendizagem ubíqua. Neste caso, se justificaria pela necessidade de expandir a educação para atender as demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. Nesta perspectiva a *U-learning* seria, portanto, aquela que ocorre em diferentes ambientes, móvel, conectada, onipresente, em todo lugar, ou, como afirma Paschoal (2016, p.7): “um ambiente que considera as propensões do aluno [...] tutores artificiais, como os agentes inteligentes conversacionais, são opções para oferecer suporte aos usuários de sistemas computacionais deixando-os mais proeminentes”.

A *U-learning* pode ser definida por meio da utilização de dispositivos móveis, incorporados as redes sem fio em nossa vida cotidiana, objetivando auxiliar a construção de conhecimento e levando em consideração as características peculiares dos estudantes (JÁCOME JUNIOR et. al, 2012). De uma outra forma, se diferencia das demais (*E-Learning*, *B-Learning* e *M-Mobile*) pois estes não aproveitam as informações dos usuários e não atendem as particularidades de cada aprendiz. Nessa modalidade, na aprendizagem inclui-se a experiência da realidade aumentada com informações virtuais sendo adaptada ao perfil do aluno e suas motivações.

O conteúdo programático, as atividades e a interação com o AVA e outros seres humanos (professores e colegas) são personalizados de acordo com as metas de aprendizagem, interesses e preferências, características cognitivas, histórico e estado atual de competência. A aprendizagem ocorre a distância de forma síncrona e/ou assíncrona, com rápido acesso a informações por meio de tecnologias de geolocalização (sensores) e de dispositivos móveis de comunicação sem fio, de forma a otimizar aprendizagem holística e a aprendizagem ativa e adaptável. Nesse tipo de modalidade, geralmente, as atividades de aprendizagem podem ocorrer: um a um, um ao grupo, grupo-grupo com informações de contexto autênticas para conhecimento processual como habilidades ou capacidades para completar uma experiência complexa com vários recursos tecnológicos (HUANG *et al.*, 2011; FILATRO; CAVALCANTI; 2018).

Segundo Huang *et al.* (2011) são características gerais da *U-learning*: a **sensibilidade ao contexto**, a fim de apresentar adequadamente a informação, no qual o ambiente pode se adaptar às situações diversificadas; a **interatividade**, o estudante pode utilizar diferentes recursos para interagir com colegas e professores; o **imediatismo**, o estudante pode recuperar a informação no tempo que desejar; a **acessibilidade**, a informação sempre está disponível ao estudante; e, por fim, a **permanência**, no qual a informação permanece no ambiente, sendo que a mesma só será removida quando o estudante assim desejar.

Na implementação da EaD coexistem diferentes modelos distintos com funções, espaços e denominações variadas. Para uma disposição mais didática, apresentamos no quadro 1 um resumo das modalidades apresentadas até aqui, baseadas nas ideias de Huang *et al.* (2011) e Filatro e Cavalcanti (2018):

Quadro 1 – Resumo descritivo dos modelos de aprendizagem da EaD na atualidade

	<i>E-Learning</i>	<i>B-Learning</i>	<i>M-learning</i>	<i>U-Learning</i>
Características da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso livre a distância • Aprendizagem holística • Acesso síncrono e assíncrono 	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso livre a distância e presencial • Acesso síncrono e assíncrono 	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso livre a distância • Aprendizagem holística, síncrono e assíncrono, móvel a informações 	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso livre a distância • Acesso síncrono e assíncrono, rápido a informações • Aprendizagem holística • Aprendizagem ativa e adaptável
Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Computador pessoal • Notebooks • Redes de computadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador pessoal • Notebooks • Redes de computadores • Recursos didáticos da aula presencial 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos móveis com comunicação sem fio 	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologia de sensores com dispositivos móveis e comunicação sem fio
Centro de controle na visão do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Usuário autodirecionado 	<ul style="list-style-type: none"> • Usuário ativo e autodirecionado 	<ul style="list-style-type: none"> • Usuário ativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Usuário ativo ou motivado por tecnologias de geolocalização (sensores)
Fontes de informação	<ul style="list-style-type: none"> • Computadores coletivos com fio • Laboratórios de informática 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros didáticos • Textos, artigos da web • Redes de computadores • Computadores coletivos e pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • Servidores sem fio e objetos autênticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Servidores sem fio e objetos autênticos com sensores incorporados

Campos de acadêmicos e indústrias aplicáveis	<ul style="list-style-type: none"> • Quase todos os campos e disciplinas 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os campos e disciplinas 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de conhecimentos declarativos como as observações e a classificação de um conjunto objetos-alvo 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de conhecimento processual como completar um experimento complexo
Modos de instrução	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de aprendizagem individuais e em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de aprendizagem um a um, um a grupo ou grupo a grupo, com informações de contexto autêntico para conhecimento declarativo, como observação e classificação de metas de aprendizagem do mundo real. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de aprendizagem um a um, um a grupo ou grupo a grupo, com informações de contexto autêntico para conhecimento declarativo, como observação e classificação de metas de aprendizagem do mundo real. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de aprendizagem um a um, um ao grupo ou grupo com informações de contexto autênticas para conhecimento processual como habilidades ou capacidades para completar uma experiência complexa com vários itens de equipamentos.
Formas de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Julgamento baseado em valores síncronos ou assíncronos por si mesmo, pelos pares ou professores ou classificação artificial de sistema de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Julgamento baseado em valores síncronos ou assíncronos por si mesmo, pelos pares ou professores ou classificação artificial de sistema de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Julgamento baseado em valores, ao vivo, pelos pares, professores ou classificação artificial do sistema de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Julgamento baseado em valores, ao vivo, por si mesmo, pelos pares, professores, classificação artificial do sistema de aprendizagem, adequado para avaliar atividades de aprendizagem do mundo real

Fonte: Adaptação de Huang *et al.* (2011) por Filatro e Cavalcanti (2018, p. 111-112)

Outras derivações de *learnings*

Além desses modelos já citados, há também outras variações emergentes de aprendizagem a distância, mas que serão brevemente abordados aqui. São eles: o MOOC, o *Microlearning*, o *P-Learning*, o *I-Learning* e o *T-Learning*.

O *Microlearning* (do inglês pequena aprendizagem) é uma ramificação do *E-learning* no qual o conteúdo é apresentado em pequenas unidades ou doses em forma de lições em tempo curto e linguagem acessível (RICHARD, 2016). Também chamado de *bite-sized learning* (aprendizagem por mordida) é muito adotado no mundo corporativo por apresentar como vantagens ser acessível, otimizar o tempo, ter baixo custo e fácil de gerenciar. O aluno pode aprender sozinho, a qualquer momento e à medida que estiver disponível. Pode ser usado em qualquer dispositivo conectado, hora e lugar, com forte predomínio de mídias sociais, portanto, adaptável para o estilo de vida urbano e educação corporativa.

Sendo de baixo custo, o *Microlearning* não requer investimentos altos em salas de aulas presenciais, produção e impressão de material didático, compra de licenças para *softwares* educativos e gastos com treinamento de professores em *softwares* de gerenciamento de AVAs. O formato geralmente é fragmentado em episódios curtos, no formato de pílulas de conhecimento, com ensino pragmático, orientado para objetivos e resolução de problemas. Como desvantagens, temos: não se encaixa em cursos abrangentes como com tarefas e habilidades complexas, como uma graduação que necessita de certificação, ou seja, não é a melhor escolha para cursos que requerem especialização e tempo para dominar. Se não for bem planejado pode gerar confusão nos participantes quanto aos diferentes formatos existentes no mercado e fragmentação do conteúdo (GAUTHAN, 2018; OMER, 2015).

No *Microlearning* é possível adotar uma variedade de recursos como gamificação (jogos), vídeos curtos, *podcasts*, simulações, apresentação multimídia, *posts* em redes sociais dentre outros como forma lúdica de aumentar o engajamento dos aprendizes. Um caso de sucesso que adota a gamificação e o *Microlearning* é o Duolingo, aplicativo para aprendizado colaborativo de línguas estrangeiras.

Já o *P-learning* (*Pervasive learning*, do inglês aprendizagem difusa) é a modalidade educacional na qual a informação é que encontra o sujeito, cabendo somente ao sujeito filtrá-la. Oficialmente o termo *P-Learning* foi cunhado por Dan Pontefract (2017) em seu livro *Flat Army*, criando uma organização conectada e envolvida, no qual iria “aprendendo na velocidade da necessidade por meio de modalidades de aprendizagem formais, informais e sociais”. Direcionado a executivos, o autor busca apresentar uma cultura colaborativa dentro das organizações. O autor compara o *P-learning* ao modelo 70-20-10 de Charles Jennings, que sugere que 70% que aprendemos deve-se a realização de tarefas complexas da prática no trabalho, 20% é derivado da relação com terceiros (mentores, chefes, colegas mais experientes) e os 10% restantes são oriundos de cursos, livros e outras fontes de educação formal.

O *P-learning* parte do conceito de heurística, a liberdade e autonomia do adulto em buscar e se autodirigir seu aprendizado diferente dos modelos anteriores: a pedagogia e andragogia que o professor era quem definia o conteúdo. Assim o aprendiz define o conteúdo que deseja aprender bem como a metodologia que melhor se adequa às suas necessidades. É a aprendizagem informal e ao longo da vida (*Life-long Learning*), um dos desafios da educação na atualidade, desenvolver uma aprendizagem adaptativa que atenda aos interesses dos educandos do século 21, mesclando recursos

e metodologias digitais, o que requer uma equipe docente, de *design* educacionais a tutores altamente especializadas.

O *Immersive learning* (*I-learning*), também conhecida por aprendizagem imersiva, é a modalidade que compreende os processos de aprendizagem que ocorrem em ambientes virtuais tridimensional (3D), os chamados metaversos criados a partir de diferentes tecnologias digitais capazes de propiciar aprendizagem imersiva, por meio do desenvolvimento de Experiências Ficcionalis Virtuais (SCHLEMMER, 2010).

Ainda temos o chamado *T-Learning*, ou aprendizagem através da televisão inteligentes (*smartTV*), que pode ser conceituado como uma ramificação do conceito de *E-learning*, em que o meio de distribuição do conteúdo educativo e a forma de comunicação (bidirecional) é fornecido pela Televisão Digital Interativa (TVDI). Neste modelo os conteúdos educativos e os recursos educacionais digitais como hipertextos, vídeos, imagens dentre outros presentes no *E-learning* convencional são acessíveis de qualquer lugar através de um aparelho de TV conectado à *internet* (CARAM, 2012) inclusive em M-Learning.

Por fim, outra modalidade recente, para além das já citadas, é o MOOC (*Massive Open On-line Course*), em tradução livre “curso *on-line* aberto e massivo”. O MOOC é um tipo curso que adota o conceito de educação *on-line* aberta. O termo MOOC foi utilizado pela primeira vez em 2007 por Dave Cormier e Bryan Alexander para definir o curso *on-line* aberto ‘Conectivismo e Conhecimento Conjuntivo’, desenvolvido pela Universidade de Manitoba (Canadá) por George Siemens e Stephen Downes (ANDRADE, SILVEIRA, 2016). São exemplos de Moocs; a Coursera, a Kan Academy, e inúmeras outras instituições que colocaram seus cursos e disciplinas *on-line*.

À guisa de conclusão

Como considerações não conclusivas apontamos que a EaD Digital e seus modelos de *E-learning* é um tema dinâmico e evolutivo, visto estar em constante inovação à medida que outros aparatos tecnológicos vêm sendo desenvolvidos e absorvidos na cultura sociodigital.

Assim, percebe-se que, com o crescimento e a democratização da *internet* e a diversificação das tecnologias digitais, a EaD passa forçadamente por transformações em sua estrutura e funções, o que lhe confere mais percepção da presença virtual bem como aceitação de modelo de educação. Daí foram surgindo as derivações dos “Learnings” mais os mais conhecidos são: o *E-learning*, o *B-learning*, o *M-learning*, o *U-learning*, cada qual com suas especificidades, funções, vantagens e desvantagens. E ainda algumas de suas variações emergentes, tais como: o MOOC, o *Microlearning*, *P-Learning*, *I-Learning* e o *T-Learning*.

Ainda constatamos que, com a forte presença do espaço digital em nossas vidas, há diversas oportunidades para aprendermos ao longo da vida, e aprender não é algo que só encontramos em livros didáticos, mas, agora, em todos os lugares, seja na modalidade presencial ou digital. Como tal, somos todos aprendizes ao longo da vida que têm a capacidade de absorver e reter conhecimento, mesmo se não estivermos inscritos na escola e/ou cursos ou participando de atividades de treinamento no trabalho. Evidentemente, que essa discussão é inconclusa, pois os modelos de EaD Digital estão em constante adaptações de formato, mídias e dispositivos. Dito isso e diante do exposto ficam algumas indagações pendentes: como esses modelos seriam incorporados e apropriados na educação básica e superior?

Por fim reiteramos a necessidade de ampliação de estudos sobre modelos de Learning, com suporte ou não da EaD, tais como: o *Flipped classroom* (Sala de aula invertida), a *Adaptive learning* (aprendizagem adaptativa), o *Game-based learning* (Aprendizagem baseada em jogos), o *Problem Based Learning* (Aprendizagem baseada em problemas), agentes pedagógicos inteligentes, o *Project based learning* (Aprendizagem baseada em projetos), o *App-learning* (aprendizagem por aplicativos móveis) e o *Team-based learning* (Aprendizagem baseada em equipe), entre outros, derivados de modelos pedagógicos que adotam metodologias ativas e/ou tecnologias digitais na prática docente, de acordo com as especificidades do curso, os recursos humanos e tecnológicos disponíveis que necessitam aprofundamento teórico e aplicado.

Referências

ANDRADE, M. V. M.; SILVEIRA, I. F. Panorama da aplicação de massive open online course (mooc) no ensino superior: desafios e possibilidades. *Ead em Foco*, v. 6, n. 3, dez. 2016.

CARAM, N. R. *T-learning*: limites e possibilidades em televisão digital interativa. 2012. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2012.

CARVALHO, M. L. A. *Aceitação e intenção de uso do mobile learning*: modelagem e teste empírico com alunos do ensino superior. Rio de Janeiro: 2013. 129 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro.

COOK, D. *Web-based learning*: pros, cons and controversies. *Clinical Medicine*, vol. 7 n. 1 January/February 2007. Disponível em <http://euract.woncaeurope.org/sites/euractdev/files/documents/resources/education-training-materials/>

web-based learning - pros and cons and controversies da davidacook-2007.pdf. Acesso em: 07 jan. 2019.

GAUTHAN, A.S. *Microlearning advantages and disadvantages*. 2018. Disponível em: <https://playxlpro.com/microlearning-advantages-disadvantages/>. Acesso em: 07 jan. 2019.

OMER, A. H. *Is bite sized learning the future of e-learning?* 21 setembro de 2015. Disponível em: <https://elearningindustry.com/bite-sized-learning-future-of-elearning>. Acesso em: 07 jan. 2019.

PONTEFRACCT, D. *Flat army: creating a connected and engaged organization*. Canada: Elevate: 2017.

DIAS, E. J. *O uso dos tablets nas aulas de matemática no ensino médio*. Dissertação apresentada ao Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Cruzeiro do Sul, 2014.

DRISCOLL, M. *Blended learning: let's get beyond the hype*. 2002. IBM Global Services. http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf. Acesso em: 07 jan. 2019.

EL-SEOUD, S.A.; TAJ-EDDIN, I.A.; SEDDIEK, N.; EL-KHOULY, M.M., NOSSEIR, A. *E-learning and students' motivation: a research study on the effect of e-learning on higher education*. IJETL International Journal of Emerging Technologies in Learning, 2014 v.9, p. 20-26.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. *Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa*. Saraiva: 2018.

GOMES, M. J. Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2008, ano 42-2, p. 181-202.

HUANG, Y. M.; CHIU, P. S.; LIU, T. C.; CHEN, T. S. *The design and implementation of a meaningful learning-based evaluation method for ubiquitous learning*. Computers & Education, v. 57, n. 4, p. 2291-2302, 2011.

JÁCOME JÚNIOR, L. et al. Uma extensão do moodle para recomendação ubíqua de objetos de aprendizagem. *Revista Renote* v. 10, n. 3, 2012.

LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MARTINS, W. S.; ALLEVATO, N. S. G.; DIAS, K. M.; SCHIMIGUEL, J.; PIRES, C. M. C. M-learning como modalidade de ensino: a utilização do aplicativo estatística fácil no ensino médio. *Ensino da Matemática em Debate*, v. 5, p. 1-17, 2018.

MORAN, J. Educação híbrida. Um conceito-chave para a educação, hoje. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2017.

MOURA, A. M. C. *Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: estudos de caso em contexto educativo*. Tese de Doutorado em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho. Lisboa: 2011.

NOIA, Ricardo dos Santos; DIAS, Eduardo de Jesus; HORTA, Thiago dos Santos; SCHIMIGUEL, Juliano; ARAUJO JR., Carlos Fernando de. *Kahoot: um recurso pedagógico para gamificar a aula de língua portuguesa*. Research, Society and Development, v. 8, p. 4184545, 2019.

PASCHOAL, L. *Agente inteligente sensível ao contexto do usuário integrado em um ambiente virtual para aprendizagem ubíqua*. Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências da Computação. Universidade Cruz Alta: 2016

RICHARD, T. C. *Aplicação de gamificação e microlearning: um aprimoramento na plataforma de gestão de aprendizagem da Imaginarium*. Trabalho de conclusão de curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

SANTAELLA, L. *Desafios da ubiquidade para a educação*. Revista Ensino Superior Unicamp, v. 9, p. 19-28, 2013.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. *M-learning e u-learning*: novas perspectivas de aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SILVA, M. *Educação a distância (EaD) e educação online (EOL) nas reuniões do GT 16 da ANPEd (2000-2010)*. Revista Teias, [S.l.], v. 13, n. 30, p. 24 pgs., dez. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24273>. Acesso em: 30 maio 2019.

TORI, R. Cursos híbridos ou *blended learning*. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. *Educação a distância*: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educacional do Brasil, 2009.

UNESCO. *Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel*. 2014 Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/diretrizes_de_politicas_da_unesco_para_a_aprendizagem_movel_pdf_only/#.V5EXJPnIa3g. Acessado em: 24 jun. 2018

SCHEMELLER, E. *Formação de professores na modalidade online*: experiências e reflexões sobre a criação de Espaços de Convivência Digitais Virtuais ECODIs. Em Aberto, v. 23, p. 99-122, 2010.

VALENTE, J. A. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. *Educação a distância*: o estado da Arte. São Paulo: Pearson Hall, 2009.

WEISER, M. *Ubiquitous computing*. Computer, vol. 26, n. 10, pg. 71-72, oct. 1993. Disponível em: <https://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/2.237456>. Acesso em: 07 jan. 2019.

3 EXPANSÃO DA EAD E FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-838-1/cap3>

ANTÔNIA DE FÁTIMA RODRIGUES DE SOUSA

Licenciada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); e em Educação Profissional Científica e Tecnológica- EPCT, Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Ceará, (IFCE); Especialista em EAD: Fundamentos e Ferramentas (UECE); Profª educação básica do Município de Caucaia – Ce, Coordenadora Adjunta do Polo Novo Pabussu, Caucaia. Tutora Presencial do Curso de Pedagogia UECE/UAB.

E-mail: fatimaatom@gmail.com

MÁRCIA GARDÊNIA LUSTOSA PIRES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Profª do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB – Campus Campina Grande. Coordenadora do Laboratório Multidisciplinar de Pesquisas sobre Juventude e Trabalho – **LAMPEJU** Campus Campina Grande. Site: <http://www.ifpb.edu.br/>

E-mail: gardenialustosa@yahoo.com.br

Introdução

Neste primeiro quartel do século XXI, são verificadas grandes e importantes mudanças sociais, que remetem ao âmbito político, econômico, financeiro, cultural e social mais amplos. Com a inserção das novas e modernas tecnologias, que ganham cada vez mais espaço na vida em sociedade, essas vicissitudes são operadas com maior velocidade e se espraiam para outras esferas.

A revolução tecnológica faz emergir um novo momento da história, no que tange às relações sociais de produção, com fortes impactos para o mundo do trabalho que passa a requerer conhecimentos diversos, à medida que novas tecnologias são inseridas no cotidiano laboral. Em um ambiente de trabalho “metamorfoseado”, “heterogêneo” e multifacetado, (ANTUNES, 1995), os trabalhadores são cada vez mais exigidos na aquisição de novas competências e habilidades, bem como por qualificação que atenda às novas demandas do mercado.

Consequentemente, em virtude da imbricada relação entre educação e mundo do trabalho, os espaços educativos não escapam a tais mudanças e também sentem os impactos da interferência das novas tecnologias em seu campo de atuação. Com a inserção das novas tecnologias no âmbito educativo, emergem novas formas de se empreender o pro-

cesso de ensino e aprendizagem e o espaço escolar também se transforma, apresentando novas demandas aos profissionais da educação.

Nesse contexto, tomamos a Educação a Distância (EaD) como um caso emblemático para abordagem da problemática que se estabelece nas relações tecidas entre o campo da educação e das novas tecnologias, em face das muitas implicações destas para um novo momento na educação.

O uso das novas tecnologias na educação, dentre tantas outras possibilidades, favorece a expansão do seu raio de alcance, por meio da ampliação e oferta de cursos técnicos, bacharelados e licenciaturas que tiveram um crescimento considerável.

Neste escrito, buscamos fomentar o debate acerca das transformações em curso no cenário educativo, em um momento de grande efervescência social, em que as novas tecnologias são demandadas como elemento crucial no campo das novas relações de produção da sociedade contemporânea. Ainda nessa seara, abordamos o crescimento da EaD, sua relevância no processo de ensino brasileiro, bem como a flexibilização e precarização do trabalho docente.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre o senso da educação superior de 2017, os índices apresentados revelam que 60,1% das pessoas que buscam por cursos superiores optam por bacharelado, 20,1% preferem as licenciaturas e 19,1% procuram os cursos tecnológicos. Além da realidade de aumento da procura por cursos nessa modalidade de ensino, verificamos as contratações de profissionais, a exemplo da figura dos tutores presenciais, que exercem papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, fazendo emergir novos desafios para o campo das políticas públicas de educação.

No curso dessas transformações, a EaD ganha espaço e tem contribuído para um novo momento na educação, expandindo seu raio de alcance com a ampliação de cursos técnicos e licenciaturas, contratações de professores tutores, oportunizando um número cada vez maior de alunos conquistar um diploma de graduação.

Nesse sentido, é mister analisar o crescimento da EaD, notadamente no nível superior de ensino, bem como sobre seus impactos para a profissão docente, dadas suas especificidades no que tange ao trabalho desenvolvido pelos tutores, cujas atribuições se aproximam da função docente, que se tornou alvo da exploração e da precarização laboral na educação.

Este escrito tem amparo em estudos de cunho bibliográfico e documental, cujos aportes se sustentam nos documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, bem como nas contribuições de Alves 2011, Santos 2009, Meszários (2005), Antunes (2000), refletindo sobre os caminhos percorridos pela EaD na educação superior no Brasil e as transformações sofridas no trabalho docente enquanto tutor presencial, iniciando pela expansão da modalidade.

Feitas essas considerações iniciais, apresentamos, na sequência deste artigo, uma breve discussão sobre a expansão da EaD; na segunda sessão abordamos a atuação do tutor presencial e flexibilização do trabalho docente e por fim as conclusões do estudo.

Expansão e significados da EAD: breves considerações

A EaD é uma modalidade de ensino apresentada, no cenário educacional brasileiro e mundial, como uma possi-

bilidade que pode contribuir com o projeto desafiador que a sociedade moderna atual vivencia, em virtude das novas invenções tecnológicas, nos diversos setores das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

A educação a distância é uma conjunção de métodos, artifícios e oportunidades para atender a uma população estudantil que deseja adquirir qualificações nos níveis: básico, profissional e/ou superior. Ela tem como características marcantes a inclusão de pessoas, a democratização do ensino, permitindo que o ato de ensinar e aprender ocorra em lugar e tempo diferentes, tornando o estudante um sujeito autônomo e responsável na aprendizagem indispensável para o seu desenvolvimento na sociedade, tanto na vida estudantil como na profissional.

Ao longo do seu processo histórico, a EaD vem assumindo significativa relevância no cenário educativo brasileiro, uma vez que apresenta novas possibilidades de aprendizagem em um país no qual os problemas educacionais apresentam déficits históricos, com índices estatísticos indesejáveis, sobretudo no ensino superior. Recentemente uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2018, divulgou que apenas 16,5% das pessoas com 25 anos ou mais de idade possuem nível superior no Brasil (G1,19/062019).

Trata-se de uma modalidade de ensino flexível, centrada no aluno, na qual se concebe que o sucesso nos estudos depende de um planejamento rigoroso, com organização do tempo para os estudos individuais, de interação constante entre professores, com o material didático disponibilizado em rede, tudo isso associado à disposição do estudante para construir novos conhecimentos. É, sobretudo, uma modalidade cujos investimentos são de baixo custo em relação à modalidade presencial, contribuindo para sua difusão rápida.

É inegável que a EaD possui características e vantagens que apontam novas possibilidades para o acesso ao ensino superior. No entanto, faz-se necessária uma reflexão cautelosa sobre esse modelo anunciado como uma nova tendência, o que preocupa teóricos como Antunes (2000), quanto à flexibilização do trabalho dos profissionais da educação, bem como na proposta algumas vezes equivocada pedagogicamente e no aligeiramento dos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo na aplicação teórica e prática defendida por Kuenzer (2006). Para ela, a aprendizagem flexível é um resultado requintado das metodologias inovadoras que associa tecnologias com mídias interativas a fim de atender à comunidade competitiva de mercados.

Sendo assim, é preciso um olhar atento sobre aqueles que não utilizam a modalidade a distância sem observar as metodologias propostas que garantam a lisura do processo de formação, indicadas por instituições e profissionais competentes, para que a flexibilização da aprendizagem desse processo promovido via modalidade a distância não seja substituída por propostas capitalistas que visam apenas lucros maiores em detrimento da qualidade do ensino.

De acordo com Alves (2011, p. 90), o vertiginoso crescimento da EaD “reforça a ideia de que é uma modalidade de ensino capaz de transformar o processo educacional no país”. Entretanto, reiteramos que é preciso um olhar diligente para compreendermos as “transformações” em curso, dadas suas especificidades em tempos de mudanças sociais importantes.

A EaD iniciou sua trajetória com a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB regulamentando o ensino a distância nos moldes atuais, quando estabeleceu no Art. 80 que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação

continuada”. Em 19 de Dezembro de 2005, o decreto 5622 regulamentou o artigo supracitado da LDB. Consta no Art. 1º do referido decreto que:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Posteriormente, o Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006 criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Em 09 de maio do mesmo ano, o decreto 5.773 foi criado visando regular, supervisionar e avaliar as instituições de educação superior e cursos de graduação e sequenciais do sistema federal de ensino.

Assim, inferimos que, no final do século XX, com o advento da Constituição cidadã de 1988 e a criação da Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ocorreu uma grande abertura para que fossem traçados, no campo das políticas públicas de educação, novos caminhos para a educação brasileira, mormente para o ensino a distância, que conquistou espaço e amplitude no Art. 80, quando sofreu alteração em 25 de maio de 2017 com a assinatura do decreto 9.057, cuja redação ampliou o alcance da EaD, quando infere em seu artigo 1º,

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a me-

dição didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017)

A mudança do texto aditado no decreto 9.057 ressignificou o conceito e a amplitude da modalidade em relação a sua origem na LDB de 1996, abrindo novos caminhos para a formatação e aperfeiçoamento das leis que asseguram o ensino a distância, particularmente no acesso ao ensino superior e formação de professores.

Nesse ínterim, fomentada nas bases da LDB, surge a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como um sistema integrado por universidades públicas, oferecendo cursos de formação superior a distância, com o “objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006).

Em contrapartida, é importante salientar que o surgimento da EaD, criada sob a alegação de democratizar o acesso ao ensino superior, trouxe em seu bojo dilemas que acirram debates sobre a flexibilização do conhecimento e do trabalho. Dentre outros pontos alegados para sua criação, está a autonomia do aluno com liberdade de horário e lugar para estudos, as metodologias inovadoras através das mídias interativas, a crítica ao currículo conteudista, a centralidade do professor, entre outros, sugerindo novos significados que traduzem “avanços” em relação ao ensino presencial.

Para Kuenzer (2016) “A aprendizagem flexível tem sido referida para expressar um refinamento das metodologias de Educação a Distância”. Essas metodologias, por vezes aliçadas, podem comprometer o processo do conhecimen-

to, sobretudo nas relações teoria e prática, que não podem se dissociar sob pena de prejudicar os resultados esperados para a aprendizagem no desenvolvimento da práxis.

Mas será que o ensino presencial difere muito em qualidade, metodologia e conhecimentos apreendidos? Ou será apenas preconceito com a modalidade a distância? Sabemos da importância dos conteúdos teóricos contidos nos currículos. Entretanto, carece de uma combinação entre teorias e práticas que se complementem no currículo dos cursos de formação.

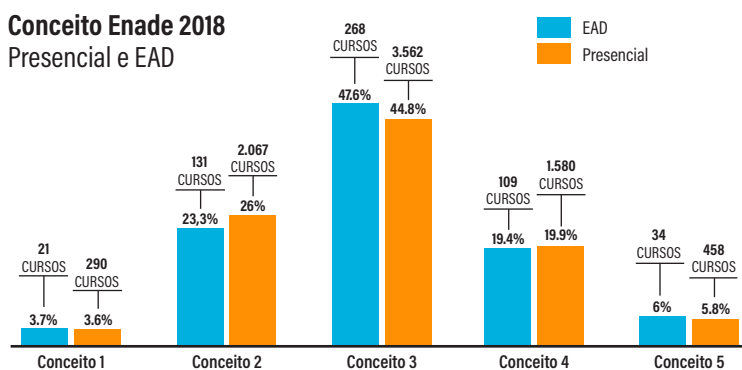
Entendemos que o currículo deve trazer ao professor em formação, sobretudo, a ação da reflexão na direção que construa conceitos emancipatórios, alternando em sua práxis o exercício do aprender teórico e prático. É importante ressaltar que a modalidade da EaD, bem como da educação presencial, está sob a fiscalização do governo federal quanto à qualidade do ensino e à competência de alunos e profissionais, avaliando o desempenho para atingir os objetivos necessários para o processo de ensino e aprendizagem desejado.

A Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e toma outras providências, sob a responsabilidade do INEP o qual desenvolveu e implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), “formado por três componentes principais: avaliação das instituições, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes.” (BRASIL, 2004). Ainda na mesma seara, foi criado o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), também aplicado pelo Inep, com o objetivo de “avaliar o rendimento dos concluintes da graduação” (BRASIL, 2004).

Em pesquisa recente (2018), o INEP divulgou que as instituições públicas atingiram 20,3% de conceito máximo,

contra 3,3% dos cursos de faculdades privadas e que 50% dos cursos de instituições públicas conseguiram conceito 4 ou 5. Esses resultados indicam que o êxito do processo de ensino e aprendizagem não depende diretamente de modalidade, mas de um conjunto de saberes pedagógicos e didáticos, práticas, currículos partilhados e pesquisa com o auxílio das tecnologias aplicadas em qualquer nível ou modalidade de ensino.

Figura 2 – Quadro com os conceitos dos cursos na modalidade presencial e a distância (2018)



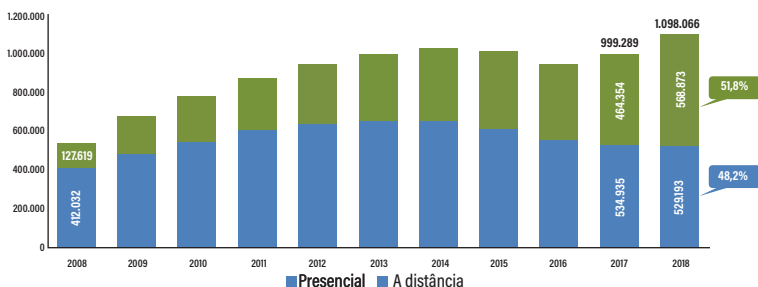
Fonte: G1.

A maior nota teve conceito 3, resultado que carece de atenção. No entanto, quando comparamos com a modalidade presencial do ensino regular, percebemos que não há disparidade nos resultados, o que nos leva a crer que a EaD tem conquistado seu espaço, embora a educação, como um todo, certamente precisa de melhoramentos para alavancar os índices de qualidade do ensino no nível superior em nosso país, independente da modalidade.

O INEP apresentou ainda estatísticas da década de 2008 a 2018, atestando que houve um aumento considerável

de matrículas em cursos tecnológicos superiores na modalidade a distância (EaD). A oferta de graduações tecnológicas teve a significativa variação positiva de 345,8% nesse período, enquanto que nos cursos presenciais a alta foi de 28,4%, ou seja, no ano de 2008, os alunos matriculados eram 127.619. Esse número saltou para 1.098.066 estudantes em 2018.

Figura 3 – Quadro do crescimento de matrículas no ensino a distância em relação ao presencial



Fonte: G1.

Temos que considerar que foi um ciclo acima da média. Tais índices comprovam que a educação a distância tem contribuído substancialmente para o acesso dos trabalhadores à universidade. Para Nunes (2009), “nos últimos anos, o crescimento do ensino a distância é explicado por sua viabilidade financeira, redução de custos e praticidade pedagógica, comodidade para estudar e desenvolver as atividades, como também para o conhecimento e a capacitação individual.”

Para fiscalizar abusos e tentativas de aligeiramento do tempo de formação de professores e o rebaixamento da educação ofertada, existem o SINAES e o ENADE os quais têm a função de supervisionar a qualidade da Educação Superior e verificar se os profissionais em formação cumprem a sua função em todas as modalidades de ensino.

A EaD revela características que contribuem nos setores educacional, financeiro, logístico, cultural, embora emergja como um espaço de atuação para os educadores. Estes enfrentam transformações e obstáculos que se configuram como grandes desafios para os professores tutores que buscam novas possibilidades em ambientes tecnológicos virtuais e sofrem estagnação e exploração da função.

Faz-se, portanto, necessário destacar alguns aspectos pertinentes ao cotidiano da modalidade de ensino focalizada para esse estudo, posto que, na educação a distância, existe o trabalho do tutor presencial, colaborador que assume uma função específica na construção do processo ensino aprendizagem.

A ausência de salários compatíveis com a função de tutor e a falta de tempo do aluno-trabalhador que deseja ingressar em um curso na EaD são argumentos que contribuem para a exploração e a desvalorização laboral desse profissional, pois o aluno busca ajuda do professor a qualquer tempo, dando a ideia de que o professor está disponível para atendê-lo em qualquer ocasião. Essa prática gera uma carga horária excessiva e ocorre em razão de o trabalho transcorrer em lugar e tempo indefinidos, baseado nos horários que o estudante dispõe, além do fato de os instrumentos utilizados para a mediação entre professor-aluno serem mediatizados pelas novas tecnologias.

A atuação dos tutores nessa modalidade de ensino a distância tem sido motivo de inquietações e de debates no campo acadêmico, pois flexibiliza o trabalho docente e corrobora para a atual realidade de desvalorização da função, com a concreta perda de direitos trabalhistas verificada, característica esta imposta pelo sistema capitalista vigente, em sua mais recente reforma trabalhista que entrou em vigor no ano de 2018.

Atuação do tutor presencial e flexibilização do trabalho docente

Nos documentos oficiais da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC), não há o reconhecimento do tutor enquanto profissão, apenas da função de tutor presencial no polo, mesmo com a amplitude que essa atividade pedagógica abarca. Os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, afirmam que:

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (MEC/SEED, 2007, p. 21).

Os documentos da SEED/MEC ressaltam que o governo reconhece a importância e o papel do tutor para o processo educacional, porém não reconhece sua importância enquanto função e valorização do trabalho.

Para garantir a qualidade do processo de formação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi fundada com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”. (BRASIL, 2008).

O tutor presencial tem como lócus de trabalho o polo. A função do tutor é mediar o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com os alunos na realização das atividades, seminários, encontros presenciais, contato com

os professores e tutores a distância, auxiliando no uso dos equipamentos de informática entre outros. Ele, em conjunto com os alunos, é importante protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que, dentre as atribuições citadas, o tutor presencial desempenha um papel desafiador, que é o de assegurar a permanência dos alunos durante todo o período do curso, no sentido de tentar evitar evasão, principalmente nos primeiros semestres.

A atuação do tutor presencial, que é figura importante para o processo de acompanhamento do aluno ao longo de todo o curso, sem, contudo, possuir uma legislação que assegure sua função e garanta direitos laborais, é analisada por Santos (2009), ao afirmar que,

O tutor tem a função de se relacionar diretamente com o aluno, auxiliar na compreensão e na aproximação dos conhecimentos, utilizar os meios para o ensino e acompanhar os conteúdos, inclusive daqueles que dizem respeito às novas tecnologias de informação e comunicação (SANTOS, 2009, p. 4).

As transformações trabalhistas adotadas modificaram as competências que deixaram de ser pré-estabelecidas, alimentando novos paradigmas que se articulam ao longo das cadeias produtivas. São combinações que foram definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção imposta pela demanda do mercado.

O cenário de transformações sociais atinge os profissionais da educação os quais precisam estar atentos às mudanças e cobrar seus direitos para não serem “um novo proletariado de serviços da era digital alavancado com o crescimento do trabalho digital, *on-line* e intermitente dos últimos anos”, como alerta o sociólogo do trabalho Ricardo Antunes em entrevista concedida ao Brasil de Fato no dia 29 de abril de 2019”.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Mészáros (2005) acrescenta que a tarefa do professor, diante do cenário de vicissitudes sociotrabalhistas, é a de protagonizar uma grande transformação social que seja capaz de emancipar.

A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

São muitos os exemplos das “metamorfozes” (ANTUNES, 1995) ocorridas nas relações de trabalho, disfarçadas de autonomia e empreendedorismo. Dentre elas, estão profissões que surgiram para fugir do desemprego, como é o caso do Uber, do confeitiro, vendedor autônomo, funções que se disseminaram nos centros urbanos, proliferando no mundo e em diversos setores da economia. Na educação, poderíamos dizer que esse profissional metamorfoseado é o tutor, que assume a função de professor, porque auxilia nos estudos do aluno e, em alguns casos, ministra aulas, estende sua jornada de trabalho, pois atende o aluno a qualquer tempo. Contudo, recebe bolsa no lugar de salário.

Tudo isso fazendo praticamente as mesmas atividades de um professor, sem, contudo, ser reconhecido como docente e sem ter salário regulamentado pela categoria. Sobre os ‘modelos’ adotados acerca do trabalho atualmente, Antunes diz que:

Frente a todo este processo de contradições das relações econômicas e sociais, o universo das relações de traba-

lho no capitalismo vem progressivamente adquirindo múltiplas processualidades, as quais também não são novas mais duráveis e persistentes que são “a expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontrato, ‘terceirizado’, que marca a sociedade dual no capitalismo [...] (ANTUNES, 2000, p. 51).

Verificamos que essas transformações ocorreram mais intensamente com os impactos ocorridos no mundo do trabalho a partir do século XXI, com as tecnologias que submetem o trabalhador ao imediatismo produtivo e flexível do capitalismo em detrimento da família, do tempo e do bem-estar pessoal.

Considerações finais

É fato o crescimento da EaD para o ensino superior, bem como o importante papel que assumiu no cenário nacional, comprovado pelas estatísticas e resultados de pesquisas dos órgãos governamentais competentes. A modalidade a distância tem um longo caminho a percorrer para melhorar a qualidade do ensino. Para tanto, existe a necessidade de implementação de políticas públicas educacionais que invistam nas universidades públicas, em detrimento das particulares, fiscalizando, avaliando e, sobretudo, reconhecendo e valorizando o trabalho dos profissionais que nela atuam.

Na Educação a distância, o ensino é flexível, direcionado no e para o aluno, na qual se concebe que o sucesso nos estudos depende de um planejamento rigoroso, com organização do tempo para os estudos individuais, de interação constante entre professores, com o material didático disponibilizado em rede, internet. Tudo isso associado à disposição do estudante para construir novos conhecimentos.

Embora a EaD, seja uma modalidade voltada para a formação dos professores, todos os trabalhadores que desejam ocupar uma vaga nos bancos universitários, mas não dispõem de tempo e recursos financeiros para cursar uma universidade particular, poderão dela se utilizar. É uma opção. As estatísticas do INEP, do ano de 2018, apontam que a EaD apresentou um desempenho igual ao ensino regular presencial e, em alguns cursos, o conceito da EaD foi superior aos cursos supramencionados nos últimos dois anos.

A revolução tecnológica trouxe, em seu bojo, uma nova fase da história das relações de produção, consequentemente do trabalho. O mercado exige conhecimentos diferentes. À medida que novas tecnologias são introduzidas no cotidiano do trabalho, exigem-se cada vez mais trabalhadores qualificados para atuar no mercado.

Muito embora a principal função do tutor presencial seja burocrática, é ele o elo entre a instituição e o aluno, sendo inclusive o “responsável” pela permanência do aluno até o final do curso. A CAPES é a responsável pelo pagamento do tutor, cujo vínculo que estabelece com a instituição é de bolsista. A remuneração dos tutores é no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) e está sem atualização há quase 10 anos. Cumpre esclarecer que os vínculos trabalhistas dos tutores são frágeis, uma vez que são contratados via editais de acordo com o tempo de duração do curso, por 4 anos de trabalho determinado. Também não possuem nenhum direito trabalhista como férias, décimo terceiro, dentre outros. Isso revela a realidade de trabalho precário desses profissionais.

É preciso que se compreenda que a tão almejada qualidade do ensino está diretamente ligada à valorização dos profissionais da educação. Outro entendimento necessário e urgente deve ser o de que é preciso haver mobilização por

parte dessa categoria para reivindicar melhorias das condições de trabalho e salário, uma vez que essa função passa a ser um complemento da renda mensal dos profissionais que participam da EaD, visto que os tutores são, geralmente, professores da rede pública e/ou privada do ensino básico regular.

A precarização do trabalho significa o desmonte dos direitos trabalhistas. É de suma importância refletir sobre o assunto, a lógica perversa do capitalismo, analisando maneiras de manter garantias do trabalhador, lado frágil desse embate.

Em outras palavras, a educação é apropriada para o capitalismo para colaborar com a perspectiva de educação pensada e executada no contexto societário vigente, e não necessariamente no sentido de formar sujeitos críticos capazes de operarem uma transformação social.

Referências

ALVES, Lucineia. *Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*. In: A Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. 2011. Rio de Janeiro. http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista__PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 10 maio 2010.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as Metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 7a ed., 2000.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9394/96. MEC. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>, Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. *Lei nº 10861 de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: [EXPANSÃO DA EAD E FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE](http://www.planal-</p></div><div data-bbox=)

to.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 10 maio 2010.

BRASIL. *Decreto Nº 5.773 de 9 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Revogado pelo Decreto nº 9.235, de 2017. Acesso em: 10 maio 2010.

BRASIL. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 10 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância – *SEED/MEC. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*, Brasília-DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-6734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 10 maio 2010.

BRASIL. *Decreto nº 9057 de 25 de maio 2017*. Regulamenta o art.80 da lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/sees-educacao-a-distancia-734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>. Acesso em: 10 maio 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada*. Anais. Reunião Científica Regional da ANPED – XI ANPED SUL. Curitiba/PR, 2016. p. 1 – 22. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educacao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 10 maio 2010.

MÉSZÁROS, István. *Para além do Capital*. Campinas/SP: UNIAMP, 2005.

NUNES, Ivonio Barros. A História da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 2-8.

PIMENTA, G. S; LIMA, L.S.M. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis* -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Acesso em: 10 maio 2010.

SANTOS, F. G. dos. *A importância do tutor presencial*. Disponível em http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2009. Acesso em: 10 maio 2010.

4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TECENDO PRÁXIS PEDAGÓGICAS PARA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-838-1/cap4>

EMANUEL ANDRADE LEITE

Possui graduação em Filosofia (Bacharelado) pela Universidade Estadual do Ceará (2000) e Licenciatura Plena em Filosofia com Habilitação em História pela mesma Universidade. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Graduando em Licenciatura em Informática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Metodologia do Ensino de História Afro-Brasileira e Indígena pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA e Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação pela Universidade Cândido Mendes. Atualmente é Gestor Escolar da Escola Rachel de Queiroz. Atua ainda como Professor-Tutor pela Universidade Estadual do Ceará – UECE/UAB e pela Universidade Federal do Ceará – UFC desde o ano de 2010. Mestre em Ensino e Formação Docente pela UNILAB/IFCE.
E-mail: emanuel.leite@uol.com.br

MICHELE ABREU ANDRADE

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002) e graduação em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2006). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba – FALC e Especialista em Psicometricidade Relacional pelo Centro Internacional de Análise Relacional – CIAR. Atualmente é professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação, atuando como Formadora de Professores Alfabetizadores dos Programas PAIC e PNAIC no município de Fortaleza com apoio institucional da Universidade Federal do Ceará – UFC desde o ano de 2013 até a presente data. Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua ainda como professora-tutora pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/UAB) e pela Universidade Federal do Ceará (UFC) desde o ano de 2013.
E-mail: michelehariel@yahoo.com.br

Introdução

A voz que me tece
são linhas de anzóis quebrados
algodão amarelado dos lençóis
trigo esfarelado dos paióis
feito pão nas manhãs
milho debulhado por mãos de mulheres
– fagulhas do céu no fim do mundo
(BORGES, 2013)

Tecendo nossa vida e nossas relações sociais, tal qual as linhas dos anzóis quebrados que outrora representavam uma teia de informações e fruções, a própria rede de interações, popularmente chamada de internet, tecemos reflexões pedagógicas acerca da Educação a Distância, principalmente ao que se refere a construção da autonomia nos indivíduos, futuros professores, que buscam seus processos de construção de conhecimentos através desta modalidade de ensino.

A partir do incremento das novas tecnologias da informação e comunicação – TIC's torna-se necessária a discussão e a reflexão dialógica acerca de como ocorre a construção da autonomia nos processos de construção de ensino e aprendizagem dos futuros professores formados em EaD pela Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB a fim de promover práticas pedagógicas críticas-reflexivas.

Marcada pelas diversas transformações promovidas pelos avanços tecnológicos, a Educação a Distância tem ganhado notoriedade, principalmente por conta do processo de extensão dos cursos de licenciatura e formação de professores promovidos pela UAB. Hermida e Bonfin (2006) afirmam que

[...] a EaD e o ensino presencial são forças complementares e não antagônicas e a excelência do ensino reside nas instituições educativas e em seus aprendizes, e não na utilização de novas tecnologias de educação. A eficácia está na interatividade, no interesse e no esforço pessoal, seja no Curso Presencial ou a distância. (HERMIDA E BONFIN, 2006, p. 167)

Para tanto, fizemos um recorte do processo de consolidação da Educação a Distância – EaD no Brasil, partindo das primeiras atividades a distância realizadas no Brasil, enfatizando os aspectos conceituais de cada um desses períodos, culminando com a criação do Programa Universidade Aberta do Brasil e a intencionalidade do Governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, em buscar consolidar o processo de interiorização do ensino superior nos mais diversos rincões do país, promovendo educação superior de qualidade para diversos brasileiros que não possuíam acesso a Universidade. Além disso, apresentamos as mudanças e os aspectos legais que referendam a EaD no país.

Após a apresentação do surgimento, desenvolvimento e consolidação da EaD no Brasil, buscamos discutir acerca da necessidade em promover uma práxis pedagógica em educação a distância nos processos formativos dos futuros docentes, nos diversos cursos de licenciatura e de pedagogia. Neste intuito, buscamos responder aos seguintes questionamentos: 1. Que práticas pedagógicas queremos consolidar? E qual modelo de formação estamos nos referindo?

Finalizando a discussão acerca da práxis pedagógica, buscamos analisar a construção da autonomia, tendo como princípio norteador, a influência de Paulo Freire e de sua obra *Pedagogia da Autonomia*. Neste sentido, buscamos transmutar as ideias constantes na obra supracitada para o momento atual, inter-relacionando a autonomia freireana e os contextos pedagógicos de interação e autonomia efetivados em EaD.

Neste contexto, temos como objetivo deste artigo refletir sobre a construção da autonomia pedagógica dos aprendentes e futuros professores formados pela Modalidade de Educação a Distância em suas práticas pedagógicas, baseadas principalmente na reflexão crítica entre teorias apreendidas e práticas educativas, na perspectiva de efetivação de uma práxis pedagógica crítica e reflexiva.

Breve histórico sobre a educação a distância e universidade aberta do Brasil

Antes mundo era pequeno
 Porque Terra era grande
 Hoje mundo é muito grande
 Porque Terra é pequena
 Do tamanho da antena parabolicamará
 Ê, volta do mundo, camará
 Ê-ê, mundo dá volta, camará.
 (GILBERTO GIL, 2009)

Quando pensamos no advento da tecnologia, por vezes esquecemos todo o processo evolutivo que a mesma teve que enfrentar. Enfrentar, no sentido literal, haja vista que, num contexto em que as mudanças e transformações advindas com tais recursos tecnológicos promoveram, de maneira efetiva e rápida, uma diversificação dos diversos contextos e cotidianos dos indivíduos, isto é, um encurtamento

das distâncias entre os indivíduos. Como nos diz Gil, antes o mundo era pequeno, pois o nosso conhecimento se limitava as nossas fronteiras, ao limite do que os nossos sentidos podiam se apropriar. Atualmente, o conhecimento se transforma de maneira substancial, tornando o mundo grande demais para ser apreendido pelos indivíduos que convivem em sociedade.

Constantemente, podemos perceber uma certa confusão quando nos retratamos ao contexto tecnológico atual, principalmente por confundirmos sociedade da informação e sociedade do conhecimento. Tal confusão se dá muitas vezes pela intrínseca relação existente entre conhecimento e informação. A informação é utilizada para fomentar o conhecimento, pois não existe construção de conhecimentos, se não tivermos informações suficientes acerca de determinado fato, acontecimento ou fenômeno. Portanto, podemos perceber que a construção do conhecimento, num modelo tecnológico contraditório que considera importante a dinâmica da informação, tende a ser esvaziado, não conseguindo assim, conceber as essências dos fatos sociais, tornando o aparente em real.

Assim, as informações se tornam extremamente dinâmicas e fugazes, principalmente a partir das diversas redes estabelecidas com a *Web* e por seus usuários, que por vezes não conseguem articular informações com vistas a produzir um determinado conhecimento, tornando as informações em amontoados de aparências, desconexas e descontextualizadas. Ou seja, apesar da quantidade de informações recebidas, poucas delas se tornarão efetivamente significativas e proporcionarão aprendizagens.

Na perspectiva de estabelecer novas relações curriculares, possibilitando a construção de aprendizagens significativas, mesmo inseridos em ambientes virtuais, surge

a Educação a Distância. Se analisarmos todo o contexto histórico, um dos princípios fundantes da educação a distância está justamente na possibilidade de democratização do ensino. Para que esse processo se consolidasse temos a existência de diversos momentos históricos, que têm início com as formações por correspondência até chegarmos nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA.

Como nos diz Maia e Vidal (2013):

A primeira e mais longa geração da EaD no Brasil, assim como em todo o mundo, privilegiou o uso de material textual impresso e foi sucedida por gerações que acrescentaram uso de elementos audiovisuais (televisão, vídeo), rádio e telefone, incluindo depois as telecomunicações e uso da informática até chegar à geração na qual ocorre a criação de ambientes virtuais de aprendizagem com processos de ensino-aprendizagem multimidiáticos e multilaterais. Só na década de 1990 é que surgiram as primeiras ferramentas de apoio à aprendizagem virtual no Brasil, com o suporte da tecnologia digital, permitindo a maior interação entre agentes de forma não presencial, desenvolvendo a EaD on line (MAIA; VIDAL, 2013, p. 1-2).

Apesar da ocorrência em diversos estados brasileiros da educação a distância, esta, ainda se configurava a partir de uma ideia de “ensino a distância”, trazendo na sua essência a limitação dos processos a meros acúmulos de informações, sem a existência de interação com os demais alunos/as e/ou professores/tutores e mediações de aprendizagens.

Tal realidade modifica-se a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394/96 que estabelece em seu artigo 80, normas gerais para o funcionamento do “ensino a distância”, conforme o *caput* do artigo, mas que em seus pormenores busca regulamentar a educação a distância no Brasil. De acordo com Dias e Leite (2007), temos a seguinte base legal:

No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto nº. 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 (que revogou o Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto nº. 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial nº. 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial nº. 301, de 07 de abril de 1998). Em 3 de abril de 2001, a Resolução nº. 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós-graduação lato e stricto sensu (DIAS; LEITE, 2007, p. 05).

Na perspectiva de consolidar a educação a distância no Brasil, ao passo que buscou concomitante a isso, ampliar a oferta e o acesso aos cursos de ensino superior, proporcionando a ocorrência da chamada interiorização do ensino superior no Brasil, o governo federal estabelece a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, cujos objetivos principais consistem na busca de

[...] ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Há polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas

de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil (BRASIL, 2019).

Por fim, no ano de 2017, além de atualizar a legislação referente à EaD, o governo federal também busca regulamentar a oferta de cursos de pós-graduação na modalidade *latu sensu* e favorecer a manutenção da qualidade educacional dos cursos ofertados nesta modalidade. Para tanto, temos a promulgação do Decreto Nº 9.057/2017 que

[...] atualiza a legislação sobre o tema e regulamenta a Educação a Distância no país, define, ainda, que a oferta de pós-graduação *latu sensu* EaD fica autorizada para as instituições de ensino superior que obtêm o credenciamento EaD, sem necessidade de credenciamento específico, tal como a modalidade presencial. A nova regra também estabelece que o credenciamento exclusivo para cursos de pós-graduação *latu sensu* EaD fique restrito às escolas de governo (MEC, 2017).

Assim, com a criação da Universidade Aberta do Brasil, e com as novas regulamentações, podemos perceber uma maior incorporação de recursos tecnológicos aos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo assim, sobremaneira, uma mudança em relação aos primórdios da EaD, em que os processos ocorriam de maneira estanque. O avanço e o uso de novas tecnologias, possibilitou uma maior interação entre os alunos, bem como, passou a permitir uma mediação eficiente dos tutores/professores no processo de construção de conhecimentos. Diferente das primeiras modalidades em EaD, em que basicamente se acumulava informações, podemos atualmente, através dos processos interativos favorecer aprendizagens significativas.

Delimitando a questão da EaD para o âmbito educacional, haja vista que um dos objetivos da Universidade Aberta do Brasil consiste na melhoria da formação de professores nas diversas esferas da educação básica, torna-se necessário pensarmos sobre que práticas pedagógicas queremos consolidar em EaD? E qual modelo de formação de professores através da EaD estamos nos referindo? Pontos que tentaremos discorrer no tópico seguinte.

Tessitura da práxis pedagógica

“Mas ele desconhecia
 Esse fato extraordinário:
 Que o operário faz a coisa
 E a coisa faz o operário.
 Foi dentro desta compreensão
 Desse instante solitário
 Que, tal sua construção
 Cresceu também o operário...
 (Vinícius de Moraes, 1956)

No poema escrito por Vinícius de Moraes (1956), “Operário em Construção”, que retrata a construção de uma consciência individual a partir da construção de um prédio e de suas relações firmadas entre os diversos atores sociais que compõem esse mesmo espaço, podemos fazer a analogia entre o poema e os processos educativos. No poema, podemos perceber que o operário vai se constituindo a partir das informações que o mesmo vai enfrentando diuturnamente e ao perceber todo o processo a qual o mesmo está submetido, começa a se (re) construir, passando a ter uma tomada de consciência, ou seja, transforma as informações ora recebidas e acumuladas, saberes da experiência, em conhecimento útil e significativo.

Tal qual o operário que está em constante construção, os processos educativos apresentam as mesmas caracterís-

ticas, isto é, possibilitam através das informações obtidas, promover transformações e mudanças em diversos contextos, bem como, para os diversos atores sociais que compõem o ambiente escolar. Porém, torna-se necessário ressaltar a importância da construção de aprendizagens significativas para a consolidação efetiva de conhecimentos. De acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 34) “a essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal)”.

Portanto, para que os processos cognitivos ocorram, se faz necessário a articulação substantiva entre as informações e conhecimentos acumulados (pré-existent) com as novas informações obtidas. Deste modo, para que a aprendizagem ocorra, torna-se singular a postura do professor em estabelecer contextos que permitirão ao discente realizar as conexões necessários para que o conhecimento se consolide. Daí a importância do planejamento para os professores, pois a partir da mudança de atitudes, seria possível modificar constantemente práticas pedagógicas a fim de construir efetivamente, aprendizagens significativas.

Neste ponto, retornamos as questões elencadas no tópico anterior: que práticas pedagógicas queremos consolidar em EaD? E qual modelo de formação de professores através da EaD estamos nos referindo? Essas duas questões são indissociáveis, haja vista que, cada uma influencia diretamente e de maneira intrínseca a outra. As práticas pedagógicas, de modo geral, são determinadas pelos processos formativos que os professores receberam tanto inicialmente, como de maneira contínua. Utilizo o termo formação contínua na perspectiva de Pimenta (1999, p. 30), ao falar sobre um processo formativo global, nos diz que é importante

[...] pensar a formação contínua do professor como um projeto único englobando a inicial e o contínuo. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências em contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam (PIMENTA, 1999, p. 30).

Por vezes, as formações para professores são apresentadas como se fossem fórmulas mágicas que permitiriam aos mesmos, transmutar práticas de outrem em suas próprias ações educativas, tornando-as exitosas. Porém, tais formações não conseguem promover a interação entre os conhecimentos prévios adquiridos nas formações iniciais e suas relações cotidianas em sala de aula, ou seja, desconsidera os docentes e seus contextos históricos, inviabilizando assim a construção de novas práticas docentes emancipatórias. Para Lima (2001).

A formação contínua está situada, dessa forma, no horizonte da formação do professor como sujeito histórico, dirigente da construção emancipadora do homem, possibilitando condições para que o profissional do magistério interfira na sociedade, na qualidade de trabalhador e educador (LIMA, 2001, p. 16).

Deste modo, na perspectiva de se construir a educação como processo emancipatório, torna-se imprescindível a construção de processos formativos baseados no princípio de continuidade, de formação contínua, dialética e dinâmica, permeada pelos contextos históricos dos docentes. De acordo com a Autora, a “formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. (LIMA, 2001, p. 34)

Conforme Lima (2001, p. 20), a formação contínua possui três dimensões fundantes: o capital humano, a autoformação e a práxis. De acordo com a autora, o capital humano refere-se à influência do sistema capitalista na construção de ideologias; a autoformação compreende a perspectiva de crescimento profissional e pessoal dos professores através das formações e por fim, a construção de práxis pedagógicas reflexivas, dimensão que buscaremos utilizar como referência na busca de práticas pedagógicas emancipatórias.

Para Marx (1984, p. 126), “[...] é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento”. Isto é, a partir da práxis reflexiva, os docentes poderão efetivar a relação existente entre teorias obtidas nos processos formativos e suas realidades educacionais existentes nas suas escolas. Para tanto, torna-se fundamental que o professor possa atuar de maneira a modificar o seu status quo pedagógico, principalmente em relação a como se relaciona com sua própria prática. O professor, munido da intenção de tornar sua prática em práxis reflexiva, deverá compreender o processo de aprendizagem de maneira diversa e se tornar um professor-pesquisador.

Ao aprender através da pesquisa, passamos a ver o contexto sob novos olhares em que nos sentimos partícipes do processo de construção de conhecimentos, modificando assim o nosso status quo pedagógico, transformando nossa realidade de professor como mero observador e contemplador da realidade em professor aprendente, reflexivo e transformador da realidade circundante, utilizando métodos dialógicos e dialéticos, transforma incessantemente sua prática, efetivando assim, uma práxis pedagógica, unificando teoria e prática.

Todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois polos. Acreditamos que esta alternativa traz em si a possibilidade do educador desenvolver uma “práxis” criadora na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unicidade, a inventividade, a irrepeditibilidade da prática pedagógica (CANDAU, 1989, p. 60).

Neste contexto, cabe aos processos formativos dirimir a dicotomia existente entre teoria e prática, promovendo uma formação docente crítica, reflexiva, transformadora e emancipadora, contextualizando as práticas docentes referenciadas por uma práxis pedagógica reflexiva. Pois como nos diz Marx (1986) “Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis)”. Portanto, reforçamos que a mudança das práticas docentes com vistas a uma práxis reflexiva, necessitam o desenvolvimento da autonomia pedagógica dos professores, questão fundamental no processo formativo ocorrido em Ambientes Virtuais Aprendizagem – AVA, através da Educação a Distância. Ponto que discorreremos no tópico seguinte.

Construindo a autonomia pedagógica em EAD

“Liberdade não é
Ter asas para voar.
Liberdade é ter autonomia
Para escolher a direção
Dos ventos”.
Rossane Correia

Liberdade é ter autonomia? Com esse questionamento iniciamos as reflexões sobre o papel da autonomia no processo de construção do conhecimento em EaD. Para tanto, buscare-

mos interrelacionar os princípios teóricos-metodológicos de Paulo Freire relativos à construção da autonomia e o ensino na modalidade de Educação a Distância. Outrora, já vislumbramos a questão da diferença existente entre sociedade da informação e sociedade do conhecimento. Neste contexto, podemos perceber a sociedade da informação, através do pensamento Freireano, como um “requeentamento” da chamada “educação bancária”. Como nos diz Freire (1996, p. 47) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

Assim, através da construção de uma práxis pedagógica, o docente não limita a sua prática educativa a apenas transmitir conhecimentos, mas pelo contrário, intenciona a transformação das realidades, construindo a partir da autonomia dos discentes tais mudanças. Portanto, ser livre, significa ser autônomo na busca da sua conscientização e de seus alunos.

De acordo com Brighente e Mesquida (2016)

[...] a educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus discentes. Quer, na verdade, que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras. Perpetua e reforça, assim, sua relação vertical e autoritária” (BRIGHENTE; MESQUIADA, 2016, p. 161).

Freire, infelizmente, apesar de ser um grande visionário, não pode acompanhar o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s, principalmente pelo fato de termos uma expansão mais rápida a partir do final da década de 90, como fora dito anteriormente, com a promulgação da LDB em 1996. Neste contexto, o desenvolvimento dos ambientes virtuais de aprendizagens – AVA tornaram-se mais frequentes a partir dos anos 2000, época em que Paulo Freire já era falecido.

No contexto da democratização do saber advindo com a EaD, não podemos pensar em um processo formativo que não busque a transformação da educação com vistas a emancipação dos indivíduos.

Neste contexto, a inserção e utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem podem ajudar bastante, propiciando a autonomia dos discentes em seus processos formativos, haja vista que, a não necessidade de estar presente fisicamente em determinado local, possibilita ao discente uma maior liberdade e autonomia na realização de atividades relativas ao seu processo formativo. Segundo Freire, a autonomia se constrói a partir das inúmeras decisões que os indivíduos tomam a partir de suas experiências sociais. Para ele,

[...] a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

Na modalidade de Educação a Distância, objetivando a construção de uma experiência autônoma e livre, ressaltam-se a importância dos professores-tutores em realizarem a mediação e interação entre alunos/conteúdos/professor, incentivando assim, a criação de experiências relativas as tomadas de decisões centradas na responsabilidade. A partir da mediação e interação realizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem, o aluno poderá refletir sobre a construção dos seus respectivos conhecimentos, dialogando continuamente com os demais alunos e professores, organizando suas ideias de maneira dialética e por fim, se conscientizando do seu processo de aprendizagem.

De acordo com Ribeiro e Carvalho (2012):

O aluno dotado de autonomia acadêmica é aquele capaz de determinar como deve se organizar frente ao processo de aprendizagem, quais são suas dificuldades e necessidades e como deve proceder para superá-las. É preciso que o aluno saiba quais são os objetivos do curso e seus objetivos pessoais, que tenha tempo designado para o estudo, que faça diuturnamente suas atividades, e participe adequadamente no ambiente virtual, que tenha comprometimento, responsabilidade e ética com sua formação e, ainda, que desenvolva o perfil de um profissional leitor, pesquisador, reflexivo e crítico (RIBEIRO; CARVALHO, 2012, p. 7).

Construir a autonomia, significa também a busca incessante pela construção de conhecimentos significativos. Significa fazer com que o aluno reflita constantemente sobre o seu processo de aquisição de conhecimentos com vistas a se tornar um indivíduo crítico e reflexivo, consciente da sua função emancipadora enquanto futuro docente.

Neste sentido, torna-se importante ressaltar o uso do modelo andragógico cujos objetivos principais são: 1. Desenvolver capacidades em curto prazo; 2. Aumentar conhecimentos; 3. Melhorar atitudes e comportamentos; 4. Modificar hábitos; e, 5. Desenvolver a autoaprendizagem.

A andragogia tem como principal objetivo aumentar o conhecimento dos alunos, acrescentando novos conhecimentos que possam ser aproveitados de maneira prática. Assim, o ensino andragógico resulta na criação e especialização de conhecimentos, atitudes e habilidades que, ao serem praticadas, trazem novos resultados como reflexões, novos modos de compreensão e intervenção direta na vida do praticante e na das pessoas que com ele convivem (MAIA; VIDAL, 2013, p. 7).

Portanto, a modalidade em EaD, através da utilização de ambientes virtuais de aprendizagens baseados na andra-

gogia, privilegiam as práticas dos alunos, primando pela reflexão, pela reelaboração e pela reconstrução dos conhecimentos, favorecendo a interação entre os atores envolvidos no processo, através do compartilhamento e troca de reflexões e experiências.

E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de discentes criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos discentes de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os discentes, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os discentes vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos discentes (FREIRE, 1996, p. 15).

Assim, com as diversas possibilidades advindas com a expansão tecnológica e a diminuição das distâncias entre os indivíduos, principalmente a partir do uso das diversas plataformas de EaD que utilizam Ambientes Virtuais de Aprendizagem, os processos de construção de conhecimentos se tornaram mais dinâmicos, possibilitando o compartilhamento de conhecimentos e ideias de maneira rápida e eficiente. Os AVAs passaram a possibilitar a construção de um processo de ensino e aprendizagem colaborativo e mediado, possibilitando que as autonomias dos indivíduos sejam aprimoradas na perspectiva de constituição de seres críticos, ativos e reflexivos.

Considerações finais

O estudo referenciado neste artigo buscou tecer reflexões sobre a construção de ensino e aprendizagem nos processos formativos de futuros professores, tendo como referência principal o processo de universalização do ensino superior através da Educação a Distância.

Deste modo, ao tratarmos da formação inicial de professores, vislumbrando a efetivação de uma práxis pedagógica, percebemos de maneira imediata a influência que a construção da autonomia por parte dos discentes, possibilita que os mesmos se assumam como partícipes dos seus processos de formação, possibilitando que os mesmos, construam em suas futuras práticas pedagógicas, um *status quo* docente amparando pela transformação da sociedade, utilizando para este fim, sua capacidade crítico-reflexiva e autônoma.

Assim, pensar em autonomia na modalidade em EaD não significa pensar em aprendizagens estanques, limitada a aquisição de informações que por muitas vezes não terão significados para os aprendentes, e muito menos, promoverão a transformação das realidades existentes. Não significa ainda, em aprendizagens individuais e isoladas, confundindo o fato de o aluno ser livre, na EaD o mesmo não poderá ser mediado por outrem. Mas, pelo contrário, significa pensar e refletir com vistas a interação entre os indivíduos, que percebamos nosso papel no contexto histórico e social, buscando um novo olhar sobre a construção de conhecimentos, intencionando sempre, a emancipação humana.

Além disso, torna-se necessário para que essa formação autônoma ocorra de maneira satisfatória, que os responsáveis por esses processos formativos e de medição de conhecimentos, estejam conscientes de suas relevâncias

políticas e educacionais, conhecendo e dispondo das ferramentas disponibilizadas nos diversos ambientes virtuais de aprendizagem, intencionando uma formação sólida e amparado pelos princípios da práxis pedagógica crítica e que a andragogia pode auxiliar no transcórre desse processo.

Portanto, torna-se salutar que os professores que irão desenvolver atividades nestes processos, estejam cientes de suas práticas e que possuam formações que coadunem com a construção da autonomia com vistas a efetivação da práxis pedagógica reflexiva sempre na perspectiva freiriano da emancipação humana.

Referências

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BORGES, Rudinei. *Dentro é lugar longe*. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Universidade Aberta do Brasil – UAB*. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>. Acesso em: 1 nov. 20219.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. *Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora*. Pro-Posições [online]. 2016, vol.27, n.1, pp.155-177. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201607909>.

CANDAU, Vera Maria. (org). *Rumo a uma Nova Didática*. Editora Vozes. Petrópolis – RJ. 1989.

DIAS, Rosilãna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. *Educação a distância: uma história, uma legislação, uma realidade*. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery Disponível em: <http://re.granbery.edu.br> – ISSN 1981 0377 Curso de Pedagogia – N. 3, JUL/DEZ 2007. Acesso em: 1 nov. 20219.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Gilberto. *Parabolicamará*. Gilberto Gil, 2009. Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=386&letra. Acesso em: 22 nov. 2019.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. *A educação a distância: história, concepções e perspectivas*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 166-181, 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. 2001. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MAIA, J. E. B.; VIDAL, E. M. *Educação a distância na UECE: uma proposta estratégica para o Ceará do futuro*. Textos de Apoio, UECE. 2013. Disponível em: <http://www.uece.br/sate/index.php/downloads/category/20--arq-chamadapub?download-180%3Atexto-apoio-2013>. Acesso em: 17 novembro de 2019

MARX & ENGELS. *A Ideologia Alemã, Teses sobre Feuerbach*, 5ª ed. São Paulo – SP. Hucitec, 1986.

MORAES, Vinícius de. *O operário em construção*. Rio de Janeiro: 1959. Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-operario-em-construcao>. Acesso em: 1 nov. 20219.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3ª. Ed.. Editora Cortez. São Paulo – SP. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 7. Ed. Editora Cortez. São Paulo – SP. 2006.

RIBEIRO, Raimunda M^a da Cunha; CARVALHO, Carmen M^a Cavalcante N. de. O desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem em Educação a Distância (EAD). *Revista Aprendizagem em EAD*, Taguatinga, ano 2012, v. 1, out. 2012. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead>. Acesso em: 1 nov. 2019.

5 O USO DOS CONCEITOS HISTÓRICOS E GEOGRÁFICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO

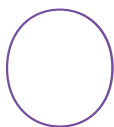
<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-838-1/cap5>

MARIA LENÚCIA DE MOURA

Pós-doutorada em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará/UFC. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará/UECE. Professora Adjunta do curso de Pedagogia da FECLESC/UECE. Coordenadora do Laboratório de Metodologias Críticas da Educação para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, coordenadora do Observatório da Educação do Sertão Central.

E-mail: lenucia.moura@uece.br

Introdução



período que marca a aprovação da Lei 9394/96 que fixou as diretrizes e bases da educação nacional – LDBen e, com ela, um conjunto de reformas curriculares nas diversas modalidades de ensino propiciou a reanimação do debate que historicamente mobiliza os educadores vinculados à História e à Geografia ensinadas, qual seja a possibilidade de apreensão dos conceitos pela criança. O artigo aqui apresentado soma-se a esse debate que se articula as inquietações decorrentes de nossa prática como professoras do magistério superior nas disciplinas de Métodos e Técnicas do Ensino da História e da Geografia. Pretende discorrer brevemente acerca do uso dos conceitos e a construção dos conceitos de tempo e de espaço nos anos iniciais do ensino fundamental. Indagamos: Quais os principais problemas do aprendizado conceitual? É possível o uso dos conceitos na educação infantil dos anos iniciais do ensino fundamental?

Hoje, entre os profundos dissensos teóricos sobre os métodos de apreensão do real, incluindo os métodos de ensino, parece haver um consenso. O mundo contemporâneo, com as inúmeras conquistas técnico-científicas, provocou modificações importantes no tempo e no espaço social, alterando a forma de ser e de agir da pessoa humana, a sua subjetividade e a sua materialidade. A criança também é

atingida por esse fenômeno. Uma criança de 5 (cinco) anos, hoje, não é mais a mesma de 10 anos atrás. Entendemos que as inúmeras experiências vivenciadas pela criança na atualidade influenciam a sua forma de apreender o tempo e o espaço e se relacionar com eles, colocando para nós professores e professoras, um problema teórico-prático sobre as situações pedagógicas adequadas para a apreensão do tempo e do espaço pela criança.

A nossa condição de professoras da educação infantil pressiona-nos a problematizar os métodos que na nossa história educacional insistimos em reproduzir nas nossas salas de aula, especificamente aqueles dominantes nos currículos escolares que questionam a possibilidade do aprendizado conceitual pela criança.

Para nortear o desenvolvimento dessa reflexão parte-se do pressuposto de que, sendo a aprendizagem uma atividade social e a aprendizagem conceitual uma atividade fundamentalmente prática é, pois, possível superar as perspectivas teórico- metodológicas que historicamente orientaram as práticas curriculares no âmbito da educação escolar, sobretudo aquela segundo a qual a aprendizagem conceitual como movimento, estritamente vinculada à atividade pensante estaria subordinada, em primeiro lugar, a maturação interna e biológica do indivíduo, justificando-se, assim a impossibilidade do domínio conceitual pela criança.

Aprendizagem conceitual: uma atividade fundamentalmente prática

Em um determinado momento em sala de aula, dirigimos aos nossos alunos e alunas de cursos de licenciatura a seguinte pergunta: o que é casa? A resposta foi imediata: “Casa é o lugar onde a gente mora”. A resposta nos induziu

a novas indagações: “A gente” quem mora numa casa? Todos moram numa casa? Quem mora numa casa?

A resposta dos alunos nos leva a pensar que, na melhor das hipóteses “a casa”, conforme a definição apresentada é compreendida como a casa em si, um apartamento, uma lona que abriga os sem-teto ou mesmo as praças e ruas que servem de dormitório e de espaço de alimentação e de vivência de famílias inteiras vulneráveis econômica e socialmente. Na pior das hipóteses, a resposta, tenta universalizar uma realidade que não é vivenciada por todos, portanto, uma perspectiva conceitual descomprometida com os contextos sociais específicos e/ou mais amplos que se inserem os indivíduos.

A definição conceitual dos alunos e das alunas não nos surpreende, afinal reflete os métodos de ensino dominantes nos currículos escolares que historicamente ajudaram a formar gerações inteiras passivas, quietas, cujos conhecimentos apreendidos em nada ajudaram a problematizar as realidades sócio-históricas objetivas. Serviu e servem, no entanto, de fundamento teórico-ideológico para aqueles que questionam a importância da formação de cultura geral nos currículos e programas escolares e, como efeito, negligenciam em suas abordagens a possibilidade da apropriação dos processos históricos de transmissão/produção do conhecimento para melhor compreender e intervir no mundo.

Um dos efeitos dessa desarticulação no âmbito da educação escolarizada foi a distância estabelecida entre o conceito e o que é a coisa, o objeto, tornando-o algo indefinido fora do seu processo de desenvolvimento real. Assim quando falamos de escravidão para nossos estudantes, vem à mente imediatamente os escravos negros do Brasil Colonial, raramente dirigem-se ao professor referindo-se as di-

versas manifestações de escravidão registradas nos anais da humanidade e as singularidades que unem o mesmo fenômeno histórico. Quando indagamos sobre as vestimentas das mulheres no Brasil colonial, normalmente lembram-se das saias largas e compridas das nobres mulheres, passando despercebidas as vestimentas das mulheres negras, indígenas, dentre outras que foram forjadas no processo de colonização nacional e que também nos ajudaram a desvelar o caráter desigual e classista daquela forma de organização societal.

Nessa perspectiva, a apreensão do real enquanto totalidade concreta torna-se prejudicada pelo formalismo lógico incapaz de captar a mobilidade, a multiplicidade, a diversidade, as desigualdades, o movimento contraditório do real e, como efeito, o conhecimento, produto da história humana, torna-se aprisionado aos limites da lógica formalista, uma coleção de fatos mortos ou uma ação imaginária construída por sujeitos imaginários, destituídos de historicidade.

Essa forma de ver o mundo se corporifica na “velha” dicotomia entre o movimento do pensamento e o mundo material que lamentavelmente se mantém em nossas práticas escolares, inclusive acadêmicas em pleno alvorecer do século proclamado como do conhecimento, dificultando, por sua vez, a apreensão dos conceitos, produto da atividade pensante, da sua dimensão prática e, por conseguinte, de pensar métodos e práticas de ensino que possibilite o educando compreender o mundo que vive e seja capaz de nele intervir, modificando-o.

Quem não se lembra dos velhos livros didáticos de ciências e sua arbitrária classificação dos seres vivos que, infelizmente ainda se mantém nos livros impressos pós-LDB e nas reformas curriculares? O homem e o cão pertencem ao reino dos animais, ao filo dos cordados, ao subfilo dos ver-

tebrados, que são animais que possuem coluna vertebral, como cavalo, galinha, jacaré, homem, etc. Os animais que não possuem coluna vertebral são chamados de invertebrados. O homem é mortal, bípede etc.

O conceito de homem aqui é circunscrito em limites estáticos, imobilizado, fechado, destituídos de movimento. Sem dúvida, consegue definir o homem, porém não consegue alcançar o homem na sua concretude, haja vista seu caráter generalista, vazio de conteúdo. Como diz Lefebvre “O homem é mortal; mas a „mortalidade do homem em geral manifesta-se nas doenças ou nos sentimentos próprios a este indivíduo determinado” (1995, p. 142). Temos aí o concreto, síntese de múltiplas determinações.

A relação apropriação do conhecimento e intervenção no mundo que ultrapasse as definições generalistas, por sua vez, requer uma metodologia que não se esgote na explicação da realidade nos limites do movimento do pensamento, ou seja, o caráter prático do conhecimento, só será produzido, diz Kuenzer:

[...] se a metodologia utilizada para a sua produção desde o início articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica. Uma vez produzida à explicação para a realidade a partir unicamente do movimento do pensamento, as posteriores tentativas de buscar identificar seu caráter prático serão inócuas. O máximo que se conseguirá serão afirmações genéricas, com poder explicativo questionável em face das especificidades das situações concretas (históricas) e com reduzido poder orientador para as intervenções no mundo das relações sociais e produtivas (KUENZER, 1998, p. 57-58).

O conceito, ao contrário da perspectiva que dominou os currículos e programas escolares, não pode ser imobilizado nem se fechar se o nosso objetivo educativo for efetivamente contribuir com o pleno desenvolvimento da pessoa

humana e, portanto, ajudar o aluno a converter o conhecimento científico apreendido em instrumento para desvelar o mundo fenomênico que nem sempre nos permite alcançar o mundo na sua concretude, no seu movimento. Se o mundo está num permanente movimento, diz Lefebvre (1995), o nosso pensamento só poderá compreender o mundo em movimento, se ele (o pensamento) estiver também em movimento. “Isso não significa dizer que o pensamento formal não seja necessário como salienta Trotsky, reportando-se a utilidade e os limites da lógica formalista:

Podem-se contar as aliteraões nos ditos populares, classificar as metáforas, enumerar as vogais e as consoantes numa canção de núpcias; tudo isso, de um modo ou de outro, enriquecerá indiscutivelmente o nosso conhecimento do folclore. Mas, sem conhecer o sistema de rotação das culturas, empregado pelo camponês, e o ciclo que daí resulta para a sua vida, sem considerar o papel do arado, sem compreender a significação do calendário eclesiástico para o camponês, desde o momento em que ele se casa ao momento em que sua mulher dá à luz, somente se tocará na casca da arte popular, não se alcançando a noz. pode-se estabelecer o plano arquitetônico da Catedral de Colônia, medindo-se a base e a altura de seus arcos, determinando-se as três dimensões de suas naves, as dimensões e a disposição de suas colunas etc. Mas, sem saber o que era uma cidade na Idade Média, o que era uma corporação e o que era a Igreja Católica naquele tempo, nunca se compreenderá a catedral de Colônia (LEFEBVRE, 1969, p. 157-158).

Entendemos que a nossa tarefa como professores passa em primeiro lugar pelo desafio da superação dos métodos pedagógicos que procuraram emancipar o pensamento (o conceito) da vida real sempre em movimento. Como acrescenta Marx e Engels, o critério da verdade da teoria é seu caráter prático, pois a vida social é essencialmente prática, o que pressupõe a apreensão da sensibilidade como ativida-

de prática. Isso significa, ainda, reforçam Marx e Engels, ir além.

... dos resumos dos resultados mais reais, que se deixam abstrair da consideração do desenvolvimento histórico dos homens”, estas abstrações, separadas da história real, não possuem valor algum. [...] Podem servir apenas para facilitar a ordenação do material histórico, para indicar a sequência de suas camadas singulares. Mas de forma alguma dão, como a filosofia, uma receita ou um esquema onde as épocas podem ser enquadradas. A dificuldade começa, ao contrário, apenas quando se passa à consideração e à ordenação do material, seja de uma época passada ou do presente, quando se passa à exposição real. [...] resultam somente do estudo do processo de vida real e da ação dos indivíduos de cada época (MARX; ENGELS, 1986, p. 38-39).

Ora se consideramos, então, a história e a historicidade como movimento, a aprendizagem uma atividade social e a aprendizagem conceitual uma atividade fundamentalmente prática o que impede o aprendizado conceitual nos anos iniciais de escolarização, mais precisamente no âmbito do ensino da História e da Geografia?

3 O uso dos conceitos e dos conceitos históricos e geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental

A distância entre a apropriação do pensamento formal do pensamento dialético (que busca captar o mundo em movimento) é facilmente observado no processo ensino-aprendizado ao longo da história da educação escolarizada nas diversas modalidades de ensino, sobretudo na educação infantil.

Na educação infantil, mais precisamente no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental a apreensão dos conceitos pela criança torna-se uma impossibilidade, justificada fundamentalmente pela teoria do desenvolvimento cognitivo manifesta na epistemologia genética de Jean Pia-

get, fundamentado nas ideias escolanovistas. Parte-se do “... entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação...”, conduzindo “... à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos” (Saviani, 2008, p. 435).

Esta concepção, amplamente difundida nos currículos e programas escolares no Brasil, para a qual a aprendizagem torna-se fundamentalmente subordinada à maturação biológica do indivíduo, negligencia em sua análise a apreensão dos conceitos como produto da história, da vida social e, como efeito, desconsidera as relações entre o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento intelectual e os elementos constituintes da vida social/cotidiana. Nessa direção, o aprendizado conceitual transforma-se numa abstração e, como efeito, a apreensão do tempo histórico estaria a requerer a “libertação do presente”. Concluiu-se daí que a “... noção do tempo passado, base do conhecimento histórico, seria pura abstração e, portanto, impossível de ser compreendida por pessoas de faixa etária correspondente ao pensamento operatório concreto” (BITTENCOURT, 2004, p. 196).

Os efeitos dessa concepção teórico-metodológico no âmbito dos primeiros anos de escolaridade foram a redução da carga horária do ensino de História e da Geografia e avanço dos estudos Sociais. “Respeitando” os estágios de desenvolvimento psicológico do aluno e sua maturação biológica, parte-ser do concreto ao abstrato em etapas sucessivas. O método de ensino começa do estudo do mais próximo, da comunidade ao bairro, indo sucessivamente ao mais distante, o município, o estado, o país e o mundo. Do passado valorizam-se os personagens e os fatos políticos, as comemorações cívicas e datas festivas descomprometido com os processos históricos e, com elas, o dia da libertação

dos escravos, o dia do fico, o dia do índio, o “caminho para as índias” e o processo que levou a tais acontecimentos ficam perdidos, sem qualquer explicação. Nas estratégias didáticas, nada mais “simples: vestem-se os meninos e as meninas de índios e índias, faz-lhes recordar que o dia dos índios é o dia 19 de abril, cantam-se algumas músicas sobre o dia do índio é a “aprendizagem está garantida”.

Formar e aprofundar o conceito de alguma coisa é ao mesmo tempo (des) cobrir as singularidades e particularidades, bem como as relações que envolvem o objeto a ser aprendido pelo pensamento. Diz Lefebvre:

A relação entre o “eu” e o “mundo” não pode ser concebida no estranho e no alheio, sem o outro e o outrem, o próximo e o longínquo, que são mesmos (dois aspectos da mesma relação). O “mundo” chega a esse “eu”, que sou eu, por dois caminhos: a história inteira, o passado, o tempo biológico e social – e a biografia individual, o tempo singular. Por outro lado, um infinito, uma ordem longínqua. Por outro, uma ordem próxima, o finito, minha finitude. Minha “presença”. Não seria essa a dupla determinação do “meu”, “ser humano”, de minha “subjetividade”? (LEFEBVRE, 1969, n.p).

Nesse sentido, concordamos com Vygotsky quando diz que: “... a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola...” (2001, p. 476). A criança aqui, por sua vez, não deve ser entendida como uma ilha cujo processo do conhecimento se realiza como um monólogo, cabendo a escola apenas a tarefa criar os meios para que ela torne-se apta a buscar “sozinha” a informação, assimilá-la, organizá-la e empregá-la em contextos adequados. O desenvolvimento humano se dá em relação, nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação, o que faz do aprendizado uma

atividade social. Vendo sob essa perspectiva, a criança não se desenvolve com o tempo e não possui os meios necessários para percorrer sozinha, o caminho do desenvolvimento, tornando fundamental sua participação em situações práticas de aprendizagem que lhes favoreça a aquisição de noivos signos, para além da “experiência puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada” (Saviani, 2008, p. 435).

Aparentemente a mudanças educacionais que aconteceram a partir da aprovação da Lei 9394/96 – LDB não alteraram significativamente esses problemas. A Lei 11.274/96 altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao dispor sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. No entanto, não podemos esquecer o fato de que a inclusão de crianças de seis anos de idade nos primeiros anos do ensino fundamental não representa a antecipação dos conteúdos e mudanças nas atividades que tradicionalmente foram compreendidos como adequados para aquela idade. Também não foram corrigidos sérios problemas teórico-metodológicos e, por que não dizer ideológicos que ajudaram a construir os currículos e programas escolares, pelo contrário, foram ressignificados, mantendo-se, no entanto, os fundamentos originais. O centro da educação infantil ganha um sentido abstrato de formar para uma cidadania, “... que farão com que os alunos e as alunas desenvolvam atitudes coerentes com os valores que queremos que aprendam”, como reforça o documento do MEC para o ensino nas diversas modalidades do ensino, inclusive para a educação infantil. Acrescenta o mesmo documento:

Quando se pensa na formação integral do cidadão e da cidadã, os conteúdos da educação escolar devem

ser considerados em sua totalidade, ou seja: – Fatos e conceitos – o que os estudantes devem aprender a conhecer; – procedimentos – o que os estudantes devem aprender a fazer; – valores, atitudes e normas – o que os estudantes devem aprender a ser e de que necessitam para aprender a viver juntos (MEC, 2004, p. 8).

Caberia perguntar o que queremos que aprendam? Quais são os valores, atitudes e normas que queremos que aprendam? Quem são as pessoas que querem que os educandos aprendam isso e não aquilo? Vê-se que ao lado de uma concepção de educação que transmitem a idéia de um pensamento social homogêneo sobre o que se deve aprender, portanto desvinculado da realidade sócio-histórica objetiva, mantém-se como centro do processo de aprendizagem uma teoria do conhecimento cuja inteligência sensório-motora volta-se para o “... fim prático perseguido e não na construção ou na explicação. É uma inteligência puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada”. Assemelha-se, reforça Saviani, ao funcionamento de “... um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão das imagens” (2008, p. 434-435).

Na defesa da possibilidade de apreensão dos conceitos pela criança, parte-se do reconhecimento da criança como ser pensante, portanto, capaz de relacionar sua ação à representação que faz do seu mundo (sua cultura). Lembremos, contudo, que isso não significa dizer que não existam diferenças entre a formação dos conceitos espontâneos e os conceitos científicos. A formação dos conceitos científicos não pode ser confundir com os conceitos espontâneos que a criança traz do ambiente extra-escolar, como ressalta Nurez e Pacheco: Os conceitos espontâneos constituem a base dos conceitos científicos, enquanto estes, uma vez assimilados permitem a formação de outros conceitos espontâneos com

possibilidades de uso consciente e deliberado. O desenvolvimento de conceitos científicos depende e constroem-se a partir do conjunto de conceitos espontâneos de que dispõem o aluno. Daí a importância do diagnóstico das ideias prévias, na formação de conceitos científicos (1997, p. 26).

O diagnóstico efetivo das ideias prévias dos alunos sobre um determinado conhecimento parte do entendimento de que a criança só poderá absorver os conceitos científicos quando o conceito espontâneo/cotidiano tenha alcançado um determinado nível de abstração e generalização, **o que** requer do professor a definição de atividades didáticas que permitam, em primeiro lugar, a identificação das representações que o aluno tem sobre o assunto a ser desenvolvido em sala de aula. Assim sendo, o estudo dos conceitos científicos de tempo e de espaço, por exemplo, deverá ter como ponto de partida os conceitos espontâneos que a criança adquiriu na sua vivência cotidiana. Os conceitos históricos e geográficos, por sua vez, “... só podem começar a se desenvolver quando a sua própria vida e a vida daqueles que a cerca poder adaptar-se do aqui à generalização elementar no passado e agora”, o aqui (esse lugar) e o outro lugar (BITTENCOURT, 216-217).

Nessa direção destaca Gasparin, ao chamar a atenção para a importância de garantir que a criança apreenda os aspectos fundamentais de um conceito e na compreensão de sua importância.

A assimilação das características fundamentais de um conceito é muito mais fácil para a criança quando os traços definidores desse conceito se apresentam com as imagens visuais correspondentes. Quando isso ocorre, isto é, quando as imagens visuais não coincidem com o conteúdo do conceito ou estão em contradição com ele, a tarefa torna-se muito mais difícil para o educando (GASPARIN, 2003, p. 19).

Nessa perspectiva, um dos principais desafios da escola e, especificamente do professor é superar qualitativamente a sua própria formação aprisionada aos limites do formalismo lógico, para que possa pensar a seleção de conhecimentos e habilidades que possibilitem ao educando apropriar-se de um tipo de pensamento criador e capaz de apreender o mundo que o cerca, suas relações e movimento

Considerações finais

Nos últimos anos tem se tornado lugar comum nas instituições educativas a afirmação de que o processo de ensino deve partir da realidade do aluno, afirmativa que nós concordamos, também concordam os métodos tradicionais do conhecimento científico. À ciência, na sua versão tradicional ou crítica, física ou humana, parte do mundo dos fenômenos. Só assim podemos entender a natureza humana (sociedade) e buscar meios de nela intervir seja para reproduzir a ordem seja para transgredi-la. O problema que se coloca é o “como” e para que fim cada área do conhecimento científico se apropriará do mundo dos sentidos.

Para nós, como expomos brevemente, o conceito como produto da atividade pensante, não existe enquanto ideia separada do mundo dos sentidos. O conceito é dinâmico, se forma, progride e se enriquece sendo, portanto, uma atividade objetiva, prática, concreta. À prática pedagógica, por sua vez, reclama pela intencionalidade de suas ações. Nós como professores de fundamentos e métodos do ensino da história e da geografia, entendemos que nossa tarefa como formadores de formadores da educação infantil é contribuir para uma prática educativa que possibilite o educando a transitar do conhecimento não elaborado para o conhecimento científico, o que pressupõe a

superação de alguns problemas do aprendizado conceitual pelas crianças, dentre os quais assegurarem a articulação entre o movimento do pensamento e a realidade sócio-histórica objetiva e introduzir nas tarefas de aprendizagem esse movimento, levando em consideração o nível do desenvolvimento dos significados e das estruturas de generalização predominante em cada nível desse mesmo desenvolvimento. Para tanto, partimos do pressuposto que a aprendizagem sendo uma atividade social e a aprendizagem conceitual uma atividade fundamentalmente prática torna-se possível sua apreensão pela criança, inclusive na educação infantil. Concordamos com Saviani quando diz que: “A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2008, p. 422). Para nós, a criança está incluída nesse ato individual e coletivo proporcionado pela educação.

Referências

- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. – São Paulo: Cortez, 2004.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- KUENZER, A Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal / lógica dialética*. 6. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã* (Feuerbach). 5. ed. – São Paulo: HUCITEC, 1986.

MEC. *Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Direitos Humanos SEIF SEMTEC SEED SEESP. Brasília, 2004.

NÚREZ, I. B.; PACHECO, O. G. *La formación de conceptos científicos: una perspectiva desde La teoría de La actividad*.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TROTSKY, I. *Literatura e Revolução*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1969.

PARTE II

Metodologias e Práticas Educativas
em Educação a Distância

6 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UAB/UECE-CE

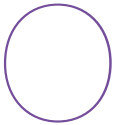
<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-838-1/cap6>

FRANCISCA CHARLENNY FREITAS DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001), Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual do Maranhão (2003) e Educação a distância pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2018) e atualmente é mestranda em Saúde da Criança e do Adolescente pela UECE. É servidora pública Municipal de Maracanaú e Tutora a Distância do Curso de Pedagogia – UAB/UECE, conselheira do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Maracanaú – CMDPD.

E-mail: charlennyfreitas@gmail.com

Introdução



despertar do interesse pelo estudo em avaliação da aprendizagem na Educação a distância se deu a partir do meu primeiro trabalho com esta modalidade realizado junto à equipe do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Maranhão em 2004. Anterior a esse período, o senso comum pairava em meus pensamentos que eram repletos de preconceitos e descrença no seu valor educacional quando me referia a educação a distância. Pensamentos estes foram tomando outra forma gradativamente a partir de leituras e a cada dia de trabalho na equipe do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Maranhão até hoje. Já a questão da avaliação é algo que percorre minha caminhada enquanto aluna, mãe e professora. Inquietações que se acumularam em diferentes contextos e posições em toda essa vivência na educação. Da escola ao trabalho, um caminho que estou percorrendo, que sem perceber, marcou e vem marcando de alguma forma a temática da avaliação, seja por estar no papel de avaliadora ou de avaliada. Assim, as percepções e inquietações a respeito dessas duas grandes temáticas da educação, a avaliação e a EaD, se uniram neste momento.

Para compreender a importância da avaliação da aprendizagem na educação a distância, foi preciso vislum-

brar os aspectos sociais, educacionais e tecnológicos. Nessa perspectiva entendemos que a educação não é um fato isolado da sociedade. Hoje a educação abrange um universo de espaços e modalidades que não só as instituições físicas de ensino são detentoras. Fato este possibilitado principalmente por meio da expansão da internet e o movimento social da cibercultura. (LÉVY, 2008).

A educação a distância se caracteriza por uma modalidade de ensino que vem ao longo dos anos se expandindo, se modificando e se consolidando. No Brasil, tem sua normatização definida no artigo 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 e em decretos posteriores que a definem como uma das modalidades de ensino oferecida no país. Apesar de ser uma modalidade regulamentada pela legislação e que atualmente está em processo de superação de algumas resistências e descrenças, também convive com permanentes desafios que cingem o mundo da educação.

Segundo Belloni (2009) na busca de um fundamento histórico/sociológico, identifica-se que a Educação a Distância – EaD surge em mais um momento de “atendimento às demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial, traduzida pela globalização”. Segundo o Ministério da Educação e Cultura – MEC (2009) a Educação a Distância conta com um expressivo número de alunos que realizam algum tipo de graduação ou especialização na modalidade a distância em cursos oferecidos por instituições públicas.

Aretio (2002) lembra que o aumento exponencial no número de instituições que oferecem cursos a distância fez aumentar também o número de atividades acadêmicas e/ou científicas para essa modalidade de ensino. Mas, Duarte (2010) afirma que ainda há uma grande carência de dados quantitativos e qualitativos sobre a presença da EAD no sis-

tema de Educação Superior. Moran (2007, p. 1) corrobora afirmando que “é muito difícil fazer uma avaliação abrangente e objetiva do ensino superior a distância no Brasil, pela rapidez com que ela se expande nestes últimos anos”.

Além de ser um processo de ensino e aprendizagem em sua grande maioria mediado por tecnologias, a Educação a Distância tem outras características como a diferença de tempo e espaço e destaque maior para a autoaprendizagem, como lembra Belloni (2009). Características essas que devem ser consideradas nas discussões pedagógicas, uma vez que a Educação a Distância se constitui em uma modalidade de ensino com suas próprias especificidades.

Neste contexto, a avaliação da aprendizagem dos alunos tornou-se um tema com amplas discussões no planejamento e execução das propostas pedagógicas dos cursos a distância. É necessário refletir sobre o processo avaliativo, pois a avaliação serve não só para a melhoria do produto, como também ajuda no aperfeiçoamento do processo em si.

Assim, a complexidade da avaliação aumenta pois Vosgerau (2006, p. 1377) lembra que atualmente o que mais se questiona é verificarmos se o que praticamos condiz com as especificidades e necessidades da modalidade. Vosgerau (2006, p. 1377) também afirma que “o uso intensificado desta modalidade de ensino tem levado diferentes profissionais que atuam nessa área, como planejadores, desenhistas instrucionais, professores, tutores, pesquisadores e alunos, a formular outras questões ainda mais específicas [...]”. Essas questões englobam dúvidas quanto ao processo de aprendizagem, princípios teóricos do processo de avaliação, instrumentos e como se dá a apropriação desses instrumentos.

Para Neder (2005, p. 69) “a avaliação não pode ser vista, pois, isolada de uma proposta educacional, de um projeto de educação que traga no seu bojo um processo de transfor-

mação, uma proposta de ação que busque modificações de uma determinada situação”. Assim, refletir sobre a avaliação implica em contextualizá-la dentro de um projeto político pedagógico que contemple as especificidades da Educação a Distância no que tange a visão dos profissionais envolvidos como, principalmente, os alunos que compõem o público-alvo da Educação a distância.

Diante da complexa temática da avaliação da aprendizagem no contexto da Educação a Distância, para analisarmos as práticas avaliativas da aprendizagem, questionamos: quais práticas são desenvolvidas pelos professores formadores e tutores acerca da avaliação da aprendizagem no curso de licenciatura em Pedagogia a Distância da UAB/UECE? Desta forma foi trabalhado os seguintes objetivos específicos: perceber a formação teórica dos professores formadores e tutores do curso de Pedagogia a distância da UAB/UECE; identificar se os professores envolvidos dominam as abordagens teóricas sobre avaliação da aprendizagem que estão presentes nos documentos oficiais, didáticos e pedagógicos da Universidade Aberta do Brasil – UAB, da Universidade Estadual do Ceará e do Curso de Pedagogia e perceber quais práticas avaliativas da aprendizagem são efetivadas no curso de Pedagogia UAB/UECE.

As práticas avaliativas na educação a distância

Para refletir sobre a Educação a Distância e as práticas avaliativas, vimos a necessidade de situar no tempo e no espaço a educação de hoje. Compreendemos que este tempo e espaço a que nos referimos, estão marcados pela contemporaneidade (AGAMBEN, 2009); por um novo paradigma tecnológico (CASTELLS, 2000); pelo fenômeno da internet (COLL & MONEREO, 2010); por uma sociedade conectada

(MORAN, 2009); pela cibercultura e pela emergência do ciberespaço (LÉVY, 2008).

Ao contrário do que muitos imaginam, a EaD não teve seu início junto com a invenção da internet. De acordo com Peters (2009) a existência desta modalidade não é tão recente, apesar de ter sido disseminada e reconhecida como uma nova modalidade de ensino em todo o mundo a partir da segunda metade do séc. XIX. Já o surgimento da EaD no Brasil pode ser identificado um pouco antes de 1900, quando foram registrados anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro que oferecia cursos profissionalizantes por correspondência. No entanto, significativo foi o percorrer histórico que perpassou o ensino por correspondência (ALVES, 2009), a revolução do rádio que trouxe para o Brasil novas perspectivas para o ensino a distância, a televisão que passa a ser usada para fins educativos no Brasil nas décadas de 60 e 70 (ALVES, 2009), e com o surgimento das Novas tecnologias de Comunicação e Informação, a EaD se consolida como modalidade de ensino. Assim, novos cenários foram também produzidos na EaD em função dos computadores e da internet. Segundo Alves, com os computadores pessoais disponíveis, “a internet ajudou a consolidar a propagação do ensino a distância para todo o sistema educativo brasileiro e mundial” (ALVES, 2009, p. 10).

A partir de 1996 a EaD passa a contar com uma legislação própria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo normatizada pelo Decreto 2.494, pelo Decreto 2.561 e pela Portaria Ministerial 301; todos no ano de 1998. A LDB de 9.394/96 reserva o artigo nº 80 especificamente para o ensino e a Educação a Distância. Em 1998, são normatizados os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e de educação profissional tecnológica a distância. Desta forma é

possível perceber a presença de certa preocupação com as implementações de políticas públicas voltadas à educação a distância.

Ao falar em avaliação, vemos que ela faz parte da atividade humana de reflexão. Assim, ela se constitui em um processo intencional, auxiliado por diversas ciências e que se aplica a qualquer prática. Quando refletimos também avaliamos; e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos. Daí que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e os objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática educativa, social, política ou outra (DEMO, 2002). De acordo com Hoffmann a avaliação é,

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo (HOFFMANN, 2008, p. 17).

Neste sentido, sem uma reflexão dos valores éticos sobre a avaliação, é possível “perder os rumos do caminho, a energia, o vigor dos passos em termos da melhoria do processo” (HOFFMANN, 2008, p. 17).

No que diz respeito aos novos cenários produzidos pela Educação a Distância, a visibilidade desse caminho da avaliação, torna-se mais incipiente. Segundo Silva (2006, p.27) “prevalece a pedagogia baseada na transmissão para a recepção solitária e contemplativa que cumpre tarefas e tem sua avaliação no final.”

Segundo Pretto (2002, p. 215) “as experiências em EaD apontam para uma ressignificação da avaliação diante da complexidade do modo como as pessoas aprendem, de como

o conhecimento é produzido[...]”, bem como as mudanças provocadas pelas tecnologias de informação e de comunicação – TIC nos fundamentos que envolvem a Educação. Na busca por essa ressignificação, que oportuna cada vez mais uma prática educativa fragmentada é oportuna defender a ideia de uma avaliação mediadora, teorizada por Jussara Hoffmann (2009).

Para Hoffmann (2009) é preciso desenvolver diferentes modelos de avaliação, em consonância com os mais diversos contextos. Neste sentido, a avaliação mediadora pode se constituir em um referencial teórico que pode nortear a concepção acerca da avaliação da aprendizagem na elaboração de futuros textos e pesquisas na educação a Distância.

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do ‘transmitir-verificar-registrar’ e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMANN, 2009, p. 116).

Entende-se nesta construção, que a avaliação a serviço da ação tem por objetivo principal a observação permanente das manifestações da aprendizagem para então proceder a uma “ação educativa que otimize os percursos individuais” (HOFFMANN, 2008, p. 17), desvinculando assim da verificação e registro de dados de desempenho do aluno decorrentes das práticas tradicionais de avaliação. Constitui-se assim, o princípio da avaliação numa visão dialética do conhecimento, onde a avaliação mediadora destina-se não somente a

compreender, mas fundamentalmente a conhecer, promovendo ações em benefício aos alunos, aos professores, aos cursos e as universidades.

Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem na educação a distância busca o avaliar para promover, que

[...] significa, assim, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos. O professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo ações interativas (HOFFMANN, 2008, p. 18).

A avaliação da aprendizagem na modalidade a distância parte do pressuposto de auxiliar o aluno a tornar-se mais autônomo, crítico, responsável, compreendendo seu desenvolvimento pessoal. Dessa maneira, as práticas avaliativas desenvolvidas neste novo contexto, associadas a uma autoavaliação devem buscar uma avaliação formativa e mediadora com o objetivo de superar as práticas classificatórias e excludentes.

Percebe-se que a avaliação da aprendizagem na modalidade em questão, pode trazer múltiplos questionamentos quanto a sua prática e a sua qualidade. Assim, um dos obstáculos que se deseja superar neste trabalho a partir dos estudos realizados até aqui, será o obstáculo da

[...] avaliação como ato de punição, ou seja, eliminar a “visão culposa” da avaliação e inserir a visão de avaliação enquanto processo mediador do processo de aprendizagem e como diagnóstico contínuo dos processos de ensino e de aprendizagem. [...] No intuito de potencializar tais características, busca-se ressaltar na ava-

liação os aspectos dialógicos essenciais para a definição dos instrumentos e dos procedimentos avaliativos (KRATOCHWILL, 2006, p. 57).

Segundo Hoffmann (2007), a avaliação mediadora não pode ser compreendida numa dimensão de contornos definidos, mas percebida em sua abertura às possibilidades favorecidas pela mediação. Neste contexto, entendemos que a avaliação da aprendizagem na perspectiva mediadora também deve estar aberta, de forma que a flexibilidade e diversidade de instrumentos superem a forma engessada das práticas avaliativas. Entendemos que a mediação de ensino e aprendizagem é

[...] o espaço de encontro, espaço a ser ocupado pelo diálogo, pela reciprocidade de pensamento e sentimentos entre educador e educando, entre educadores, entre educandos, pessoas em processo de humanização – um espaço a ser construído. Uma ação avaliativa mediadora não promove o diálogo ou a relação no trabalho pedagógico, ela é um processo interativo, dialógico, existe enquanto relação, enquanto confluência de ideias e vivências. [...] a relação entre educando e educador se estabelece a partir do ato de conhecer, da necessidade de desvendar o mundo, em torno do objeto do desejo de conhecer (HOFFMANN, 2007, p. 9).

Assim, a avaliação mediadora tem o objetivo principal de favorecer o ensino, de contribuir para a reflexão da aprendizagem e da avaliação como processos multidimensionais. E é importante também reconhecer este caráter subjetivo do ato de avaliar. Na certeza de que adquirir uma grande gama de conhecimento e para um embasamento maior em busca de detectar mudanças, permanências e/ou desafios acerca da avaliação da aprendizagem na educação a distância.

Procedimentos metodológicos

O levantamento dos dados foi desenvolvido junto a instituição de ensino superior denominada Universidade Estadual do Ceara – UECE, onde contemplamos o curso de licenciatura em Pedagogia a distância que tem como objetivo “apresentar aspectos filosóficos e práticos de cunho organizacional para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, p. 5.). Os sujeitos convidados a participar desta pesquisa foram os professores formadores e tutores que ministram e/ou acompanham disciplinas no referido curso, tendo como amostragem 12 profissionais envolvidos. Para tanto, foi utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário. Concordamos com Vieira (2009, p. 15) quando

Um instrumento de pesquisa constituído de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador. (VIEIRA, 2009, p. 15).

O questionário considerado um instrumento de coleta de dados onde não precisa da presença do pesquisador, isto é, não há a intervenção direta, pois, esse instrumento de coleta permite que o participante responda às questões no momento que quiser e durante o tempo que julgar necessário. Este instrumento foi disponibilizado de forma online e enviado para o e-mail pessoal dos participantes. O questionário foi dividido em eixos fundados a partir de um conjunto de questões de múltipla escolha para atender aos critérios aqui apontados (SEVERINO, 2007), sistematicamente articuladas em consonância ao objeto desta pesquisa, onde foram claramente formuladas, no intuito de serem bem

compreendidas pelos sujeitos. Além disso, também foram analisados os documentos oficiais (LÜDKE; ANDRÉ, 2005; MARTINS, 2008) que se referem a todo o processo metodológico que preponderam no ensino aprendizagem dos alunos desta instituição e deste curso. Considerando os preceitos de Severino (2007) quanto à documentação, no caso específico deste estudo, evidenciaremos que a análise realizada nos documentos institucionais se constituiu pertinentes na medida em que nos trouxe evidências conceituais e teóricas a respeito da temática pesquisada. Por meio das técnicas aqui mencionadas, também analisamos os dados coletados a partir de agrupamento das perguntas por temas semelhantes as implicações da avaliação na aprendizagem como formação continuada; pressupostos legais e teóricos; instrumentos de avaliação a distância; práticas da avaliação; critérios e coerências entre os pressupostos legais, conceituais e reflexões pessoais. Para finalizar nossos estudos, fizemos as análises dos resultados e conclusões na certeza que as mesmas possam contribuir para as futuras discussões sobre as práticas avaliativas e a educação a distância.

Análise e discussão de resultados

A qualidade da educação é um dos pontos mais discutidos, em se tratando de EAD, mas como em todo modo de educação, há sempre os riscos de se ter ou não uma maneira mais efetiva e atuante na prática pedagógica, mais especificamente na avaliação da aprendizagem. Assim, tudo isso depende do direcionamento por parte dos profissionais envolvidos no intuito de investigar as práticas avaliativas no curso de Pedagogia a Distância.

A primeira parte do questionário consistiu em perceber a frequência em que os envolvidos participam de con-

gressos, seminários e formação teórica. Os dados obtidos na pesquisa mostram que 75% afirmaram participar de congressos, seminários e formação pelo menos uma vez ao ano. Quando essa frequência aumenta de uma para duas ou mais vezes ao ano, o resultado aponta que metade dos entrevistados não tem essa frequência em formações na área aqui discutida.

Com a expansão da EaD, há um aumento considerável de profissionais que atuam nesse novo contexto educacional, para tanto, aumentam-se os desafios de uma formação mais direcionada as especificidades dessa modalidade. A formação alcança possibilidades de atuação profissional, como também, possibilita desenvolver uma identidade profissional sólida. Assim,

Profissionais que atuam na EAD exercem múltiplos papéis no processo ensino-aprendizagem, envolvidos pelas tecnologias da informação e comunicação que são fundamentais para a efetiva prática profissional, portanto uma formação específica assume uma posição de amparo ao processo educativo (ROMANOWIKI, 2007 p. 2).

Portanto, a formação deve ser permanente, pois as funções dos professores são ampliadas, e (BELLONI, 2009) afirma ainda que o ensino a distância se destaca como uma modalidade de ensino adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes da ordem econômica mundial.

Na sequência da análise, 83,3% dos envolvidos concordam que os documentos oficiais vigentes são suficientes para subsidiar as abordagens teóricas sobre a avaliação da aprendizagem, e apenas 16,7% nem concordam nem discordam. Um dos grandes desafios é compreender a legislação a fim de dar a segurança e garantir subsídio a temática em

questão. A regulamentação da EaD é uma questão em formação. A primeira menção consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.396/96). Com a definição apresentada do que seria a modalidade a distância, muitos outros decretos, normativas e diretrizes foram sancionados. Como vimos acima, existe discrepâncias que tais documentos são suficientes no que diz respeito a avaliação da aprendizagem, mas também é possível encontrar quem não opine que a legislação atual seja suficiente.

Dando continuidade os dados levantados nos mostram que ao considerar que os pressupostos teóricos para a modalidade a Distância, devem ser os mesmos referenciais e pressupostos teóricos que permeiam a modalidade presencial, a maioria, 75%, disseram discordar. Aqui pudemos perceber que os profissionais envolvidos no curso de Pedagogia a Distância da UAB/UECE claramente percebem que não se pode adotar os mesmos pressupostos teóricos para as modalidades a distância e presencial já que ambas têm suas especificidades que devem ser levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem. Os fundamentos filosóficos, epistemológico e axiológico na Ead visam a integração da teoria e prática permitindo o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, levando-se em conta os conceitos de autonomia, investigação, trabalho cooperativo, estrutura dialógica, interatividade e capacidade crítica dos educadores e educandos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, p. 13).

A UAB foi instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Propõe a universalização do acesso ao ensino superior, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação

nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

Assim, entre os pesquisados, 83,3% dizem estar de acordo quando indagamos conhecer ou não as diretrizes da Universidade Aberta do Brasil. Esse resultado nos permite uma reflexão sobre um público alvo que atua dentro de um programa de educação superior na qual é imprescindível ter conhecimento sobre as respectivas diretrizes. Segundo Neder in Preti (2005) a educação a distância é apontada como uma possibilidade de (re) significação paradigmática no contexto do processo de formação de professores, pois esta modalidade favorece a interação entre os sujeitos, propiciando o diálogo, a troca, a construção coletiva, na qual o professor assume um importante papel no processo de ensino-aprendizagem.

A mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem na modalidade a distância ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos, onde essa definição está presente no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na qual é considerado um desafio pra todos, porém o gráfico a seguir nos mostra que mais de 80% concordam dominar as abordagens didático-pedagógicas no que diz respeito à avaliação da aprendizagem da Universidade Estadual do Ceará – UECE, como também 9,1% discordam totalmente dominar essas abordagens.

No projeto pedagógico do curso de educação a distância deve estar previsto o uso das tecnologias que serão utilizadas, além das formas e objetivos de cada uso, possibilitando também que os cursos e suas disciplinas traba-

lhem de maneira integrada em ações complementares e colaborativas. Rocha (2009, p. 117) complementa que deve constar também nos projetos um incentivo ao uso crítico e criativo de cada tecnologia, considerando a mediação que a educação pode fazer entre esses recursos e a sociedade, principalmente para possibilitar a inclusão social de todos os estudantes. Nos reportando aos dados, percebemos que 66.6% concordam que conhecem e aplicam o que preconiza o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UECE, um quarto dos profissionais envolvidos nem discordam nem concordam e a minoria discordam em conhecer e aplicar o que preconiza o documento em questão. O projeto pedagógico do curso de Pedagogia a distância da UECE preconiza que a avaliação parte do estabelecimento de uma rotina de observação, descrição e análises contínuas da produção do aluno, que, embora se expresse em diferentes níveis e momentos, não devem alterar a condição processual da avaliação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, p. 18). Assim, é imprescindível o conhecimento de tais pressupostos, como também aplicá-los, já que a prática avaliativa, integrada ao projeto do curso deve ser desenvolvida por meio de atividades que apoiem e possibilitem a construção de novas aprendizagens.

Dando continuidade as nossas análises, vimos que a totalidade dos envolvidos nesta pesquisa compreende que a avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Ao abordar sobre o uso dos mesmos instrumentos de avaliação da aprendizagem nas modalidades presencial e a distância de ensino. Vimos que uma parcela considerável dos profissionais que responderam o questionário não adota os mesmos instrumentos, 8,3% nem concor-

dam nem discordam e 16,7% concordam totalmente. O projeto pedagógico do curso de pedagogia a distância da UECE nos mostra que “o processo de avaliação de ensino e aprendizagem na Educação a distância, embora possa sustentar-se em princípios análogos aos da educação presencial requer tratamentos e condições especiais” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, p. 18), detectamos também, uma fatia que ainda praticam os mesmos instrumentos de avaliação em ambas modalidades aqui citadas. Os instrumentos utilizados especificamente na modalidade a distância promovem a interatividade, a troca de experiências, além de favorecer e permitir o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem do estudante. Além disso, oferece ao docente e tutor meios para observação de como a aprendizagem vem ocorrendo.

Ferramentas de interação permitem ao professor atender de forma adequada respeitando as especificidades de seus estudantes, mas, para isso, necessita possuir um domínio das funcionalidades disponibilizadas na plataforma adotada, além da percepção de como utilizá-las didaticamente (GIRAFFA *et al.*, 2009, p. 179 *apud* DUARTE, 2010, p. 13). Para atender a uma maior diversidade de perfis discentes, os professores e tutores podem optar pelo uso de ferramentas síncronas ou assíncronas. Nos dados levantados, 8,3% concordam que utiliza mais as ferramentas síncronas para avaliar a aprendizagem, 50% discordam, 33,3% nem concordam nem discordam e 8,3% discordam totalmente sobre a utilização de tais ferramentas.

As ferramentas da educação a distância propõem uma mudança de paradigma educacional, à medida que incentivam a aprendizagem colaborativa por meio da interação aluno/conteúdo, aluno/aluno e aluno/professor on-line Peters (2009). As ferramentas síncronas, onde todos estão conec-

tados simultaneamente, segundo Mattar (2011), “traz facilidade de conhecimento, dinamiza a forma de transmitir o saber, agiliza a informação e quebra paradigmas”. O que professores e tutores poderiam explorar essas possibilidades de forma síncrona já que Silva (2002) nos aponta uma série de vantagens como a motivação, incentiva a cooperação e a cognição em grupo. Ao abordar a utilização das ferramentas assíncronas, 16,6% discordam, 25% nem concordam nem discordam, porém 78,3% concordam com a sua utilização. Esses tipos de ferramentas apontam uma maior flexibilidade nos elos de comunicação para o acompanhamento da aprendizagem, mas, por não estarem conectados ao mesmo tempo, dúvidas que necessitam de respostas imediatas ficam prejudicadas. Cada ferramenta tem suas particularidades que devem ser analisadas cuidadosamente, pois segundo Zaina et al. (2006) “a escolha do tipo de ferramenta a ser utilizada para a interação e comunicação em um curso a distância depende do resultado desejado”. Para Felippim (2006), cabe ao professor a responsabilidade de buscar e intervir para sistematizar as diversas ferramentas disponíveis, integrando-as como recurso que tenha condições cabíveis ao processo de avaliação.

É comum que muitos docentes se questionem qual é a melhor maneira de avaliar a aprendizagem de seus estudantes, qual o instrumento mais adequado, quais ações serão necessárias para suprir lacunas nesse processo e em nossa análise, vimos que todo o público alvo da pesquisa se preocupa em refletir acerca da prática a partir dos sucessos e insucessos dos seus alunos diante de uma técnica de avaliação do conhecimento.

Hoffmann ainda contribui nos afirmando que a avaliação “deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão

das dificuldades e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento” (2009, p. 19). Desta forma, nos tranquiliza perceber que os professores formadores e tutores dinamizam o processo avaliativo oportunizando o aprendizado e ressignificação de sua prática.

Considerações finais

O desenvolvimento deste artigo foi motivado pela preocupação que temos a respeito das práticas avaliativas no contexto da educação a distância e em especial, no curso de pedagogia a distância da UAB/UECE. Acreditamos ser imprescindível compreender o processo avaliativo diante das especificidades técnicas e pedagógicas que permeiam esta modalidade de ensino e que está ascendendo a cada dia no nosso país. A partir da análise dos dados obtidos por meio desse questionário online, foi possível verificar que os envolvidos têm procurado buscar formação pelo menos uma vez ao ano, como também, têm condições de analisar os pressupostos legal e teórico e fazendo interlocução com processo avaliativo na Ead. Outro fator que não podemos deixar à parte é o conhecimento e aplicabilidade das diretrizes da Instituição de ensino superior como o projeto pedagógico do curso no qual estamos envolvidos e pudemos perceber aqui que os envolvidos no processo avaliativo do referido curso demonstraram conhecer as diretrizes da UECE, como também o projeto pedagógico do curso de Pedagogia a Distância da UECE. A análise das práticas avaliativas da aprendizagem, nos permitiu perceber que todos refletem acerca de sua prática a partir dos sucessos e insucessos dos alunos. Isso nos mostrou que o processo de avaliação deve se constituir numa constante preocupação, pois, além de representar um

momento de julgamento da aprendizagem do aluno, também sinaliza a eficácia do ensino e conseqüentemente afere o próprio trabalho docente (SOUSA, 2009).

Com o avanço tecnológico a Ead traz novas formas de repensar o processo avaliativo. Nesse contexto, muitas são as ferramentas que possibilitam essa mediação e vimos que os envolvidos com esta pesquisa têm propriedade para adotar tais instrumentos de avaliação na educação a distância mesmo sabendo de suas especificidades, tanto o público alvo em questão, como também puderam opinar qual ferramenta é a mais eficaz, nos permitindo entender que dominam as ferramentas para a avaliação da aprendizagem no universo a distância.

Espero que o presente artigo possibilite incitar questionamentos e reflexões sobre o tema, e também auxilie os docentes a tomar decisões e no que tange as práticas avaliativas do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade EaD em função de cada vez mais se estabelecer a avaliação educacional como um processo relevante do processo de ensino e aprendizagem sempre em busca de uma educação de qualidade e na construção de indivíduos críticos e conscientes de seu papel.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo?* E outros ensaios. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó – SC: Argos, 2009.

ALVES, M. R. J. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ARETIO, Lorenzo García. *La educacion a distancia: de la teoria a la práctica*. Trabalho. Bauru- SP: EUDSC, 2002.

BELLONI, Maria L. *Educação a distância*. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para a educação superior a distância*. Brasília, agosto, 2007. <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf> Acessado em 19/04/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, 2006*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COLL, César; MONEREO, Carles. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da educação*. 12 ed. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2002.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo*. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

DUARTE, S. K. da S. D. O uso do Fórum na EAD: contribuições pedagógicas. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 11., 2010. *Anais...* Porto Alegre: [s.n.], 2010. p 1332-1334.

FELIPPIM, Maria Cristina Torres. *A utilização das ferramentas telemáticas na educação numa perspectiva pedagógica*. Disponível em: Acesso em: 24 jul 2018

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KRATOCHWILL, Susan. *Educação on-line: perspectivas de uma avaliação dialógica no fórum de discussão*. 2006. 144p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, R. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 9.ed. São Paulo: EPU, 2005.

MORAN, J. M. *Modelos e avaliação do Ensino Superior no Brasil*. Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.54-70, jun. 2009.

MORAN, J. M. *Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil*. ECA-USP. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran>. Acesso em: 10 ago. 2018.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. *Avaliação na educação a distância – significações para*

definição *de percursos*. NEAD – UFMT, 1996. Cuiabá. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/>. Acesso em: 12 ago. 2018.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PRETTO, Nelson de Lucca. *(Re)pensando a avaliação em EAD*. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 31, jan./abr. 2006.

ROCHA, C. A. *Mediações tecnológicas na educação superior*. Curitiba: IBPEX, 2009.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

SILVA, C. Angela. *Aprendizagens em ambientes virtuais e educação a distância*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOUSA, M. *O Fundamento Comunicacional da Avaliação da Aprendizagem na Sala de Aula Online* In: SILVA, Marco (Org.), SANTOS, Edméa (Org.), *Avaliação da Aprendizagem em Educação Online*. São Paulo Ed Loyola, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia – Licenciatura a Distância*. Fortaleza-Ceará. http://www.uece.br/sate/dmdocuments/PPC_REVISADO_PEDAGOGIA_UAB_%2021_10_2016.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

ZAINA, Martinez. Luciana. et al. *Aplicação das ferramentas interativas na construção do conhecimento em cursos a distância*. Disponível em: <http://www.redes.usp.br/conteudo%5C582.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

7 MOTIVAÇÕES NA EAD: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES EM CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO A DISTÂNCIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-838-1/cap7>

MARIA CHARLENY DE SOUSA DA SILVA

PPedagoga e mestra em Políticas Públicas e Sociedade, ambas pela UECE. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de cursos a distância (UFF) e tutora a distância do Curso de Pedagogia (UAB/UECE). Técnica na secretaria municipal de Educação de Maracanaú.

E-mail: charlenys@gmail.com

MARIANA DE JESUS FREITAS

Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Técnica na Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú.

E-mail: marianadejesusfreitas@gmail.com

Introdução

Nos últimos anos há um crescimento na oferta de cursos a distância no Brasil. Segundo o Censo EAD.BR¹, 2019 o total de matrículas contabilizadas, desde 2009 até 2018, passou de 528.320 para 9.374.647, respectivamente.

Apesar do considerável aumento na oferta de cursos a distância, há fatores que podem interferir diretamente ou indiretamente no interesse ou não de uma pessoa em iniciar, continuar e concluir um curso a distância. Um dos fatores considerados neste artigo é a motivação. Esta caracteriza-se como um elemento essencial para a aprendizagem dos alunos desde a Educação Básica, o Ensino Superior e modalidades de ensino.

Parte-se do pressuposto de que, a motivação pode conduzir o comportamento do indivíduo a agir de forma diversa, dependendo das suas necessidades impulsionadas por motivos também diversos, e que podem ser influenciadas por fatores externos ou internos. (ZYNGER, *et al.*).

Este artigo aborda esses fatores de forma contextualizada com aspectos históricos da Educação a Distância (EaD), com a participação voluntária de professores do ensino fundamental I da rede municipal de Maracanaú, no Estado do Ceará.

¹ Disponível em: < http://www.abed.org.br/site/pt/midiатеca/censo_ead/ > Acesso em 01 out 2019.

As pesquisadoras também são professoras, compondo a Equipe de Formação do 1º ao 5º ano, da citada rede municipal de ensino e durante encontros formativos com docentes, no ano letivo de 2019, lançaram a proposta de pesquisa convidando-os participarem.

Durante os encontros formativos, observou-se que, de forma geral, os professores abordavam assuntos relacionados a vontade de estudar, de se aprofundarem em determinados assuntos, muitos decorrentes ou mesmo com déficit desde a sua formação inicial; a falta de tempo e o cansaço influenciavam em suas decisões. Apesar disso, alguns estavam cursando pós-graduação e outros haviam concluído.

Diante desse contexto de dificuldades, mas também de vontades, sugeriram variados questionamentos: como a Educação a distância pode contribuir com a formação dos professores? Quais fatores internos e externos levam um (a) professor (a) a participar de curso de especialização na modalidade a distância? Dentre outros. Buscou-se identificar as motivações dos docentes para iniciar, continuar e concluir cursos via EaD.

Configura-se como objetivo geral: suscitar reflexões acerca da EaD, com aporte em aspectos históricos registrados no País, direcionando-os ao diálogo acerca das motivações de professores na escolha de cursos de especialização a distância.

O processo de investigação para obtenção de respostas às indagações, perpassou por identificar professores que tivessem cursando e/ou concluído um curso *latu senso* a distância. O detalhamento desse processo encontra-se na parte metodológica deste artigo.

Evidencia-se que, esta pesquisa faz parte de um Projeto, encabeçado por ambas professoras formadoras, caracteriza-se como exploratório, voltado para a formação continuada de professores no município de Maracanaú,

relacionadas a melhoria da qualificação profissional desse professor.

Assim, o artigo está organizado em *Introdução*, esta primeira seção – breve apresentação da justificativa, problematização, objetivo e metodologia da pesquisa. Na segunda seção: *Aspectos históricos da EaD no Brasil*, há uma abordagem da história da EaD no País, perpassando normatizações e o surgimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), assim como, seus desafios na contemporaneidade. Na terceira seção destacam-se as: *Novas formas de ensinar e aprender*, na qual são apresentadas as motivações externas e internas dos professores/alunos das referidas instituições de ensino superior. Conclui-se este artigo com as *Considerações Finais*, as quais não estanques, pelo contrário suscita-se novas reflexões acerca da temática.

Aspectos históricos da ead no Brasil

Historicamente no Brasil, a Educação a Distância (EaD) obteve respaldo legal com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), que prevê o uso dessa modalidade de ensino em todos os níveis de formação.

A [...] LDB/96 trouxe amparo legal à Educação a Distância. Foi sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei Federal nº. 9.394, e trouxe expressivas contribuições para a modalidade no artigo 80 (LESSA, 2011, p. 21).

Nesse artigo 80 da LDB, “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

A partir daí, foram criados outros dispositivos normativos sobre o assunto, como o Decreto nº 5.622 de 2005

que em seu art. 1º conceitua essa modalidade de ensino como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A modalidade de EaD é uma das formas mais democráticas de ensino, pois alcança um grande número de pessoas simultaneamente, chegando aos lugares mais remotos do País, permitindo que indivíduos distantes fisicamente dos estabelecimentos de ensino tenham acesso ao conhecimento, seja na Educação Básica, Ensino Superior ou Técnico Profissionalizante. (ALVES, 2011).

Num contexto geral, pode-se resumir o processo de surgimento da EaD organizando-a em cinco gerações:

1ª Geração: Final do século XIX – Estudo via correspondência. 2ª Geração: Início do século XX – Estudo por meio de Rádio e Televisão. 3ª Geração: Final do século XX – Entre Anos de 1960 – 1970. Universidades Abertas. 4ª Geração: Final do século XX – Entre Anos de 1970 – 1980. Teleconferências. 5ª Geração: Última década do século XX. Uso da *Internet* e computador (MOORE; KEARSLEY, 2007, *apud* LIMA, 2013, p. 15. Grifos nossos).

Os cursos a distância se disseminaram no Brasil, sobretudo, a partir do ano 2000 em razão da modernização e disponibilização de novas tecnologias, em especial, a *Internet*, compondo a 5ª geração, a exemplo do que vinha ocorrendo nos Estados Unidos, Inglaterra e França que tiveram suas primeiras experiências de cursos a distância, por correspondência, em fins do século XIX. (VIDAL e MAIA, 2013).

Em resumo, no Brasil a trajetória da EaD, ainda de acordo com Lima (2013), converge para “[...] três tendências:

a de cursos por correspondência e por rádio; e do uso da televisão e de recursos multimeios; e a da utilização do computador, dos meios digitais e da *Internet*”. (P. 15-16).

Observa-se na história da EaD uma longa tradição na sua oferta, entretanto, na contemporaneidade, essa modalidade ainda convive com algumas dificuldades tais como: o elevado número de evasões² e a decorrente estigmatização – muitos ainda a consideram como uma educação de 2ª classe (LESSA *apud* BORDENAVE, 1995), que não agrega valor o capital humano.

Percursos e percalços da EAD

Para Maia e Mattar (2007) citando Alves (2011), a história da educação no Brasil surge em 1904 com o oferecimento de cursos de profissionalização por correspondência para datilógrafo através das páginas do *Jornal do Brasil*. Nesse período, segundo Marques (2004, s/p), “agricultores e pecuaristas europeus aprendiam, por correspondência, como plantar ou qual a melhor forma de cuidar do rebanho”.

O rádio também foi utilizado como experiência de EaD no País. Para tanto, houve a concepção da Fundação Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923. Por problemas diversos, a rádio foi doada para o Ministério da Educação e Saúde que criou, em 1937, o Serviço de Radiodifusão Educativa e o início das escolas radiofônicas, inicialmente na cidade de Natal-RN. (VIDAL; MAIA, 2013; LIMA, 2013).

Em São Paulo, no ano de 1939, surge o Instituto Monitor, o mais antigo do País a ofertar cursos profissionalizantes por correspondência. Em 1941, surge o Instituto Universal Brasileiro, fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor.

² Vide: Censo EaD, 2014 realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Naquela época, surgiram muitos cursos radiofônicos, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Social do Comércio Ceará (SESC), essa iniciativa se multiplicou. Nesse contexto, o rádio destacou-se como importante meio de propagar o conhecimento. Em 1947, o SENAC e SESC, com colaboração de emissoras de rádio, apresentaram a Universidade no Ar, em 1947, objetivando oferecer cursos comerciais.

Na história da EaD no Brasil observa-se a atuação do Estado na organização do dessa modalidade de ensino.

Em 1961, foi implementado o Movimento de Educação de Base (MEB) com o uso de escolas radiofônicas, por meio do Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, assinado pelo presidente Jânio Quadros, em que a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) o empreenderia nas áreas tidas como subdesenvolvidas do país (Norte, Nordeste e Centro Oeste). Para a realização do projeto firmaram-se convênios com o Ministério da Educação e Cultura e outros órgãos públicos, “[...] atender a população analfabeta do meio rural”. (SILVA; SANTOS, 2013, *apud* LIMA, 2013, p. 20). 1969 – Instauração do Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais (Sate), por meio do Decreto nº 65.239, de 26 de setembro de 1969, que fixa diretrizes para uma política de aplicação de tecnologias educacionais no país com o uso do rádio, televisão e outros meios (BARRETO; PINTO; MARTINS, 1999 *apud* LIMA, 2013, p. 20).

Da década de 1970 a 1980 o modelo de ensino por meio da televisão ganhou destaque. “Houve implantação das TVs educativas em que a programação era de cunho cultural e, dentre os projetos, incluía-se o ensino a distância” (KENSKI, 2002 *apud* LIMA 2013, p. 23).

Naquele período, houve o surgimento do Projeto Minerva (1970), através de cursos radiofônicos e do Projeto Sis-

tema Avançado de Comunicação Interdisciplinar – Saci (em 1973) que capacitavam professores formados em magistério.

Os professores que necessitavam de formações tiveram oportunidade de aprendizagem por meio do Projeto Logos, em 1973, através do Parecer MEC 699/1972.

No ano de 1974 a TVE do Ceará

[...] com o Programa Tele-Ensino para alunos de anos finais do ensino fundamental. Por meio de convênios com secretarias estadual e municipal de educação, foi responsável pela elaboração de material, produção e veiculação dos programas de televisão e as secretarias, responsáveis pelas demais necessidades (SARAIVA, 1996 *apud* LIMA, 2013, p. 21).

Observa-se que a EaD se apresenta como grande oportunidade para a população obter conhecimentos necessários para o exercício de suas funções tanto no comércio, agricultura quanto na educação. Acrescenta-se aos projetos citados, o projeto Ypê, da Fundação Padre Anchieta (1984). Houve também destaque das emissoras de TV como a Rede Manchete, com o curso Verso e Reverso – Educando o Educador, em 1988.

A Secretaria de Educação a Distância (SEED), foi criada em 1996, tornando-se responsável pela política de democracia e qualidade da educação a distância brasileira e em atuação com o Ministério da Educação – MEC tornaram-se agentes de inovação tecnológica, fomentando o ensino e a aprendizagem na EaD no País.

Em 2000, foi formada a Rede de Educação Superior a Distância (UNIREDE), que consistia em um consórcio composto por 70 instituições públicas brasileiras garantindo aos estudantes uma Educação Superior a Distância de qualidade. Também naquele ano foi instituído o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ. Em 2011

a Secretaria de Educação a Distância foi extinta. (VIDAL; MAIA, 2013).

Mesmo assim, apesar do longo processo de implantação da educação a distância no País,

Acredite-se ou não, houve um tempo em que ninguém imaginava que se pudesse educar sem um professor fisicamente presente junto ao aluno, de modo a transmitir-lhe seu saber e a corrigir os erros cometidos durante a aprendizagem. Na verdade, esta crença, ao ter sido mantida durante séculos, ditou raízes tão profundas que até hoje muitas pessoas, até nas universidades, acham que qualquer educação que não tenha professor presente só pode ser uma Educação de segunda classe (BORDENAVE, 1995, *apud* LESSA, 2011, p. 4).

Universidade Aberta do Brasil – UAB

No ano de 2005 foi inaugurada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) através da Lei nº 11.273, uma parceria estabelecida entre o MEC, estados e municípios para a integração de cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância, iniciativa essa que se consolida cada vez mais na atualidade.

A UAB não constitui uma nova instituição para o MEC. Na verdade, ela apresenta uma configuração de rede, envolvendo as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que no caso, representam as universidades estaduais, incluídas a partir do segundo edital para a UAB (VIDAL; MAIA, 2013, p. 18).

Em 2006 entrou em vigor o decreto nº 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (BRASIL, 2006).

Este período pós-LDB foi marcado por experiências diversas com a introdução não só dos recursos pedagógicos já disponíveis – material impresso, vídeo aulas, tutoria e professor conteudista – mas pela inclusão de tecnologias digitais capazes de criar ambientes virtuais de aprendizagem com interação síncrona e assíncrona; o desenvolvimento de metodologias próprias para formatar e imprimir material impresso; a criação de estrutura técnica e de recursos humanos para apoio a atividades de multimídia e a concepção de uma logística para oferta de curso EAD em escala nacional (VIDAL; MAIA, 2013, p. 15).

No ano seguinte, em 2007, entrou também em vigor decreto nº 6.303, que alterou dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007). Com o intuito de nortear os cursos EaD, o Ministério da Educação publicou os “Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância”. O referido documento publicado pela extinta Secretaria de Educação a Distância do MEC é um referencial norteador para cursos na modalidade a distância, sendo ele composto por orientações de base legal e vigente, porém sem força de lei, em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, 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.

Para o MEC esta modalidade possibilita a democratização do ensino, especificamente, o superior público e gratuito, com e a incorporação de novas metodologias de ensino, especialmente o uso de tecnologias digitais. Depreende-se que esta modalidade passou por momentos diversos até chegar ao que preconiza a sua legislação atualmente.

Contudo, no percurso da EaD os percalços ainda existem, haja vista os cortes no repasse dos recursos financeiros iniciados em meados de 2015. (CRUZ, 2018).

[...]. Por meio de baixo-assinado online realizado pelos alunos, professores, familiares e sociedade em geral, em cartas abertas assinadas pelos prefeitos e vereadores dos municípios que têm polo e cidades circunvizinhas, buscou-se reverter o quadro de decadência [...]. Nos discursos de muitos políticos [...] a educação é apontada como grande metade, ao mesmo tempo, solução para o tão sonhado avanço nacional. Os discursos alimentam a esperança [...]. Nessa realidade a UAB desponta como excelente possibilidade de romper com o círculo vicioso da falta de escolaridade. [...] em 2017 [...] a Capes aponta novas possibilidades de melhorias da UAB [...] (IDEM, 2018, p. 68-69).

Nesse contexto de incertezas, porém, ao mesmo tempo de esperança a EaD começou a abrir possibilidades de promover oportunidades educacionais para grandes contingentes populacionais, não mais tão somente com critérios quantitativos, mas, principalmente, com base em noções de qualidade, flexibilidade, autonomia, liberdade e crítica.

A EaD ainda vai suscitar muita discussão e estudo sobre o melhor modo de desenvolvê-la e seu impacto na formação dos alunos, pois ainda existem muitos pontos críticos a serem tratados, um deles é a ressignificação do professor e do aluno – ensinar e aprender, que será melhor analisada nos próximos tópicos.

3 Percorso metodológico

Trata-se de uma pesquisa ação de cunho qualitativo, porém ainda exploratória. Com realização de pesquisa bibliográfica e, posteriormente de entrevistas via mídia social *WhatsApp*, por *E-mail* e telefonemas com docentes.

As pesquisadoras tiveram contato com os professores nos encontros formativos, haja vista que, as mesmas são professoras formadoras e acompanham um grupo de professores entorno de 30 a 35 docentes dos anos iniciais do fundamental I, entre março a novembro de 2019.

Como explicitado na Introdução, realizaram o convite para participarem da pesquisa a qual versou sobre as motivações internas e externas que os levaram a escolherem uma especialização na modalidade EaD.

Cinco professoras demonstraram interesse em participar deste estudo, e foram organizadas da seguinte maneira: 03 estarão finalizando, no ano de 2020, a especialização em Alfabetização e Multiletramentos ofertado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza; e 02 professoras que concluíram o curso Planejamento, Implementação e Gestão da EaD, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em Volta Redonda, no Rio de Janeiro, em 2017.

Destaca-se que, após as professoras sinalizarem o aceite, as perguntas foram encaminhadas via mídias de modo particular, como acharam mais conveniente. Foi preservada a identidade das docentes nesta pesquisa, as mesmas são apresentadas com a inicial do seu nome antecedido a profissão professora: *A., C., E., M., e L.*; seguido do nome do curso.

As professoras já tinham experiências com cursos de extensão a distância, pela Fundação Demócrito Rocha, a qual foi a mais citada entre outras instituições que ofertam cursos nessa modalidade de ensino. A faixa etária das professoras está entre 30 e 45 anos; compondo a rede municipal de ensino desde 2013.

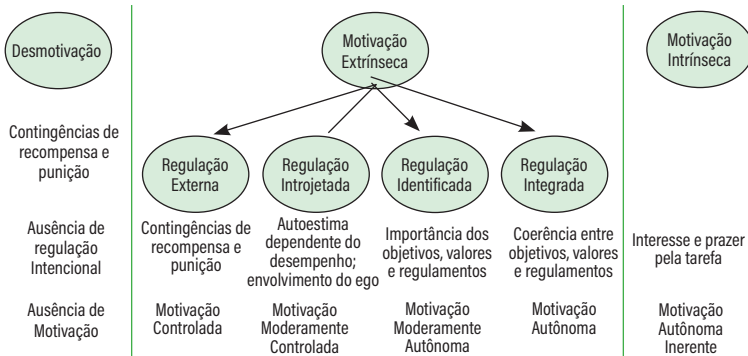
Em relação às falas dos professores, as pesquisadoras copiaram tal qual as professoras digitaram e depois inseriram no corpo deste artigo. Em relação as suas falas, tomou por base as suas vivências nos cursos, embora não concomitantes; nem as participantes cursaram as duas especializações, e sim os cursos vinculados a ambas Universidades. Buscou-se apresentar suas reflexões relativas à educação a distância, que perpassam aspectos motivacionais.

Entre o tempo de realização deste artigo e a obtenção das entrevistas, consideradas muitas vezes pelas professoras como uma conversa, durou aproximadamente o segundo semestre de 2019.

O roteiro para obtenção das falas/ reflexões das professoras, abrangeu três categorias relacionadas às motivações externas e duas relacionadas às motivações internas que interferiram/interferem na escolha dos cursos de especialização. Esse contexto é parte de uma teoria chamada Teoria da Autodeterminação. “[...] toma como base os princípios de avaliação de diferentes manifestações de motivação que podem implicar no processo de ensino-aprendizagem” (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013, p. 164).

De forma resumida, é possível observar esta Teoria conforme a imagem a seguir:

Figura 4 – Continuum de autodeterminação



Fonte: Adaptado de Gagné e Deci (2005, p. 336), citado por Leal, Miranda; Carmo (2013, p. 164).

Pode-se observar que a imagem apresenta um contínuo da autodeterminação, e indica seis exemplos de motivação, os quais variam, qualitativamente, de acordo com a

internalização das regulações externas para o comportamento. (LEAL, MIRANDA; CARMO, 2013).

Contudo, para este ensaio optou-se por estudar as motivações externas e internas, sob a luz dos seguintes aspectos:

Quando 4 – Motivações internas e externas

1) Motivações externas:	
1.1) Curso na modalidade EaD	Por que você escolheu uma Especialização nesta modalidade de ensino?
1.2) Formação	Qual motivação em relação à formação / curso / atividades / tutor / acompanhamento?
1.3) Mercado de trabalho	O que você almeja com a conclusão deste curso?
2) Motivações internas:	
2.1) Apresentar duas motivações internas	Implícito a estes itens, as pesquisadoras buscaram identificar qual/quais os principais fatores motivacionais para esse contexto de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria das autoras (2020).

Novas formas de ensinar e aprender com a EAD

Faz-se necessária uma “verdadeira revolução pedagógica” (VIDAL; MAIA, p. 01), a qual influencie o processo de ensino e aprendizagem, interferindo nos velhos paradigmas dos processos educacionais. Fato é que não se nega existência, propagação e oportunidades desta modalidade de ensino, apesar do contexto político de contenção de gastos com a Educação.

[...] as barreiras até então apontadas que dificultavam os processos de aprendizagem foram vencidos. As características essenciais da Educação a Distância é a flexibilidade do espaço e do tempo, abertura dos sistemas e a maior autonomia do aluno” (SILVA, 2004, p. 02).

O fato de a EaD estar se expandindo leva a sociedade a pensar sobre seu impacto e sobre a transformação causada na relação entre o ensino e aprendizagem *online*. Sobre isso, Moran (2002) escreveu:

Educação a distância não é um *'fast-food'* em que o aluno se serve de algo pronto. É uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo – de forma presencial e virtual. Nessa perspectiva, é possível avançar rapidamente, trocar experiências, esclarecer dúvidas e inferir resultados (MORAN, 2002, p. 3).

Como citado anteriormente, a EaD demanda novas formas de ensinar e aprender. Observa-se nos estudos acerca do processo de aprendizagem do aluno, no caso específico, do adulto – a andragogia³, que é a arte ou ciência de orientar o adulto.

A importância das teorias da aprendizagem e suas repercussões na ead

Na seção anterior abordou-se, mesmo que de forma resumida, a teoria da autodeterminação, a qual originou-se de estudos da psicologia, exercendo influência direta nas escolhas, continuidade / permanência e conclusão de algo. No entanto, há muitas outras teorias que estão imbrincadas e que podem influenciar nesse sentido, as quais, apesar de não ser possível o seu aprofundamento, mas foram elencadas, também de forma sucinta neste artigo.

O aluno da EaD é adulto, o planejamento de um curso deve considerar o como esse adulto aprende, nesta modali-

³ Andragogia significa: “Sua definição no grego é andros – adulto e gogos – educar. Uma das particularidades dessa ciência é entender a motivação das pessoas e o que está por trás da aprendizagem. Como se dá esta aprendizagem”. Visite: CONCEITO DE ANDRAGOGIA. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/conceito-de-andragogia/> Acesso em: jan de 2020.

dade de ensino. Para tanto, tem-se que partir de teorias as quais devem contribuir com esse processo.

Essa discussão remete-se a teoria do Empirismo, na qual o processo de ensino concentra-se na figura do professor, haja vista que este precisa trabalhar a aprendizagem de seu aluno.

Depreende-se que esta teoria o conhecimento é restrito às experiências de vida e profissionais dos alunos, e as aprendizagens acontecem por meio de tentativas e erros. Neste processo o professor é considerado o detentor do conhecimento e o no que se refere a EaD não teria relação.

Entretanto para Preti (2013), o Empirismo tem relação com a EaD e afirma que

O estudante é considerado (no início do curso) a matéria-prima a ser trabalhada, ‘qualificada’, o professor (muitas vezes substituído pelo ‘tutor’) como o trabalhador numa linha de montagem seguindo as orientações recebidas (manuais, guias, monitoramentos), as tecnologias como as ferramentas, o currículo como o plano de modelagem e o aluno ‘educado’ (ao final do curso) como o produto!” (PRETI, 2013, p. 3).

Depreende-se que no processo de ensino e aprendizagem na EaD podem haver momentos, segundo Preti (2013) em que pudesse assemelhar com a teoria empirista. O que a princípio não é fácil fazer essa relação / comparação devido às características da EaD na atualidade.

Sobre a Dialética, “É uma ‘construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo’ (JONASSEN, 1996 *Apud* PRETI, 2013, p. 04)”. Nesse sentido, “[...] trata-se, portanto, de um processo de construção que se dá na relação do sujeito (que conhece) com o entorno físico e social (que é conhecido)”. (PRETI, 2013, p. 04). Nesta perspectiva na EaD o professor tutor não é um transmissor de saberes e sim um mediador. Na medida em que tanto para esta moda-

lidade quanto para a Teoria da Dialética, o conhecimento é algo que se constrói e a aprendizagem vai depender tanto do indivíduo quanto do meio.

De acordo com a pesquisa de Resende (2013), citando Jonassen (1996), “[...] as tecnologias propiciam uma aproximação da instrução centrada no aluno e permitem apoiar a aprendizagem construtivista na EaD através de ambientes virtuais e ferramentas tecnológicas que propiciam aproximações da aprendizagem”. (P. 07).

Para tanto, esta modalidade “[...] deve considerar a necessidade de ambientes que promovam interações e experiências educativas”. (IDEM, p. 08). Sob esta ótica e considerando a teoria construtivista na qual

[...] o aluno não aprende por memorização, nem por associação entre estímulo e resposta, ou pela transmissão do conhecimento pelo professor e assimilação pelo aluno. A partir dessa nova concepção, deve-se considerar que nem sempre o que o professor ensina, corresponde ao que o aluno aprende (RESENDE, 2013, p. 5).

Esse pensamento remete-se ao fato de que o conhecimento não é a representação de uma memorização ou cópia, pelo contrário, deve ocorrer por meio da assimilação – uma interpretação da integração com objeto na estrutura anterior do sujeito, conforme estudos de Jean Piaget.

Pelo exposto, há que ser considerado, diferentemente do Empirismo, a vivência do aluno que deve ser construída por meio da interação com o outro, que é uma proposta da EaD.

Esse contexto de ensino e aprendizagem do aluno adulto – a andragogia, como citado anteriormente, diferentemente do caráter diretivo da pedagogia, que se dirige a crianças, a andragogia teria seu foco no aprender fazendo.

Visando contribuir com este aprendizado do adulto, as ações de EaD são norteadas por alguns princípios, entre eles:

Flexibilidade, permitindo mudanças durante o processo, não só para os professores, mas também para os alunos. Contextualização, satisfazendo com rapidez demandas e necessidades educativas ditadas por situações socioeconômicas específicas de regiões ou localidades. Diversificação, gerando atividades e materiais que permitam diversas formas de aprendizagem. Abertura, permitindo que o aluno administre seu tempo e espaço de forma autônoma (LEITE, 1998, p. 38).

Entrevistadas e a EaD: suas percepções sobre motivação

Partindo do pressuposto de que, “[...] o motivo é o que impulsiona o indivíduo a agir de determinada forma, sendo que pessoas diferentes apresentam necessidades diferentes e nesse sentido, são impulsionadas por motivos diferentes”. (ZYNGER, *et al*, p. 88). A motivação que pode ser impulsionada por fatores do ambiente chamados de externos, ou podem ser provocadas “[...] internamente, como resposta a um estado de necessidade, carência ou desequilíbrio” (ZYNGER, *et al*, p. 88).

Nesse contexto, destaca-se reflexões sobre os motivos externos e internos que levou a cada indivíduo a cursarem a especialização: PIGEAD e Alfabetização e Multiletramentos.

A UFF através do Instituto de Matemática e Estatística oferta o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) na modalidade a Distância em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância – PIGEAD, realizado no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. O Curso é gratuito, a seleção por meio de Edital, com vagas distribuídas entre professores de educação básica e a demanda social, nos polos regionais dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará e Acre.

O curso Especialização em Alfabetização e Multiletramentos, é ofertado pela UECE e segue a mesma estrutura do

curso descrito acima com polos presenciais nas cidades de Fortaleza, Maracanaú, Caucaia, Maranguape e Itapipoca.

1) Três motivações externas:

1.1) Curso na modalidade EaD

De acordo com as falas dos professores, observa-se conhecimento acerca do que é a Educação a Distância e isso influenciou diretamente na escolha dos cursos. Ganha destaque a flexibilidade que a modalidade proporciona:

O que me motivou a cursar uma especialização nesta modalidade de ensino foi a flexibilidade dos horários. (Fala da professora M. – Curso Alfabetização e Multiletramento).

Foi a possibilidade de ajustar o estudo aos meus horários. (Fala da professora L. – Curso Alfabetização e Multiletramento).

Devido a modalidade a distância, este curso me chamou bastante a atenção. Por já ter ouvido comentários de colegas que cursaram, comentários estes muito positivos. Sob esta perspectiva de acompanhamento na EaD, destaco a função do tutor, diferente da função do professor, no presencial. (Fala do aluno C. – Curso PIGEAD).

os estudos que já realizei nesse Curso, destaco que a teoria está intimamente ligada à proposta pedagógica da instituição, diferente de outros cursos que participei e que ouvi comentários. (Fala da professora A. – Curso PIGEAD).

A professora A. trouxe para a discussão aspectos relacionados a proposta do curso, a qual segundo a mesma está alinhado ao que foi proposto durante o curso. O professor E não respondeu.

1.2) Formação

Com relação a este item, as falas convergiram para uma perspectiva de qualificação profissional, há interesses em melhorar a prática docente.

Como está explícito no site do Programa, o curso parte de uma perspectiva de formação continuada de profissionais para a utilização da metodologia em EaD, na formulação, produção e gestão de cursos. (Fala do professor A. – Curso PIGEAD).

Como tenho afinidade com cursos nessa modalidade, vejo a participação neste curso muito importante para a minha formação e melhorar minha prática docente. (Fala do professor C. – Curso PIGEAD).

Quando iniciei o curso me senti instigada pela possibilidade de aprender novos conceitos que me auxiliaram na sala de aula. (Fala da professora L. – Curso Alfabetização e Multiletramento).

Confesso que quando vi as atividades me senti um pouco desmotivada a permanecer no curso, eram muitas atividades que eu não via sentido em fazer, muitos fóruns e chats que não garantiam de fato uma interação, tudo parecia muito artificial. (Fala da professora E. – Curso Alfabetização e Multiletramento).

A tutora da equipe com sua grande dedicação conseguiu manter a turma unida e motivada até o final do curso. (Fala da professora M. – Curso Alfabetização e Multiletramento).

Contudo, observa-se princípios desmotivadores (externos) na fala da professora E. Esses princípios poderiam tê-la feito desistir do curso, mas na fala da professora M nota-se que a atitude da tutora, haja vista ser a mesma, contribuiu com a permanência da professora E no Curso, motivando-a para não desistir e fortalecendo o vínculo entre a turma. Percebe-se que a tutora exerce competências necessárias a EaD. No tópico anterior o professor C já faz menção ao importante papel do tutor no acompanhamento do aluno. Destaca-se que as falas dos professores se remetem a motivações internas, na verdade há uma mistura de sentimentos que demonstram prevalecer seus anseios internos aos externos.

1.3) Mercado de trabalho

Alguns entrevistados projetam novas possibilidades com as formações.

Embora seja funcionária efetiva de uma rede municipal de ensino o curso trouxe novos saberes que agregam valor à minha prática e podem me ajudar a conseguir novas oportunidades. (Fala da professora M. – Curso Alfabetização e Multiletramento).

Percebo uma amplitude e melhor compreensão por parte da sociedade com relação aos cursos na modalidade a distância. Assim, me senti motivada a também compreender melhor esta modalidade de ensino que tanto me instiga, e posteriormente investir nesta área. (Fala do professor C. – Curso PIGEAD).

2) Duas motivações internas:

Busca por conhecimentos! Como é sabido, esse movimento da aprendizagem ocorre de dentro para fora, de fora para dentro, na interação, no diálogo, na presença física ou virtual, enfim, as teorias se completam. (Fala do professor C. – Curso PIGEAD).

Havia concluído a graduação há 11 anos e ainda não tinha um curso de especialização, mesmo gostando muito de estudar não conseguia participar de cursos presenciais devidos às demandas pessoais e profissionais, logo o curso em EaD resolveria a necessidade de aprofundamento profissional com um dispêndio de tempo flexível. (Fala da professora M. – Curso Alfabetização e Multiletramento).

Depreende-se das mensagens que os professores buscaram cursos EaD, como resposta a um estado de necessidade, considerado como fator motivacional interno relacionado a busca por novos conhecimentos e qualificação profissional.

O segundo ponto acerca do fator motivacional interno relaciona-se a identificação com os cursos, o que ficou implícito para os entrevistados:

Em síntese, por minha formação (Pedagoga) e com o desenvolvimento do curso percebi que das leituras e dos vídeos sugeridos no Curso, que enquanto professora posso melhorar ainda mais a minha prática docente. Os textos são excelentes e me instiga cada vez mais a estudar. (Fala do professor A. – Curso PIGEAD).

Um diploma de especialização me ajudaria a acender profissional e financeiramente. (Fala da professora E. – Curso Alfabetização e Multiletramento).

Observa-se que as suas falas se remetem a questões relacionadas à melhoria de sua prática docente e a ascensão profissional, porém não se percebe a identificação com o curso em suas falas.

Considerações finais

Buscou-se no artigo identificar os motivos – externos e internos da escolha das professoras, que gentilmente aceitaram participar deste estudo, por cursos na modalidade a distância. Por motivos apresentados neste artigo, optaram por esta modalidade de ensino que historicamente vem ganhando espaço e credibilidade.

Foi possível observar que o tutor a distância exerce papel muito importante na motivação das docentes/ alunas e ex-alunas na EaD, considera-se então que, um dos principais fatores motivacionais para esse contexto de ensino e aprendizagem é o professor tutor.

Cita-se também, que na Educação a Distância é necessário que o planejamento e as atividades no ambiente virtual estejam em sintonia, do contrário pode ocorrer um distanciamento entre o professor e o aluno, fazendo com que o último se sinta isolado e desamparado. Neste momento que

o tutor atua como um elo entre professor conteudista, o material didático e aluno, tornando qualitativo o processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que o aprendizado do adulto difere de uma criança/ adolescente. Nesse sentido, com relação ao aprendizado do adulto, na EaD o tutor que acompanha o desenvolvimento da sua aprendizagem a distância, tem que considerar as suas particularidades relacionadas a andragogia, realizando acompanhamento individualizado, proporcionando visualizar os avanços de aprendizagem de seus alunos de modo *online*.

Referências

AGUIAR, J.; FERREIRA, C.; GARCIA, A. B. *Aplicação de modelo de tutoria proativa na modalidade semipresencial de ensino a distância utilizando ferramentas de interatividade e personalização*. UENF. UENF/CEDERJ/UAB. Revista Científica em EaD. 2010. Disponível em: www.eademfoco.cecierj.edu.br. Acesso em: 10 maio 2019.

CRUZ, M. V. T. *Experiências de EaD em cursos de Pedagogia do Ceará*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

IDEM. *Bases Epistemológicas e Teorias em Construção na Educação a Distância*. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/bases_epistemologicas.pdf. Acesso em 01 out. 2018.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da Auto-determinação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. *R. Cont. Fin.* – USP, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/jun./jul./ago. 2013 (P. 162 – 173).

MAIA, J. E. B. M.; VIDAL, E. M. V. *Educação a distância na UECE: uma proposta estratégica para o Ceará do futuro*. Disponível em: <http://www.uece.br/sate/dmdocuments/CP%20>

71%20e%2073%20-%20Texto%20EaD%20na%20UECEcorrigido.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

PIAGET, J. *Piaget por Piaget* (1-4) – Dublado Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FWYjDvh3bWI>. Acesso em: 4 nov. 2019.

PRESTI, O. *O estado da arte sobre “tutoria”: modelos e teorias em construção*. 2003. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/tutoria_estado_arte.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

RAMOS, M. da S. *Qualidade da tutoria e a formação do tutor: os efeitos desses aspectos em cursos a distância*. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013 – UNIREDE.

RESENDE, R. L. S. M. *Fundamentos Teórico Pedagógicos para EaD*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/055tcb5.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

ZYNGER, E. A.; AIZMAN, L.; CARVALHO, R. E.; D’OREY, V. *Entendendo um pouco mais o processo de aprendizagem: Atenção, Memória, Motivação*. Disponível em: http://pige-ad.lanteuff.org/pluginfile.php/29574/mod_resource/content/7/UAB%20Mod2%20aula%2003.pdf. Acesso em: 28 dez. 2019.

8 PLANEJAMENTO COLETIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA ENSINO DE HISTÓRIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-838-1/cap8>

JOILSON SILVA DE SOUSA

Licenciado em História e Pedagogia. Doutorando em Educação pela linha de pesquisa: História, Memória e Historiografia da Educação Profissional no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Metodologias do Ensino de História pela UECE e Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Integra o Banco Nacional de Avaliadores do Sinaes (BASis), exercendo a função de avaliador *ad hoc* do INEP/MEC. E-mail: joilsondesousa@hotmail.com

IVO BATISTA CONDE

Doutorando em Educação (PPGE-UECE) (2019). É mestre em Educação, pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2017). Especialista em Educação Ambiental (2012) pela Universidade Estadual do Ceará. Graduado em Ciências Biológicas pela UECE nas modalidades de Licenciatura (2006) e Bacharelado (2008) e graduado em Licenciatura em Pedagogia (2002) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Integrante do Grupo de Pesquisa Docência na Educação Básica e Ensino Superior (GDESB/CNPq). E-mail: ivoconde@gmail.com

MARIA NAHIR BATISTA FERREIRA TORRES

Doutora e Mestre em Educação (UECE). Graduada em História e especialista em Análise Regional do Nordeste Brasileiro (UFPB). Professora da rede estadual de Educação do Ceará. Tem experiência na área de Educação e História, atuando nos temas: formação de professores, educação a distância e ensino de história. Membro do grupo de pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva (UECE). E-mail: nahir701@hotmail.com

Introdução



disciplina Ensino de História nos Anos Iniciais tem relevante significado na formação dos graduandos em Pedagogia, pois trabalha temáticas importantes relacionadas ao passado e ao presente, bem como o modo de desenvolver temáticas históricas distintas de caráter crítico-reflexivo, utilizando sempre as categorias fundantes da História enquanto disciplina escolar, a saber: o tempo e o espaço.

Desta forma, o Curso de Pedagogia UAB/UECE busca os melhores meios de levar um ensino de qualidade aos seus alunos, com um excelente material elaborado por autores conhecidos da Educação, e por um quadro de professores qualificado, que passam por uma seleção exigida pela CAPES. Todo início de semestre a Coordenação do Curso de Pedagogia UAB/UECE se reúne e realiza um planejamento prévio, e logo após os professores são convocados para compor a equipe de Professores Formadores que ministrará os conteúdos referentes as disciplinas, em especial, a disciplina de Ensino de História no Anos Iniciais do Curso de Pedagogia UAB/UECE. O presente grupo de professores tem data definida pela coordenação do referido curso, para que os mesmos possam se reunir, escolher materiais, sistematizar conteúdos e definir ações para cada docente.

O processo de elaboração da disciplina até sua efetivação, exige dos docentes a sistematização das atividades que serão disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA para os alunos. As discussões nos fóruns, as resoluções das atividades e demais mecanismos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem advém de uma vivência de 10 anos do Curso de Pedagogia em EAD da UECE. Atualmente ele segue um planejamento pré-definido pela coordenação, resultado das discussões e sugestões originadas ao longo desses 10 anos dos planejamentos de disciplinas de tutores, professores formadores e coordenadores do curso. Dentre as atividades que devem ser elaboradas, temos:

Elaboração de questões de múltipla escolha para contribuição junto ao Banco de Questões do Curso;

Atividades relativas às etapas de desenvolvimento via Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA-MOODLE¹, bem como suas “Chaves de Correção” (respostas possíveis de modo descritivo do que se espera que o discente possa desenvolver);

Escolha de Temáticas a partir dos livros da Disciplina já elaborados pela cooperação UECE/UAB/CAPES;

Definição do Coordenador da Disciplina, que é escolhido entre os pares (docentes membros da reunião para representar os demais, e ser responsável pelo papel articulador entre os docentes e escolha das questões que fazem parte do Banco de Itens para compor a Avaliação-NPC);

Divisão dos conteúdos para elaboração dos slides para uso comum nos campi de oferta da disciplina.

Para a Disciplina de Ensino de História nos Anos Iniciais, desempenharam o papel de Professores Formadores, cerca de sete docentes distribuídos entre os Polos de Apoio Presencial: Campos Sales, Caucaia, Itarema, Maranguape,

¹ “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”, um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

Mauriti, Orós e Quixeramobim. Esses polos têm uma particularidade em comum, eles compõem a turma do ano de 2017 do curso de Pedagogia da UAB/UECE. Desse modo, tiveram no mesmo período a oferta da referida disciplina.

Importância do planejamento e a ação de professores

O planejamento e a história do ser humano estão intimamente ligados. O desejo de transformar sonhos em ações concretas é uma preocupação de todas as pessoas e quando esse desejo está de frente a essa realidade, é onde se inicia o ato de planejar. Como fazer um sonho se tornar realidade e desfrutar de seus benefícios. Compreendemos que o planejamento faz parte do processo individual de tomada de decisão e se faz necessário para que possamos direcionar de maneira clara e objetiva as atividades que pretendemos realizar. Para Gandin (2001), esse é um processo fundamental que parte de uma realidade existente a uma realidade almejada.

Na atividade docente, acreditamos ser imprescindível, pois esta “é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNIO, 2013, p. 245).

Em perspectiva que considera uma ação coletiva, Farias *et al.* (2014) aponta, que o planejamento da prática docente visa “compreender o planejamento como instrumento de organização da lida docente, apresenta-se como passo necessário para ressignificar esse fazer junto ao coletivo dos professores” (p. 111).

Concebemos o planejamento como um facilitador e viabilizador da democratização do ensino, portanto se completa no processo ação-reflexão-ação da prática social do-

cente. Desse modo, “[...] o planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua” (FARIAS *et al.* 2014, p. 111).

Em processo intencional, corroboramos com Farias *et al.* (2014) quando diz:

O planejamento é ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo. Pensando sobre o nosso trabalho ajustamos não só os conteúdos programáticos [...], mas definimos também outras questões de fundamental importância. Vejamos algumas: o que queremos que nossos alunos venham a fazer a conhecer? Por que este conteúdo e não aquele? Quais atividades? Com qual tempo e recursos contamos? (FARIAS *et al.*, 2014, p. 111).

Acreditamos que na disciplina de Ensino de História nos Anos Iniciais, tais perspectivas poderiam ser respondidas a partir do planejamento da prática docente de modo coletivo, pois “O caráter participativo, articulador, mobilizador de toda a comunidade escolar é outro princípio necessário à prática do planejamento” (FARIAS *et al.*, 2014, p. 112). Portanto, esse ato apresenta-se como um processo coletivo de constituição de ideias e elaboração de práticas.

É relevante refletirmos sobre a prática docente do planejamento de modo coletivo. Nosso esforço nesse momento, não se limita a abrangência de várias pessoas, mas a ideia de planejar em conjunto, com os colegas, agregando um caráter democrático e participativo à cooperação, ao diálogo, ao sentimento de ser um sujeito da ação. É o individual sendo substituído pelo coletivo.

Entendendo assim, que escolhas são um ato político, materializa-se em que tipo de discentes nós estamos interessados em formar. É nessa ação educativa transformadora e libertadora que, acreditamos, só poderá acontecer se for alicerçada no diálogo, na colaboração e na participação

(FREIRE, 1998). Nessa direção, dois questionamentos foram sistematizados para este estudo, a saber: Como os encontros propostos pelo curso de pedagogia contribuem e sistematiza os conteúdos da disciplina Ensino de História nos Anos Iniciais? Que benefícios traz o planejamento coletivo?

Aspectos metodológicos

Buscando responder às questões levantadas na seção anterior, propomos como procedimentos metodológicos para o desenvolvimento dessa investigação os estudos de Minayo (2015), quando se refere a metodologia como um caminho do pensamento que inclui o método em si, as técnicas que serão adotadas e a criatividade do pesquisador. Destarte, este escrito, fruto de uma ação reflexiva, compreende uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que é possível, entre outras perspectivas, uma proposição de maior liberdade na seleção de temáticas do interesse do pesquisador.

Autores como Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam que os pesquisadores que adotam a pesquisa qualitativa “tentam analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma com que estes registros foram registrados ou transcritos”. Esta proposição leva-nos a entender que desenvolver um estudo acadêmico que por sua vez é uma atividade humana e social, com análise interpretativa dos dados na busca do conhecimento científico, possibilita-nos fazer suposições e conjecturas e/ou inferências carregadas de valores, interesses e princípios que orientam o investigador (GIL, 2010).

Na acepção de Severino (2013), a pesquisa bibliográfica é compreendida como sendo a que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SE-

VERINO, 2013, p. 76). Portanto, foram utilizados os registros disponíveis acerca da Planejamento da Disciplina de Ensino de História nos Anos Iniciais, elaborado conjuntamente pelo grupo de professores e os cronogramas e atividades propostas inseridas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle da Universidade Estadual do Ceará.

Segundo Cellard (2008), a análise de documentos precisa ser valorizada uma vez que o documento é “insubstituível em qualquer reconstituição [...]” (CELLARD, 2008, p. 295). Logo, os materiais produzidos no âmbito dos estudos e elaboração de materiais dos professores foram analisados e materializados neste texto como possibilidade de proposta de construção do conhecimento teórico e prático no âmbito universitário.

É importante ressaltar a importância que a disciplina Ensino de História têm para contribuir com a formação de professores. Pesquisas importantes como a de Selva Guimarães (2013), busca diálogo dos elementos da didática e a prática docente do professor que ensina o componente curricular História, bem como os fundamentos e métodos apresentados na obra de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2012). Desse modo, tomamos como direcionamento a ementa da disciplina supracitada que dialoga com os aspectos teóricos e metodológicos das autoras aludidas. A Ementa da disciplina Ensino de História nos Anos Iniciais apresenta a seguinte perspectiva:

A História no campo das ciências humanas. Fontes, narrativas e sujeitos na história da educação. A consolidação da disciplina de História nas séries iniciais da escolarização (Piaget X Vygotsky). As teorias da História na interface com as correntes pedagógicas. Objeto, objetivo e categorias da História. Fundamentos didático-metodológicos – planejamento, práxis, avaliação – no ensino da História para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Concepções e orientações para o ensino da História nos PCNs e nas

diretrizes curriculares. Diferentes linguagens, escritas e não-escritas, como estratégia para o ensino de História. Experiências práticas do ensino de História fundamentadas teoricamente, para séries variadas do ensino infantil e primeira etapa do fundamental (EMENTA PEDAGOGIA, 2019).

A Disciplina de Ensino de História nos Anos Iniciais, teve seus encontros vivenciados entre os meses de abril e maio de 2019 (tabela 1). É importante ressaltar, que para o cumprimento das datas expostas no quadro a seguir, foi necessário que o encontro de planejamento coletivo entre os professores formadores acontecesse cerca de dois meses antes, para assim, cumprir com as exigências de antecipação de material junto ao suporte técnico da UAB/UECE, assim como a necessária exposição e orientação feita pelos professores formadores e coordenador da disciplina para os tutores a distância, responsáveis pelo acompanhamento e correção de fóruns e atividades.

Tabela 1 – Calendário da Disciplina

DISCIPLINA	ENCONTRO	DATAS	
Ensino de História nos Anos Iniciais	1º Encontro	26/04/2019 e 27/04/2019	
	2º Encontro	24/05/2019 e 25/05/2019	
	2ª Chamada	08/06/2019	das 11h às 13h
	NEF	15/06/2019	das 11h às 13h
	Autoavaliação	18/05/2019	a 27/05/2019

Fonte: Coordenação do Curso de Pedagogia UAB/ UECE. (2019).

Uma vez definido entre os professores formadores o coordenador ou coordenadora da disciplina, é solicitado a cada docente a elaboração de 7 (sete) questões objetivas que tenham itens de respostas (a, b, c, d, e) e ainda, uma questão subjetiva com sua respectiva chave de correção, apontando sempre a página do material utilizado. Por sua vez, o coordenador ou coordenadora realizará a revisão de todas

as questões elaboradas para escolha de 10 (dez) dessas questões para a elaboração da NPC (avaliação final da disciplina).

O material utilizado na disciplina foram dois módulos produzidos pelo Curso de Pedagogia UAB/UECE para trabalhar o ensino de História. A seleção dos conteúdos para a atividade prática e o Fórum 1, foram adaptadas a partir da Unidade 3 do Módulo 1 intitulado “De Fortaleza ao município do aluno” e ainda, da Unidade 3 do Módulo 2 intitulado “História Oral e Memória”. Tais atividades, foram divididas entre os professores que foram se auto identificando com os temas, formando duplas para diálogo mais aproximado.

O Fórum 2, tinha as seguintes perguntas para promoção do diálogo dentro do Ambiente Virtual: Durante a sua vida escolar a História já foi sinônimo de “decoreba”? Por quê? Elabore uma narrativa da sua experiência? Indique as metodologias que podem ser utilizadas pelo professor para trabalhar o ensino da História nos anos iniciais? Descreva as possibilidades e desafios para trabalhar a História nos anos iniciais?

A Atividade 1, foi subdividida em duplas para trabalhar com a Unidade 2 do Módulo 2, intitulado, A Pedagogia de Projetos e o Ensino de História. Os mesmos, deveriam, além das atividades, utilizar as unidades subdivididas para elaborar suas perguntas para o Banco de Questões e elaboração dos Slides para uso comum de todos os professores no encontro presencial em seus respectivos Polos.

A Atividade 2, teve como proposta uma Análise do Livro Didático de História que tratasse das Temáticas Afro e Indígenas, que será exposta na Tabela 2, os caminhos que os alunos deveriam seguir.

As demais duplas ficaram com as seguintes unidades e módulos: Unidade 4 – Módulo 1: A história no Ensino Fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica; Unidade 2 – Módulo 1: Momento da História do Ceará e por fim, um

único professor teve como unidade de trabalho, a Unidade 1 – Módulo 1: A História e seu ensino.

Resultados e discussões

No Quadro a seguir, buscamos apresentar de forma sistematizada, a materialidade dos Fóruns e Atividades, tal como seus horários de abertura e fechamento no Ambiente Virtual e a proposta elaborada para ser desenvolvida pelo aluno, do mesmo modo que os elementos a serem considerados para a correção que é feita pelos próprios professores formadores, como também em sua maior parte pelos tutores a distância.

Quadro 2 – Referente ao Fórum 1

Ferramenta/ Tarefa	Datas e horário	Enunciado e chave de correção
<p>Fórum1 Impressões da Atividade Prática (Não pontuado; vale presença)</p>	<p>Abrir: 26/04/2019 Fechar: 27/05/2019 até 23h59mim</p>	<p>Vamos socializar o que foi feito! Acessem o fórum e socializem com os colegas a realização da atividade, considerando as seguintes orientações: Indique as referências aplicadas pelo grupo para a escolha da pessoa a ser biografada? Foi difícil fazer essa escolha? Como chegaram a um consenso? Descreva a reação da pessoa biografada ao ser procurada? Indique a (s) etapa (s) do trabalho que demandou mais esforço do grupo, a escolha da pessoa a ser biografada, a coleta dos dados, a sistematização dos dados e/ou a preparação da apresentação?</p> <p>Critérios para obtenção da frequência: Todos os componentes da equipe devem participar, socializando e dialogando sobre a realização do trabalho com base nas orientações apresentadas.</p> <p>Garantam suas 13 presenças!</p>

Fonte: Coordenação do Curso de Pedagogia UAB/ UECE. (2019).

A proposição do Fórum 1, teve o intuito de fazer os estudantes discutirem sobre o processo de desenvolvimento da atividade prática que consiste em biografar uma pessoa de sua comunidade, referência para a Educação e/ou para História local. O debate foi organizado quanto às decisões dos estudantes na realização da atividade, os consensos e dissensos na escolha da pessoa a ser biografada e como o grupo se articulou para que a atividade fosse concluída. A exemplo do intuito do fórum planejado registramos o excerto de uma das participações:

Olá, queridas! Estávamos em dúvida acerca da pessoa a ser biografada, mas chegamos a um consenso. Estamos nos organizando para fazer as pesquisas e entrevistas sobre o Padre Aristides Andrade Sales (1921-1999), cuja terra natal é Acaraú. Além de exercer a atividade sacerdotal em Itarema, o padre Aristides também foi prefeito na cidade de Acaraú nos anos 1973 a 1976. O sacerdote contribuiu significativamente para a emancipação política de Itarema em 1985. Em 1989, o padre recebeu o título de cidadão itaremense através do Projeto de lei de nº 45 de 1989 criado pelo professor e vereador Francisco Assis Mattos (ESTUDANTE – FÓRUM 1).

Olá pessoal! Depois de muitas discussões decidimos. E hoje entrevistamos Maria Salete, primeira professora da comunidade. Ela estava esquecida, mas foi uma lutadora para conseguir uma escola para a comunidade, na época ela ensinava em casa. Foi uma conversa sincera, emocionante, empolgante, enfim, maravilhosa, aprendemos muito com essa senhora tão simples de nossa comunidade. Essa atividade colocou brilho nos nossos olhos (ESTUDANTE – FÓRUM 1).

Assim, os estudantes foram registrando no fórum seu percurso desde os diálogos iniciais para a realização da atividade prática até a sua conclusão e apresentação no segundo encontro presencial.

Quadro 2 – Fórum 2 e Atividades do Segundo Encontro Presencial

Ferramenta/ Tarefa	Datas e horário	Enunciado e chave de correção
<p>Fórum 2 (Vale nota de 0 a 100)</p>	<p>Abriu: 26/04/2019 Fechar: 27/05/2019 até 23h59mim</p>	<p>O ensino e a aprendizagem de História nos anos iniciais se alicerçam no trabalho do professor a partir da própria história de vida do aluno, avançando para o estudo da história local, que deve ser apresentada como algo vivo, vibrante, capaz de instigar o aluno e colaborar para a compreensão do seu contexto. A diversidade de enfoques metodológicos que foram sendo construídos, sobretudo nas últimas décadas nos faz pensar que não existe uma metodologia única para a prática pedagógica do ensino de História. Diante do exposto, responda os questionamentos propostos.</p> <p>Durante a sua vida escolar a História já foi sinônimo de “decoreba”? Por quê? Elabore uma narrativa da sua experiência.</p> <p>Indique as metodologias que podem ser utilizadas pelo professor para trabalhar o ensino da História nos anos iniciais?</p> <p>Descreva as possibilidades e desafios para trabalhar a História nos anos iniciais?</p> <p>Chave de correção:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Descreve a sua experiência com o estudo da História na sua vida escolar e justifique. (30 pontos) 2) Sugere metodologias para o trabalho com o ensino de História nos anos iniciais. (30 pontos) 3) Aponta no mínimo um desafio e uma possibilidade no ensino de História nos anos iniciais. (30 pontos) 4) Comentou a postagem de dois colegas (10 pontos)

Ferramenta/ Tarefa	Datas e horário	Enunciado e chave de correção
Atividade 1	<p>Abrir: 26/04/2019</p> <p>Fechar: 27/05/2019 até 23h59min</p>	<p>Nos dias de hoje, a pedagogia de projetos ressurge como proposta prática para a mediação do desenvolvimento das habilidades e competências. Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido numa experiência educativa em que o processo de conhecimento está integrado às práticas vividas. Nesta atividade você desenvolverá um projeto intitulado “Fotobiografia”, no qual irá apresentar fatos importantes da sua vida, organizados cronologicamente, de modo interdisciplinar, por intermédio de fotografias e textos descritivos.</p> <p>Informações para a realização dessa atividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Selecionar os fatos mais relevantes da sua vida em uma dimensão pessoal, acadêmica e/ou profissional; 2) Apresentá-los em ordem cronológica ou de significados. 3) Usar uma abordagem interdisciplinar: dos fatos/acontecimentos mais distantes para os mais recentes (sua história de vida), lugares e paisagens por onde passei (geografia), elaboração textual (língua portuguesa). 4) Organizar o projeto, usando fotos e textos descritivos <p>Chave de correção</p> <p>Adequação e diversidade das fotografias (30 pontos).</p> <p>Organização dos fatos em ordem cronológica ou de significados (20 pontos).</p> <p>Interdisciplinaridade (30 pontos).</p> <p>Correção da escrita do texto descritivo (20 pontos).</p> <p>Em caso de PLÁGIO as atividades serão anuladas, ou seja, atribuída nota zero.</p>

Ferramenta/ Tarefa	Datas e horário	Enunciado e chave de correção
<p>Atividade 2</p>	<p>Abrir: 26/04/2019 Fechar: 27/05/2019 até 23h59mim</p>	<p>Pesquise na biblioteca de escolas de sua região, um livro de História do 4º ou 5º ano do ensino fundamental e analise como são abordadas as temáticas Indígenas e Afro-brasileiras em seu texto escrito e em suas imagens. Em seguida, produza um texto com a descrição do conteúdo, seguida de sua análise crítica a respeito.</p> <p>Informações para a realização dessa atividade: 1) Escolha duas imagens que estão no livro sobre as temáticas pesquisadas e insira no corpo do texto para facilitar a leitura de sua análise acerca das imagens. 2) A descrição e análise da temática devem ser do texto e das imagens.</p> <p>Chave de correção: 1) Descreve as características do livro do 4º ou 5º ano (editora, série, nome do livro, unidades que se encontram as temáticas). (20 pontos) 2) Realiza análise crítica do texto escrito sobre as temáticas Afro e Indígena. (30 pontos) 3) Realiza análise crítica de pelo menos duas imagens das temáticas Afro e indígena e as insere no texto. (40 pontos) 4) Redigiu um texto original com coerência, clareza, baseado na orientação proposta e fez a formatação conforme as normas indicadas. (10 pontos).</p> <p>Formatação: O texto deve ser produzido com a seguinte formatação: Tamanho de folha A4 Fonte Arial ou Times New Roman, tamanho 12 Espaçamento 1,5 Alinhamento “justificado” Margens de 3 cm (superior e esquerda) e de 2 cm (inferior e direita). Citações diretas e indiretas de acordo com critérios de formatação, preconizado no Guia de Normalização da UECE. O arquivo postado no ambiente Moodle deve ser do tipo PDF.</p>

Fonte: Coordenação do Curso de Pedagogia UAB/ UECE. (2019).

No Fórum 2, como podemos observar na Quadro 2 – Fórum e Atividades do Segundo Encontro Presencial, os estudantes evocaram as memórias para discutir suas experiências com o ensino de História enquanto estudantes da Educação Básica. As discussões versaram se a História já foi sinônimo de “decoreba”, apontando exemplos em que tiveram que decorar e depois esqueceram tudo, bem como metodologias que podem ser utilizadas pelo professor para trabalhar o ensino da História nos anos iniciais e as possibilidades e desafios para trabalhar a História nos anos iniciais. Vejamos a seguir o que registrou uma estudante:

A professora era bem tradicional. Ela fazia a turma “decorar” nomes de presidentes, ministros, fatos e muitas datas. Era uma aula bem “chata”, descontextualizada, procurando formar valores e o patriotismo (ufanista) nos alunos. Era tudo na base do “decoreba”. No início do Ensino Médio, eu penso que o Ensino de História melhorou e no 2º ano, eu me apaixonei pela disciplina. Eu tive um professor que amava História e cuja metodologia era diferente de todos os professores anteriores. Daí eu tomei iniciativa e eu mesma buscava ler livros de História. Esse professor influenciou consideravelmente na minha formação acadêmica. Sobre metodologias voltadas para o ensino de História as atividades podem trabalhar a identidade, a história de vida deles, dos pais, o respeito ao outro, a diferença, a oralidade. As sugestões contemplam o campo de experiências da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) “O eu, o outro e o nós”, podendo ter como objetivo: “Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida”. Entre os desafios: Alguns municípios colocam a disciplina em último plano, priorizando o ensino da matemática e Língua Portuguesa por conta das avaliações externas. As possibilidades são diversas: trabalhar de forma lúdica, fazer visitas a museus, Contação de “Histórias”, vídeos, músicas. (ESTUDANTE – FÓRUM 1).

O excerto acima demonstra que os professores ao planejarem a disciplina buscaram trabalhar com os estudantes as diversas linguagens que o professor pode utilizar em sala de

aula para desenvolver o ensino de História. Assim, o Fórum 2 teve o intuito de levar os estudantes a refletirem sobre as metodologias para o ensino de História e como o professor pode possibilitar a aprendizagem dos alunos em relação à História.

Importa lembrar que a Resolução CNE/CP 02/2015, definiu as novas diretrizes para os cursos de licenciatura, por meio da qual estabeleceu-se:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11. Grifos nossos).

Sendo assim, o PPC – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UECE/UAB definiu que as horas de prática como componente curricular fossem inseridas ao longo do curso em cada disciplina. Haja vista que a Resolução CNE/CP 02/2015, também enfatiza a importância da relação entre a teoria e a prática e seu trabalho articulado durante a formação do futuro professor. No quadro a seguir, apresentamos como foi inserida no Ambiente Virtual de Aprendizagem a Atividade Prática para a Disciplina de Ensino de História nos Anos Iniciais.

Quadro 3 – Atividade Prática

Ferramenta/ Tarefa	Enunciado e chave de correção
<p>Atividade prática</p>	<p>Objetivo: Conhecer a história local e memória de determinada época e lugar de maneira significativa e contextualizada a partir da trajetória dos sujeitos.</p> <p>Com base no estudo do módulo II – História no Ensino Fundamental unidade 3 – História Oral e memória com destaque o item 4. “História de vida: reconstrução da trajetória de sujeitos” (p. 56-58) realize uma pesquisa sobre um personagem que contribuiu para a história da localidade onde você mora ou um personagem da área educacional que tenha uma trajetória de contribuição nesse campo. Construa uma breve biografia desse personagem trazendo informações sobre sua trajetória de vida e depoimentos de contemporâneos acerca de suas contribuições para localidade ou à educação.</p> <p>Informações para a realização dessa atividade:</p> <p>Colete os dados básicos como data e local de nascimento e morte caso a pessoa biografada em questão já tenha falecido; etapas de vida; eventos; impacto na sociedade; significância histórica e informações de familiares e/ou amigos.</p> <p>É uma boa ideia começar a biografia com um fato superinteressante, não conhecido sobre a pessoa, de forma a motivar a curiosidade do leitor.</p> <p>Registre na biografia apenas os aspectos mais relevantes da vida da pessoa biografada, qualidades ou não, como os fatos mais marcantes, e as principais contribuições.</p> <p>Sugestões de Metodologia de apresentação/recurso: oral, com slides, dramatização, com cartazes (fica a critério do grupo que deve ter no máximo 6 participantes e tempo de apresentação mínimo: 10 minutos).</p> <p>Não é necessária a entrega de trabalho escrito, todavia, a sistematização e escrita do trabalho é fundamental para os processos de elaboração do memorial nas disciplinas PPP VII e PPP VIII, que serão ofertadas na sequência do curso.</p> <p>Chave de correção e pontuação da atividade prática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização da biografia contendo informações da história de vida da pessoa biografada. (30 pontos) • Contemplou a trajetória da pessoa biografada. (30 pontos) • Realização de depoimentos acerca da pessoa biografada. (30 pontos) • Criatividade na apresentação. (10 ponto)

Fonte: Coordenação do Curso de Pedagogia UAB/ UECE. (2019).

Os professores, por meio do planejamento colaborativo, propuseram uma atividade sobre a história local e memória de maneira significativa e contextualizada a partir da trajetória dos sujeitos. Nesse sentido, os professores consideraram trabalhar os conceitos história local, memória e biografia, possibilitando aos estudantes relacionarem teoria e prática.

Como podemos observar no Fórum 1 os relatos dos estudantes sobre o processo para a realização desta atividade, podemos constatar que eles se envolveram e os conceitos trabalhados na disciplina foram vivenciados na prática, assim, puderam repensar o ensino de História enquanto futuros professores. Os estudantes seguiram as orientações na realização da atividade e as apresentações no polo, por ocasião do segundo encontro presencial, foram criteriosas e criativas, proporcionando uma aprendizagem significativa.

Considerações finais

Os objetivos que nortearam esta investigação intencionaram saber como os encontros propostos pelo curso de pedagogia contribuem e sistematizam os conteúdos da disciplina Ensino de História nos Anos Iniciais. E que benefícios traz o planejamento coletivo? Desse modo, podemos perceber que o planejamento colaborativo realizado pelo curso de Pedagogia UECE/UAB foi eficaz. Os professores consideraram para o planejamento da disciplina Ensino de História nos Anos Iniciais o PPC, observando o perfil do profissional que se almeja formar, a ementa da disciplina e, sobretudo, a metodologia a ser utilizada pelos professores nos encontros presenciais e as atividades para o AVA. E ainda as questões propostas para a NPC e o banco de questões que geram as

provas de 2ª chamada e NEF, para que estas atendessem a todos os critérios pedagógicos e técnicos em sua elaboração. Assim, o trabalho dos professores ao elaborar as questões foi imprescindível, bem como a revisão da professora que coordenou a disciplina.

Os diálogos entre os professores durante o planejamento e a interlocução com a coordenação do Curso e a coordenação de Tutoria possibilitou que cada docente pudesse contribuir com suas experiências e saberes e as atividades propostas pudessem gerar as melhores oportunidades de aprendizagem para os estudantes.

Assim, os encontros propostos pelo curso de pedagogia contribuíram para que os professores pudessem estabelecer um diálogo fecundo e produtivo e por meio do planejamento coletivo fazer com que o ensino de História fosse significativo para os discentes de Pedagogia. Portanto, relevante para a formação do futuro professor que irá trabalhar a História com os estudantes dos anos iniciais.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. RESOLUÇÃO CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015.

- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et. al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FARIAS, I. M. S.; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M. *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social e político, religioso e governamental*. 9 ed. RJ – Petrópolis: Vozes, 2001.
- GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1985.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- GUIMARÃES, S. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens*. 13 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2013.
- VASCONCELOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Cadernos pedagógicos do Libertad, 1995.

9 A PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O MEMORIAL COMO INSTRUMENTO REFLEXIVO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-838-1/cap9>

TATIANA MARIA RIBEIRO DA SILVA

Possui graduação em psicologia pela Universidade de Fortaleza (2009), mestrado em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará (2015) e doutorado em Programa de Pós Graduação em Educação PPGE pela Universidade Estadual do Ceará (2022). Atualmente é coordenadora do curso de psicologia da Faculdade Ateneu, professora formada da Universidade Aberta do Brasil, docente na disciplina de métodos de estudo do Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da UECE e professor substituto da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: sustentabilidade, práxis docente, saúde pública, água e educação.

E-mail: tatiana.ribeiro@uece.br

NARA LÚCIA GOMES LIMA

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceara. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceara. Professora substituta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceara. Tem experiência na área de formação de professores, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

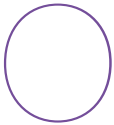
E-mail: nara13gomes@hotmail.com

JACQUES THERRIEN

Possui graduação em Pedagogia - Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro (1972), mestrado em Filosofia - Université de Montréal, Canada (1964), graduação em Teologia Pastoral - Colégio Máximo Cristo Rei, Brasil (1969), mestrado em Educação - Cornell University (1976), e doutorado em Educação - Cornell University, USA (1979). Tem pós-doutorado na Université Laval, Canada (1992) e na Universitat de Valencia, Espanha (2007). Pesquisador Sênior do CNPq e Líder do Grupo de Pesquisa Saber e Prática Social do Educador. Professor titular aposentado da Universidade Federal do Ceará (UFC) onde foi Diretor da Faculdade de Educação e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação. É professor pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi Pro-Reitor de Ensino de Graduação da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-CE). Participou de comitês de educação no CNPq, CAPES, FUNCAP e INEP/MEC. Sua experiência na área de educação predomina no campo do Saber Docente, atuando principalmente nos seguintes temas: pedagogia, formação docente, trabalho docente, epistemologia da prática docente, racionalidade pedagógica, aprendizagem, educação no campo e política educacional.

E-mail: jacques.therrien@uece.br

Introdução



curso de pedagogia tem como objetivo formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de fornecer subsídio teórico para atuação desses profissionais na gestão escolar. No campo das licenciaturas a pedagogia foi um dos primeiros cursos criados com objetivo de profissionalizar a docência, portanto, de qualificar profissionais para atuar na educação básica. Além de cursos presenciais a pedagogia também oferece cursos na modalidade de Educação a Distância – EAD, cujo processo ensino-aprendizagem é mediado por recursos tecnológicos. O memorial é um dos instrumentos de verificação do rendimento escolar utilizados nos cursos de EAD com intuito de preparar o aluno para autonomia. Desse modo, buscamos entender a importância do memorial para a formação acadêmica do pedagogo na modalidade EAD.

O memorial tem a função de informar a vida escolar e profissional do estudante permitindo que o mesmo descreva e analise sua trajetória durante a graduação, os desafios e avanços na busca por sua qualificação profissional. É um documento descritivo que narra às trajetórias e memórias de vida dos sujeitos, o conhecimento adquirido ao longo do curso. Portanto, exige um pensamento crítico e reflexivo.

Como uma das atividades não presenciais, o memorial exige do aluno autonomia e disciplina, além do conhecimento proveniente de sua formação inicial. O memorial é, portanto, o relato das memórias e trajetórias de vida dos educandos. Mas, como o memorial pode de fato contribuir para a formação do aluno do curso de pedagogia na modalidade EAD? Quais os avanços e desafios no processo de elaboração do memorial? De que maneira a EAD contribui para a formação de professores?

Buscamos por meio da pesquisa qualitativa caracterizada como estudo de caso investigar o uso do memorial como prática educativa na formação dos alunos do curso de pedagogia a distância da Universidade Estadual do Ceará – EAD/UECE. Para tanto, analisamos os memoriais produzidos pela turma de pedagogia EAD/UECE de 2014.

O objetivo geral do trabalho foi investigar a contribuição do memorial para a formação acadêmica do pedagogo na modalidade a distância. Para tanto, buscamos caracterizar o curso de pedagogia; entender como funciona a educação a distância; analisar o memorial como recurso metodológico; refletir acerca da formação docente a distância.

O curso de pedagogia e a formação de professores

A pedagogia é uma ciência que estuda a educação, a instrução e o ensino, assim como os meios adequados para a formação dos indivíduos com intuito de prepará-los para a vida social. Busca na filosofia, sociologia, psicologia, biologia e economia além de outras ciências, conhecimentos teóricos e práticos para explicar o fenômeno educativo (LIBÂNEO, p. 24, 2013). Enquanto curso de licenciatura de nível superior, a pedagogia tem como objetivo formar professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino

fundamental. Com a expansão do ensino superior no Brasil a partir dos anos de 1990, além do curso presencial, a pedagogia passou a ser ofertada na modalidade a distância, em faculdades públicas e privadas.

Cinco períodos históricos assinalaram mudanças significativas na formação de professores no Brasil. O primeiro período foi marcado pela criação das Escolas das Primeiras Letras no ano de 1827; o segundo pela Expansão das Escolas Normais datada no período de 1890 a 1932; o terceiro pela criação e organização dos Institutos de Educação, de 1932 a 1939; o quarto período, de 1939 a 1971, trata da consolidação das Escolas Normais como instituições de ensino direcionadas a formação de professores, tendo em vista, a organização e implementação dos cursos de pedagogia e de licenciatura; O quinto período, 1971 a 1996, é marcado pela substituição da Escola Normal pela habilitação do Magistério; o sexto e último período, de 1996 aos dias atuais, é o maior marco histórico na formação de professores, pois, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, a formação de professores para atuar na educação básica passa a ser de nível superior (BORGES, 2013, p. 28).

Percebe-se que do primeiro ao quinto período a formação de professores era apenas a nível médio, a partir do sexto período a formação docente passa a ser de nível superior. Tais mudanças ocorreram em decorrência do processo de desenvolvimento industrial e tecnológico por conta da exigência de um maior grau de escolarização para inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

No Brasil, segundo Borges (2013, p. 28), os primeiros cursos de formação de professores surgiram durante o período Imperial por volta do ano de 1827 a partir da criação das Escolas das Primeiras Letras. A educação era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite. Logo em 1890

a 1971 houve a expansão das chamadas Escolas Normais. Aos poucos as Escolas Normais foram substituídas pelo Magistério (1971 a 1996). Somente em 1996 pós Constituição Federal de 1988 e com a promulgação da segunda LDB, 9.394/96, a formação de professores passa a ser em nível superior. Assim, passou-se a exigir nível de graduação em cursos de licenciatura para professores da educação básica.

A formação em nível superior é um dos frutos do processo de democratização do ensino, que ampliou o acesso à escola e exigiu do Estado melhoria na qualificação profissional dos professores. Autores como Savinai (2013) atestam que o Brasil democratizou o acesso a escola de nível fundamental, mas não democratizou o acesso ao saber científico, tendo em vista a ausência de uma escola pública de qualidade que realmente promova a inclusão social.

A educação na contemporaneidade compreende questões sobre a formação docente, que inclui a formação inicial e continuada, assim como questões relacionadas ao trabalho docente como as condições de trabalho, o salário, a carga horária e o ambiente escolar.

Nesse contexto, a pedagogia enquanto licenciatura tem o desafio de formar professores polivalentes para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A educação infantil compreende a primeira etapa da educação básica, busca atender crianças de zero a cinco anos de idade nos espaços de creche e pré-escola. Sua matriz curricular visa preparar o educando para a vida escolar.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Já o ensino fundamental, obrigatório e com duração de nove anos, tem por objetivo a formação básica do cidadão, o desenvolvimento da capacidade de aprender a ler, escrever, calcular, além de compreender o meio natural e social. Esse nível de escolarização exige do professor conhecimento disciplinar e curricular. É necessário que o pedagogo tenha domínio dos conteúdos específicos da área de ciências humanas e exatas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I. Por isso, a matriz curricular de formação profissional do pedagogo inclui saberes do campo disciplinar, curricular, pedagógico e didático.

Luckesi (1999, p. 33) afirma que a pedagogia compreende toda forma de organização do processo educacional, é responsável por nortear a prática educacional, pois, “[...] inclui mais elementos que os puros pressupostos filosóficos da educação, tais como os processos socioculturais, a concepção psicológica do educando, a forma de organização do processo educacional, etc.”.

Desde a década de 1999, a inserção das novas tecnologias mudou o perfil de formação e de qualificação para o trabalho (RIBEIRO, 2015). A ampliação do número de tarefas determinadas ao professor e a complexidade tecnológica exigiu uma formação mais ampla e geral, e aumentou o tempo de escolaridade. A formação permanente do professor tornou-se tendência atual, pois, o professor é levado a solucionar problemas decorrentes do contexto social e tem de cumprir um número cada vez maior de exigências e competências.

A formação profissional para o exercício no magistério requer uma sólida formação teórico-prática, portanto, domínio dos conhecimentos provenientes dos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014). No contexto da busca por qualificação profissio-

nal, ampliou-se o número de matrícula nos cursos de EAD, notadamente nos cursos de licenciatura, como é o caso da pedagogia.

A pedagogia na EAD

O curso de pedagogia na modalidade a distância surgiu em virtude da necessidade de formar um maior quantitativo de professores para atuarem na educação básica. Como nem toda cidade do interior tem faculdade, os cursos de EAD é uma opção para aqueles que desejam formação acadêmica de nível superior sem precisar se deslocar para outras cidades. Na EAD o horário é flexível, o aluno pode estudar quando e onde quiser sem precisar sair de casa. No entanto, deve conhecer e saber usar as ferramentas digitais, assim como cumprir com todas as atividades propostas no cronograma do curso.

A pedagogia a distância é mediada por tecnologias que ajudam a promover o ensino – aprendizagem independente do tempo e espaço. Para Vidal (2019), a EAD descentraliza o ato pedagógico atribuído à figura do professor. A autora também considera que aprendizagem pode ocorrer dentro e fora de sala de aula desde que o aluno tenha autonomia para estudar.

A educação a distância apresenta características específicas, rompendo com a concepção da presencialidade no processo de ensino-aprendizagem. Para a EAD, o ato pedagógico não é mais centrado na figura do professor, e não parte mais do pressuposto de que a aprendizagem só acontece a partir de uma aula realizada com a presença deste e do aluno (VIDAL, 2019, n.p).

No Brasil, os primeiros cursos de EAD surgiram por volta de 1990 através de Projetos Pedagógicos Nacionais relacionados à televisão. Somente em 1996 a educação a distância

é incluída na legislação educacional. A partir da LDB 9.394/96 a EAD passa a ser tratada como modalidade de ensino.

Este período pós LDB foi marcado por experiências diversas com a introdução não só dos recursos pedagógicos já disponíveis – material impresso, videoaulas, tutoria e professor conteudista – mas pela inclusão de tecnologias digitais capazes de criar ambientes virtuais de aprendizagem com interação síncrona e assíncrona; o desenvolvimento de metodologias próprias para formatar e imprimir material impresso; a criação de estrutura técnica e de recursos humanos para apoio a atividades de multimídia e a concepção de uma logística para oferta de curso EAD em escala nacional. (VIDAL, 2019, n.p).

Nesse contexto surge a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com propósito de promover a inclusão social e educacional por meio da oferta de cursos de nível superior a distância. Para Vidal (2019), a UAB representa a “[...] possibilidade de democratizar, expandir e interiorizar o ensino superior público e gratuito no País [...]”.

O curso de pedagogia, assim como as demais licenciaturas, representa a maior oferta de matrícula e procura na modalidade a distância. Esse fenômeno ocorre em decorrência da carência de professores com formação em nível superior.

Desde a promulgação da LDB de 1996 o Ministério da Educação (MEC) tem exigido dos professores da educação básica formação em nível superior em cursos de licenciatura. Isso fez com que aumentasse a procura por cursos de EAD dada à carência de universidades e faculdades nas cidades do interior.

O material didático é uma das características da EAD. A especificidade do curso exige adaptações quanto aos recursos pedagógicos utilizados na aprendizagem dos alunos. A internet proporciona comunicação e interação do profes-

sor com os alunos. Mas, é preciso que ambos saibam usar as ferramentas disponíveis no ambiente virtual, como e-mail, chats, web-conferência, fóruns, dentre outras.

No que tange as tecnologias digitais para fins de EAD destacam-se o desenvolvimento de softwares educativos e a utilização da internet. Na EAD, orientada com base nos meios telemáticos (internet, web conferências e teleconferências), o processo de aprendizagem virtual assemelha-se ao de natureza presencial, na medida em que envolve agentes que interagem uns com os outros, socializando-se, trocando experiências e vivências, impressões, conteúdos, atitudes, desejos e motivações, acumulando e reproduzindo conhecimento através da linguagem virtual e da mediação realizada pelos tutores. (VIDAL, 2019, n.p).

As ferramentas utilizadas na educação a distância têm facilitado o acesso ao conhecimento, cabendo ao professor à função de mediar o processo ensino – aprendizagem.

Além do uso das tecnologias digitais, a modalidade a distância também conta com novas práticas metodológicas de ensino, como é o caso do memorial.

O memorial é um dos recursos didáticos utilizados para avaliar o aluno, pois exige do sujeito pensamento crítico e reflexivo. Tem a função de informar a vida escolar e profissional do estudante permitindo que o mesmo descreva e analise sua trajetória durante a graduação, os desafios e avanços na busca por sua qualificação profissional. Portanto, trata-se de um documento descritivo que narra às trajetórias e memórias de vida dos sujeitos, o conhecimento adquirido ao longo do curso.

Como uma das atividades não presenciais, o memorial exige do aluno autonomia e disciplina, além do conhecimento proveniente de sua formação inicial, contribuindo assim para a formação inicial do pedagogo. O memorial é, portanto, o relato das memórias e trajetórias de vida dos educandos.

Memorial e os relatos de experiência

As informações aqui destacadas referem-se ao material coletado na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, do curso de Pedagogia UAB/UECE da turma de 2014. Os estudantes elaboraram o Memorial Formativo, narrando suas vivências e aprendizagens no decorrer da formação, considerando suas experiências pessoais, profissionais e formativas para constituição da identidade docente e sua prática profissional.

As narrativas compõem as teias que tecem as trajetórias acadêmicas dos estudantes, constitui-se em parte numa autobiografia em que predomina a narrativa simultaneamente reflexiva. Compõe-se de um relato retrospectivo, analítico e crítico, dando conta das articulações principais na trajetória acadêmica de seu autor.

Para elaboração desse trabalho foram selecionados 10 memoriais dos estudantes, destacando as reflexões sobre o processo de constituição da vida acadêmica e profissional, relacionando as escolhas no campo da formação, com a prática profissional, ou seja, a relevância dos estágios e das vivências acadêmicas e científicas para a formação docente.

Nesse sentido, os memoriais, referem-se ao registro da história de aprendizagem dos estudantes, durante o processo formativo e as consequências no cotidiano vivido. Trata-se de narrativas carregadas de emoções, descobertas, sucessos e insucessos da trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional dos estudantes, na qual destacamos os aspectos mais relevantes extraídos dos textos.

A seguir apresentamos os estudantes participantes da pesquisa, considerando o nome, o tema do memorial e sua relevância como registro das memórias, não apenas como descrição das experiências passadas, sobretudo como re-

flexão das experiências vividas para a formação docente em Pedagogia.

Nascimento (2017) escolheu como tema do memorial *A viagem está apenas começando* como convite para o leitor compartilhar das suas experiências vividas no decorrer do curso, como afirma:

Através do Memorial relembro pontos importantes na minha trajetória de vida e reflito minha prática docente procurando sempre ter como base os conhecimentos de grandes pensadores como Paulo Freire, Jean Piaget, Karl Marx entre outros. A viagem começa tendo como principal foco a reflexão da minha identidade docente, pois esta foi construída ao longo do curso. Convido então o caro leitor a se preparar, pois a viagem está apenas começando (NASCIMENTO, 2017, p. 05).

Para Nascimento, a escolha do curso de Pedagogia foi por acaso, depois de iniciar os cursos de matemática e engenharia elétrica e desistir por não conseguir acompanhar as disciplinas de cálculo. A aluna relata que foi o acolhimento inicial da turma, a modalidade de ensino a distância que possibilitaram a identificação com o curso e sua conclusão.

Acerca das disciplinas que mais contribuíram para a formação docente, Bia destaca que nos primeiros semestres letivos do curso de pedagogia, a disciplina de Filosofia da Educação, em especial se destacou, pelos conceitos e metodologia utilizada, que a deixaram intrigada, e pela nostalgia sobre seus primeiros anos na educação.

Sobre as dificuldades vivenciadas no curso, a estudante relatou que todo aprendizado carrega medo, curiosidade, dificuldade e dúvida. A modalidade de ensino EAD não é diferente, mas se torna útil para aqueles que não têm disponibilidade para estar todos os dias em uma faculdade, destacando a importância do tutor presencial para tirar suas dúvidas e esclarecer algumas questões.

Senti-me um pouco perdida no início do curso por estar conhecendo um ambiente novo até aquele momento meu contato com as outras Faculdades e Universidades eram fisicamente, presencialmente, não tinha muita prática com o ambiente. O aprendizado para o acesso aos recursos da plataforma e os primeiros contatos foi muito aterrorizante e estressante, o medo de não saber conseguir acessar ao ambiente, da internet não ajudar, pois muitas vezes perdíamos tarefas prontinhas ao enviá-las (NASCIMENTO, 2017, p. 19).

Para a estudante, os links, os vídeos e os artigos, foram recursos de ótima qualidade e indispensáveis com os quais são sempre visitados e revistos com muita frequência para tirar as dúvidas e orientação. A preocupação constante dos tutores e professores formadores com a aprendizagem dos conteúdos ministrados foi fundamental para a sua formação no decorrer do curso.

A estudante SILVA destacou que a escrita do memorial permite considerar a riqueza formativa do curso de pedagogia para a educação, relacionado tanto a seus aspectos teóricos como práticos, já que este possibilita ao estudante uma constante correlação entre teoria e prática. Com o tema *Memorial: pequenos passos na busca de uma grande formação*, Silva destaca que o objetivo do Memorial é possibilitar a autoavaliação sobre a trajetória de formação no decorrer do curso de Pedagogia, por meio do resgate de lembranças, sobretudo o que foi vivenciado nesta caminhada formativa.

[...] Sendo assim, a construção do memorial nos propicia rememorar situações, conteúdos e aprendizagens que nos permite reconhecer as mudanças internas ocorridas em nós mesmos, enquanto pessoa, estudante e profissional docente, além de que, nos faz refletir sobre o que construímos nessa longa caminhada e como estas vivências influenciam no que somos hoje (SILVA, 2017, p. 6).

De família humilde, Silva relata que ingressar em uma faculdade, até então, não era uma realidade da sua família e comunidade, onde poucos cursavam o ensino superior, por isso sempre quis mudar este paradigma familiar e buscar uma formação. A distância e a falta de condições financeira de pagar uma faculdade particular impediam o acesso dos estudantes locais ao ensino superior, até o surgimento do CVT de Beberibe que possibilitou a busca de uma formação através da educação a distância. “Posso dizer que somos privilegiados com este centro educacional que nos disponibilizou a chance de crescer profissionalmente” (SILVA, 2017, p. 11).

Os desafios são parte do cotidiano da modalidade de ensino a distância, dentre as quais a estudante destaca a autonomia do aluno em relação aos seus horários, a necessidade de rigor e organização nos estudos, além da necessidade de aprender a utilizar o computador. A estudante destaca que, apesar de todas as peculiaridades desta modalidade, ela facilita muito a vida daqueles que buscam uma formação em qualquer lugar que estejam. “Para mim foi um achado, já que queria me formar, porém, não tinha a intenção de me deslocar para tão longe, como o necessário para a modalidade presencial” (SILVA, 2017, p. 21).

Seu relato destaca as aprendizagens constituídas no decorrer do curso, para além dos conteúdos, Cátia destaca que adquiriu inúmeras características com o curso a distância, como a autonomia, disciplina, organização, foco.

Através das cobranças advindas desta modalidade me tornei uma pessoa mais proativa, sempre indo na busca de respostas para minhas dúvidas, utilizando-me dos diversos meios possíveis para isso. Essa proatividade reflete positivamente na minha postura profissional, onde me disponho sempre em busca de novos meios para a melhor realização do meu trabalho (SILVA, 2017, p. 22).

A estudante enfatizou no memorial, a importância das disciplinas cursadas, ponderando que os conteúdos acrescentaram muito, e possibilitaram à aquisição de grandes conhecimentos, além das muitas trocas de experiências com os colegas e as professoras. Mas, dentre todas elas, destacou as disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento Infantil; Didática geral; Pesquisa e Prática Pedagógica V: Estágio Supervisionado na Educação Infantil e, Pesquisa e Prática Pedagógica VI: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I.

A experiência nos estágios possibilitou à aluna observar, analisar e refletir sobre tudo aquilo que aprendeu no curso, articulando teoria e prática, compreendendo como se estrutura o funcionamento e se articula as funções de educar e cuidar, além de vivenciar a postura da professora regente e conviver com todas as reais responsabilidades de ser professor.

Neste momento, organizei as percepções e aprendizagens obtidas em campo, e interligando-as aos conhecimentos da profissão. Tais situações foram significativas para o meu seguimento no curso e hoje tem um peso dominante em minha prática pedagógica (SILVA, 2017, p. 25).

A estudante Casicano escolheu como tema: *Memorial, relatos de formação e práticas pedagógicas* para narrar sobre a sua formação acadêmica, tendo como base os conhecimentos e experiências, contextualizados através de fatos marcantes que são rememorados por meio de um exercício de autoquestionamento. Para a estudante:

Escrevê-lo me fez lembrar, momentos vivenciados em diferentes situações e nas diversas etapas da vida, é um exercício exaustivo pela estrutura estética e reflexiva que o memorial exige. Visto ser um momento de análise lembrar minha história, embora não possa revivê-la, é poder reconstruir, a partir das concepções

de hoje, as experiências de tempos passados (CASCIANO, 2017, p. 11).

A estudante interpreta a redação deste Memorial como sendo marcada inteiramente pelo desafio. É a partir desta relação, entre passado e presente, com vistas ao futuro e a partir de seus próprios dilemas e questionamentos sobre a sua formação que relata sobre alguns momentos que julga mais significativos de sua trajetória de vida, demarcando assim as posições, posturas e o seu olhar diante do mundo, especialmente escolar e do acadêmico.

Casciano (2017) considera que as disciplinas estudadas durante a graduação foram de fundamental importância para a construção de diferentes saberes sobre o processo de ensino-aprendizagem, entre elas, destaca: Psicologia do Desenvolvimento Infantil, Pesquisa e Prática Pedagógica V Estágio Supervisionado na Educação Infantil, Pesquisa e Prática Pedagógica VI Estágio Supervisionado e Educação Especial. Tais disciplinas possibilitaram uma concepção bem mais ampla sobre educação e possibilitaram a reflexão sobre as diversas etapas do ensino, além da elaboração de diversos novos conhecimentos.

As disciplinas de estágio foram consideradas importantes por efetivar a aprendizagem como processo pedagógico de construção de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e habilidades através da supervisão de professores atuantes, sendo a relação direta da teoria com a prática cotidiana. “Pois unir teoria e prática é um grande desafio com o qual o educando de um curso de licenciatura tem de lidar” (CASCIANO, 2017).

Para SANTOS (2017), o memorial intitulado *Trajatória de vida: desafios e superações até à formação acadêmica* apresenta os principais marcos durante a sua trajetória de vida

e de formação, através dos conhecimentos adquiridos, desafios superados e caminhos a percorrer. Como destaca:

Tudo que vivi foi relevante e essencial para minha formação e vida pessoal. Durante a trajetória do curso de pedagogia foram muitas aprendizagens, experiências adquiridas, alguns erros, que também serviram para meu crescimento, descobertas e realizações profissionais e pessoais (SANTOS, 2017, p. 45).

A estudante destaca que as disciplinas cursadas tiveram participação importante no momento dos estágios, “as teorias apreendidas contribuíram para a observação e intervenções [...]. A forma como deveria agir a cada situação inesperada em sala de aula, na prática com atividades que realizei de forma criativa sem sair da rotina, dentre outras situações” (Miranda, 2017, p. 17).

Para o estudante Da Silva, o memorial consiste em um momento de reflexão crítica, na qual se tem a oportunidade de descrever acerca de suas vivências no curso, relatar as práticas nos estágios e sua visão sobre o período, como algo que transformou seu ponto de vista sobre as relações entre aluno e professor, o próprio papel do professor na escola e a sua importância para a sociedade.

Com o título: *Memorando, um passo de cada vez*, o estudante afirma que “expresso uma narrativa de minha vida, correlacionando-a ao universo de “educar” e o quanto essa experiência de graduando me trouxe novas possibilidades e uma nova consciência sobre o papel do Professor” (DA SILVA, 2017).

Já para o estudante Melo, o destaque no curso de formação pedagógica a distância é para as atividades desenvolvidas no ambiente virtual. “Os fóruns funcionam como salas de aulas, com tempo determinado para se conectar, expor o ponto de vista de um determinado assunto, promovendo um

relacionamento mais afetivo com os colegas”. Além de destacar que o material disponibilizado, como vídeos, artigos, livros e páginas foram recursos de ótima qualidade, indispensáveis para tirar as dúvidas.

A presença dos tutores a distância colaborou para fazer com que a gente compreendesse bem os conteúdos, mesmo a distância as atividades tinham chaves de correção e saber entender era crucial para conseguir chegar uma nota adequada para não ficar para recuperação (MELO, 2017, p. 14).

Considerações finais

As reflexões apresentadas nesse artigo compreendem que a educação a distância mediada por recursos tecnológicos contribui para a formação de professores por permitir o acesso à formação acadêmica em diferentes contextos, independente do tempo e espaço. Entendemos que a formação em nível superior é um dos frutos do processo de democratização do ensino, que ampliou o acesso à escola e exigiu do Estado melhoria na qualificação profissional dos professores. Assim, a pedagogia na modalidade a distância tem contribuído para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, formando professores em nível superior para atuar na educação básica.

Destacamos o uso do memorial como um dos instrumentos pedagógicos utilizados nos cursos de EAD que busca preparar o aluno para autonomia, com a função de informar a vida escolar e profissional do estudante permitindo que o mesmo descreva e analise sua trajetória durante a graduação, analisando os desafios e avanços na busca por sua qualificação profissional.

A análise dos memoriais demonstra às trajetórias e memórias de vida dos sujeitos, o conhecimento adquirido

ao longo do curso, os desafios enfrentados, as aprendizagens. Foi possível perceber as mudanças internas ocorridas em cada educando, enquanto pessoa e profissional docente, sujeitos do processo de escolarização capazes de transformar a realidade social por meio da educação.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Senado Federal. 2ª edição. Brasília, 2018.

BORGES, M. C. *Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos*. 1ª edição. São Paulo: Paulus. 2013.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A Educação a Distância: História, Concepções e Perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 166–181, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2ª edição. São Paulo. Cortez. 2013.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo. Cortez. 1994.

RIBEIRO, L. T. F. *Reflexões sobre a sociedade contemporânea e o trabalho docente*. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22023_9945.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ª edição. Campinas, SP. 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes. 2014.

VIDAL, Eloisa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. *Educação a Distância: Rompendo Fronteiras*. Disponível em: http://www.uece.br/sate/dmdocuments/texto_1_educacao_a_

distancia_rompendo_fronteras.pdf. Acesso em junho de 2019.

VIDAL, Eloísa Maia. MAIA, José Everardo Bessa. *Introdução à Educação a Distância*. RDS Editora, 2010. Disponível em: http://www.uece.br/sate/dmdocuments/edital_29.pdf. Acessado em setembro de 2019.

10 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA PROBLEMATIZADORA PARA A CONTÍNUA REEDUCAÇÃO DO EDUCADOR E DA EDUCADORA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-838-1/cap10>

ANTONIA SOLANGE PINHEIRO XEREZ

Doutora em Educação pela UNINOVE SP; Pós-doutoramento em Educação – Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará – UECE, vinculada ao curso de Pedagogia do Centro de Educação – CED e ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino MAIE/UECE.

E-mail: antonia.xerez@uece.com.br

AMANCIO LEANDRO CORREA PIMENTEL

Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino MAIE/UECE e Pedagogo pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Professor da Educação Básica em Crato e Professor Formador do Ensino superior pelo PAFOR/URCA.

E-mail: pimentelal@gmail.com

Educação formal e educação popular (AP): uma justificativa

A aprendizagem dos educandos tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa. [...] Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. [...] Tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência [...].

(Paulo Freire)

Este capítulo de livro foi elaborado a partir de uma pesquisa de mestrado intitulada *Formação Docente no PAIC e PNAIC: crítica a racionalidade pragmática e instrumental*, na qual se analisa a formação docente permanente no Ceará. Nesse sentido o debate insere a educação formal/estatal e se fundamenta nas reflexões de uma pedagogia problematizadora. Dessa forma, entende-se ser a matriz teórica da educação popular instrumento imprescindível de análise, posto que a mesma venha fazendo, desde Paulo Freire, considerações abrangentes entre educação, sociedade, cultura, economia, política.

A perspectiva metodológica é dialética que, de acordo com Freire, confere ao ato de conhecer complexidade e profundidade, devendo este, pautar-se pela busca da compreensão do objeto do conhecimento em sua relação com

múltiplos elementos que compõe a realidade social. Faz-se, portanto, imprescindível, por uma perspectiva dialético-dialógica, erigir – como conteúdo a ser sistematizado, analisado e trabalhado – as contradições sociais; as muitas relações em que a educação escolar está inserida; e os conteúdos que florescem em sala, advindos dos (as) discentes. Defende-se que tal modo de ver e fazer a prática docente contribui com o desvelamento da realidade, ato imprescindível para intervenção na mesma.

O processo educacional (formal ou não) se dá em uma conjuntura feita de muitos elementos, e se relaciona diretamente com outras conjunturas feitas de muitos outros elementos e condicionantes micros e macros. Como, então, seria possível pensar a educação, seriamente, desconsiderando o conhecimento das tramas complexas a partir das (e nas) quais seus fenômenos se realizam?

Dentro do âmbito da educação formal, mais especificamente, voltando o olhar para formação continuada de docentes, tentaremos tecer as linhas seguintes, em torno da questão enunciada. Todavia, conquanto o objeto que dê o mote da presente reflexão esteja dentro do âmbito formal/estatal, diretamente referente ao município cearense: Crato¹; nossa perspectiva se fundamenta em pressupostos teóricos da educação popular (EP).

A título de justificativa e defesa da utilização do referencial escolhido para pensar a educação pública municipal, recorreremos à definição de Brandão (apud Streck, 2010, p. 357) na qual este diz que a EP “emerge como um movimento político de trabalho político com as classes populares por meio da educação”. Não precisamos de muitas linhas para reafirmar que a escola pública brasileira, em sua grande

¹ Município que compõe a região do Cariri situado no estado do Ceará onde vimos atuando na docência da educação básica desde 2012.

oferta, atende, sobretudo, às classes populares. Além disso, concordando com o teórico mais presente no horizonte de nossa pesquisa, Paulo Freire, compreendemos não ser o processo educativo um depósito de conteúdos historicamente acumulados, mas um processo dialógico em torno do ato de conhecer, que se dá dialeticamente entre teoria, prática, conteúdos elaborados pela humanidade (conteúdos locais e globais), produção de conhecimento, saberes advindos das classes populares com finalidades de intervenção na realidade. Ou seja, compreendendo que “a proposta prática e teórica de Paulo Freire não separa o ato educativo do ato político, embora não os confunda” (SCOCUGLIA, 1999, p. 20), não abrimos mão de pensar a educação formal, a partir desse referencial que, sendo enfático em afirmar a impossibilidade de neutralidade, advoga o trabalho educativo enquanto trabalho intencional de busca por transformações sociais.

Ademais, Streck, em suas reflexões sobre os “lugares” da EP, nos fala sobre o “apagamento de fronteiras entre o formal, o não formal e o informal” (2010, p. 358) onde a “terminologia do escolar e não escolar não consegue mais dar conta das rupturas produzida [...]” (idem, ibidem), e prossegue: “Há práticas de educação popular que tem todas as características da formalidade [...] e práticas escolares ou acadêmicas que usam processos não formais [...]” (idem, ibidem).

Streck também traz uma lembrança importante, ele diz: “constrói-se uma nova relação com o Estado, bem expresso no fato de Paulo Freire aceitar o convite para assumir o cargo de Secretário de Educação da cidade de São Paulo, levando consigo nesse projeto um grande número de militantes no campo da educação popular” (idem, p. 359) e chega ao termo de que “os trabalhos da ANPED na última década dão por assentado que a escola é um dos territórios da educação popular” (idem 363). Assim, tomando por referencial

teórico as produções de Paulo Freire e outros autores da EP, dentre os quais destacamos Leher (2010), Gohn (2010), Souza (2010), Scocuglia (1999), acreditamos estar instrumentalizados para uma reflexão mais ampla acerca da formação continuada do (a) docente.

Concordamos com Souza (2010, p. 123) quando este se refere à pedagogia da EP como teoria geral da educação comprometida com as classes subalternas. Ele diz que compreende tal referencial teórico enquanto “reflexão diagnóstica, judicativa, teleológica e rigorosa sobre os problemas socioeducacionais de uma determinada sociedade na perspectiva dos interesses dos grupos culturais subordinados”. Dessa forma, uma vez que a educação formal, não se realize isolada da complexidade social, tal matriz teórica, que se volta à reflexão radical sobre tal complexidade, reflexão esta que se dá, conforme nos ensina Freire (1980, 2011a), por meio de admirações e re-admirações da realidade em sua totalidade e partes; consideramos fundamental a EP enquanto *corpus* teórico para pensar a formação de professoras e professores no âmbito formal, uma vez que objetivamos uma reflexão ampla da função docente com vistas a uma melhor atuação docente e intervenção na realidade.

Além de Freire e dos autores (as) mencionados, devido à importância e contribuição fundamental para uma percepção histórica e dinâmica da realidade, recorreremos a Marx. Todavia o faremos ao modo de Freire, abertamente. Certa vez em uma entrevista sobre seu “marxismo” Freire disse:

Eu fui na minha juventude ao camponês e ao operário da minha cidade, movido por minha opção cristã. Que não renego. Chegando lá, a dramaticidade existencial dos homens e mulheres com quem comecei a dialogar me remeteu a Marx. [...] Eu fui a Marx por isso. E, indo a Marx, eu comecei a me surpreender com alegria por

ter encontrado Marx [...]. Comecei a ver uma certa radicalidade original do pensamento marxista lá na área camponesa, de analfabetos. Então pensei: puxa, esse cara é sério! Não quero dizer que hoje sou um expert em Marx, ou que sou marxista. [...] Em última análise, devo dizer que tanto minha posição cristã quanto minha aproximação à Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário (FREIRE *apud* GADOTTI, 1996, p. 609).

Dessa forma, Freire se aproxima de Marx e de um seleto grupo de autores marxistas e adota “certos parâmetros teóricos marxistas” (SCOCUGLIA, 1999, p. 42). Todavia, evidencie-se que “tal adoção [foi] aberta e não dogmática[...]” (idem, *ibidem*). Dessa forma, por compreender que Marx oferece grande ferramenta de análise da realidade, não hesitaremos em tomar suas reflexões.

Mencionamos que nossa reflexão – conquanto tenha como sul o processo de educação, aquele que ocorre no chão da sala da aula – se voltará com mais atenção à educação do educador, focando nos processos permanentes e contínuos de formação. Os encontros de formação continuada de docentes (oficial ou alternativa; formal ou informal) se constroem a partir de conjecturas sobre a educação, sobre a sala de aula, sobre os processos de ensino e aprendizagem, sobre discentes e docentes, portanto, constitui-se num espaço importante e imprescindível para construção de teorias sobre a prática, a partir de autoavaliações coletivas, formulação de hipóteses e objetivações acerca dos trabalhos educacionais. Contudo, acreditamos que esse tempo e espaço – referindo-nos, agora, especificamente, aos encontros de formação propostos pela Secretaria de Educação em Crato –, poderiam estar sendo melhores utilizados.

Destaque-se, rapidamente que, atuamos na educação básica do referido município, desde 2012, na efetiva docência do Ensino Fundamental I, mais especificamente nos 4º e 5º anos (correspondentes às antigas 3ª e 4ª séries). Assim, há mais de quatro anos vimos participando dos encontros mensais (agora bimestrais) de formação continuada. Nesse período muitas inquietações e inconformações nos tem provocado à escrita do presente texto que se configura como um extrato de nossa pesquisa de mestrado em andamento.

Nos encontros referidos vem se produzindo um pensar que, a nosso ver, se constrói sobre bases a-históricas e, portanto, reducionistas, ou seja, reflexões que não levam em conta a complexidade do tecido social sobre o qual a educação, a escola, os docentes e discentes se dá. Todavia, para Freire (1980), em suas postulações sobre o ato da reflexão, nos diz que esta, para ser autêntica, deve levar em consideração os múltiplos elementos constituintes da trama social, caso contrário, a percepção que se obtém do objeto admirado se constitui em uma percepção comprometida, porque incapaz de compreender que os objetos do conhecimento se influenciam mutuamente. Assim, em nossa análise preliminar, o que temos percebido é que a visão do processo educacional, difundido nas formações de que temos participado se baseia em uma concepção da escola como “descolada” e isolada da realidade mais abrangente.

Entretanto, como refletir sobre escola e a realidade sem levar em conta sua complexidade? Seria possível compreendê-las tomando, isoladamente, alguns de seus elementos e julgando o todo apenas pelas partes constitutivas? Ou, será viável apreender o mundo humano, e suas instituições e conflitos, apenas por uma superficial análise do fenômeno (do todo, do concreto como síntese e repre-

sentação caótica) desconsiderando sua estrutura feita de múltiplos determinantes? De acordo com Marx, “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações [...] o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto e partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo [...]” (MARX, 2011, p. 54). O concreto, o todo, numa primeira mirada se coloca como “representação caótica” (idem, ibidem). Diante disso, Freire (1980) diz que

a questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada (FREIRE, 1980, p. 113).

Ou seja, depois de se obter

conceitos abstratos, cada vez mais finos, até que se tivesse chegado às determinações mais simples. [...] teria de dar início à viagem de retorno até que chegasse de novo [...] [ao ponto de onde se partiu] [...], mas desta vez não como representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações (MARX, 2011, p. 54).

Assim, cada complexo social é feito de muitas partes e elementos. Além disso, cada complexo se relaciona com outros complexos. Ou seja, para que se obtenha uma percepção mais lúcida da realidade em uma maior aproximação desta, faz-se necessário que as estruturas de cada âmbito sejam analisadas em sua relação com seus elementos diretos que, por sua vez, são intrínsecos a outros elementos

de outros contornos. Diante disso, Souza, referindo-se aos princípios da EP presentes nos documentos do CEAAL², diz que a EP busca “a compreensão crítica da realidade para sua transformação [...]” (2010, p. 134). Tal compreensão crítica coloca-se, portanto, como imprescindível, para nos movermos no mundo lucidamente, para que o percebamos em sua complexidade para, a partir daí, intervirmos no seu fazer e construir. Dessa forma, faz-se necessário para uma compreensão cada vez mais crítica dos processos educacionais o mirar sobre a realidade mais abrangente. Papel que deveria ser empreendido pelos professores e professoras nos seus processos de prática, estudo e reeducação permanente.

Um chão, um contexto: a perspectiva histórica

*Eu insisto em cantar / Diferente do que ouvi / Seja como
for recomençar / Nada há, mais há de vir / Me disseram
que sonhar / Era ingênuo, e daí? / Nossa geração não
quer sonhar / Pois que sonhe a que há de vir.*

(Oswaldo Montenegro)

Marx (2007) valoriza grandemente a ciência histórica. Assim sendo, o modo pelo qual Marx estrutura sua teoria do conhecimento do mundo-realidade parte da perspectiva do movimento. Do que há de vir. Frise-se que Marx não se refere à história limitando-a a uma disciplina de escola ou curso universitário. Ele pensa história enquanto desenvolvimento humano, desenvolvimento este que não está terminado...A partir de um olhar histórico para a realidade procura-se perceber o mundo, as pessoas e as construções sociais enquanto intrínsecos a estruturas amplas e complexas.

Nesse sentido, a história abarca tudo o que se refere ao desenvolvimento do mundo humano. Referimo-nos ao mun-

² Consejo de educación popular de América Latina y el Caribe. Disponível em: www.ceaal.org. Acesso em: 10/03/17.

do humano posto que fora a partir do surgimento deste que se pôde falar em história...Seres humanos têm a capacidade de abstrair e tridimensionalizar o tempo (FREIRE, 1980). O tempo é algo patente de ser percebido e, por isso, mensurado. Os animais vivem imersos num presente constante. “[...] o animal é a histórico. [...] Para o animal, rigorosamente não há um aqui, um agora, um ali, um amanhã, um ontem, porque, carecendo de consciência de si, seu viver é uma determinação total” (FREIRE, 1980, pp. 104,105).

A educação e a escola não se dão no ar. “Nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político [...]” (FREIRE, 2011a, p. 23). Ou seja, a educação e a escola não estão dentro de um âmbito intocável pela conjuntura social, pelo contrário, como todo setor da sociedade, suas práticas e fenômenos se relacionam intimamente com as muitas partes constituintes da realidade, tanto educacionais, como da conjuntura social mais abrangente. Enganam-se os que pensam que a escola possui o poder mágico de fazer com que todas as contradições histórico-sociais fiquem do lado de fora do processo educativo, concedendo a todos os educandos e educandas proteção enquanto se preparam para o futuro.

Entretanto, os discursos oficiais atuais, presentes nas formações continuadas em Crato, parecem conceber a educação como se esta fosse suspensa no ar, ileza dos condicionamentos históricos, econômicos, socioculturais, como se fosse possível “separar o fato social de toda mistura para observá-lo no estado de pureza” (DURKHEIM, 2007, p. 8). Esse modo mítico (FREIRE, 2011a) de tratar e pensar a educação é uma extensão da maneira difundida de perceber a realidade por um olhar reducionista, como se os fenômenos sociais fossem uma coisa; que, ao modo das ciências naturais, pudessem ser isolados para serem compreendidos “desemba-

raçados de todo elementos estranho” (DURKHEIM, 2007, p. 8). Ao não perceber a realidade a partir de uma perspectiva que leve em consideração suas conexões estruturais, permanece-se dentro de uma compreensão limitada dos fenômenos que, por sua vez, não são esclarecidos devido ao desconhecimento de suas relações.

Qual é a tendência dessa lógica então? Procurar explicações fora da realidade, fora das relações constituintes do concreto. Ou seja, de um modo geral as explicações – que Freire (2015) chama de “mágicas” – naturalizam as relações sociais como se os fenômenos da realidade concreta fossem apenas a “[...] a expressão de tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade [...]” (LANDER, 2005). Assim, dentre as muitas estratégias políticas de luta, urge a necessidade de fazer da educação, conforme vimos em Souza (2010): um dos instrumentos de busca de apreensão da realidade, pois só apreendendo coletivamente a realidade em sua complexidade faz-se possível projetar mudanças efetivas.

Uma vez que se percebe o desenvolvimento histórico, enquanto um movimento meramente espontâneo e natural obtém-se uma percepção confusa da realidade o que faz surgir todo tipo de explicações irracionais, simplistas e reducionistas dos fenômenos. Além de fortalecer uma visão de fundo cética, que acredita que não há o que fazer, já que a história se move por forças que escapam aos homens e às mulheres.

Entretanto, na medida em que a história humana é feita por homens e mulheres, por eles e elas será modificada. Homens e mulheres são modificados pelas circunstâncias, contudo é preciso não perder de vista que “as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens [...]” (MARX, 2007, p. 537). Ou seja, embora a realidade, como um todo, apresente elementos contingentes, o mundo social é feito

pelos seres humanos, “não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesmo [...]” (Idem, p. 30). É, assim, “[...] produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações [...]” (idem, *ibidem*).

Obviamente que, uma vez que a realidade não é estática e cada vez se move mais efêmera e rapidamente, não estamos dizendo que seja possível apreendê-la em sua totalidade. Contudo, uma aproximação cada vez mais lúcida dos temas que se nos colocam enquanto desafios; é possível. Mas, “em certas circunstâncias, numa espécie de ‘manha da consciência’, ‘prefere-se’ à aceitação do real, a sua ocultação ficando-se com o ilusório, que se transforma em real” (FREIRE, 2011a, p. 29).

Para além de conhecê-la lucidamente; enfatizamos, mais uma vez, a importância de “[...] perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada [...]” (FREIRE, 2011a, p. 59). Ou seja, não estamos falando de “algo intocável, um fado, uma sina diante de que só houvesse um caminho: a acomodação” (idem, *ibidem*). Logo, se a realidade social é transformável, a educação e a escola também o são. Sendo assim, entendemos ser a formação continuada (oficial e alternativa) um espaço privilegiado para que professores/professoras junto à formadores/formadoras, considerando os conteúdos advindos dos educandos e das educandas (captados na prática docente) e pressupostos teóricos; dialoguem autenticamente sobre a educação e a escola a partir das múltiplas relações que estas estabelecem com a realidade mais abrangente.

Para isso, é preciso ampliação dos horizontes do que seja trabalho docente e escola, nesse sentido, é preciso pensar formas de “articular a educação, em seu sentido mais

amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território [...]” (GOHN, 2010, p. 41). Compreendemos que tal articulação é “um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual” (idem, *ibidem*). Para Gohn, é preciso trabalhar com um conceito menos simplista de educação no qual se busque o envolvimento, a relação de “campos diferenciados da educação formal, informal e não formal” (idem, *ibidem*).

Dificuldade e possibilidade

Não me entrego sem lutar / Tenho, ainda, coração / Não aprendi a me render[...] / Teremos coisas bonitas pra contar / E até lá, vamos viver / Temos muito ainda por fazer / Apenas começamos.

(Renato Russo)

Freire, consciente das dificuldades de se obter mudanças e transformações radicais na realidade e na educação, conforme as que acabamos de mencionar, não deixava, contudo, de ser esperançoso quanto à possibilidade dessas transformações acontecerem como fruto de muita luta e engajamento consciente. Seus escritos são tecidos debaixo de uma “intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito de todos” (1980, p. 95).

Tal fé nos seres humanos não se constitui aqui como um abstracionismo cego. Não! Os homens e mulheres possuem o poder de fazer e refazer, de criar e recriar e são plenos de potencial para emancipação e libertação. Todavia, vivemos numa sociedade, estruturalmente perversa, onde sua minoria possui condições materiais de se afirmarem, enquanto a grande maioria (oprimidos, trabalhadores) trilha

um caminho que vem distorcendo sua humanidade e leva a degradação. Sendo assim, as grandes maiorias se veem degradadas e desumanizadas. Produzem riquezas para um sistema que serve a poucos, e, enquanto não são possuidoras do que produzem, testemunham a desvalorização de suas potencialidades.

Todavia, os discursos liberais, que pregam uma abstrata liberdade e igualdade, dizem: “quem não se esforça não chega lá”; “quem é pobre o é porque foi preguiçoso ao longo da vida e não estudou para ser alguém”; “quem não cria e recria é porque é incapaz”; “quem não faz e refaz é porque não tem iniciativa”. Há um discurso ideológico que favorece o sistema, porém, a sustentação dessas máximas populares tem como objetivo principal, reforçar a opressão do povo que vive excluído de sua cidadania plena.

Tais discursos levam a crer que independentemente da existência concreta e das condições materiais de sobrevivência, “magicamente”, as mesmas pessoas que vivem em suas vidas a distorção de sua humanidade, conseguirão superar dignamente suas situações-limites. Entretanto, não é assim em regra, embora existam exceções. Há aquelas que saem de condições deploráveis e chegam a enriquecerem ou ao menos a estudarem e conseguirem empregos melhor remunerados. Há também as que com um mínimo de incentivo e auxílio externo conseguem transcender sua condição atual. Não desconsideramos isso. Sim... Isso acontece. Mas não podemos inverter (MARX, 2007) as coisas e tomar a exceção pela regra conforme fazem os governos em suas propagandas. Passam dias, meses e até anos mostrando o sucesso de uma única pessoa que saiu de uma vida extremamente carente e entrou para a faculdade de medicina ou outros cursos. Fazem acreditar que isso é para todos. O que não corresponde à verdade.

Na medida em que a consciência é o ser consciente (FREIRE, 1980; MARX, 2007) e este se faz na concretude de sua vida, não se criam “magicamente” consciências como se as impressões nelas presentes pudessem ser transplantadas do mundo ideal dos pensadores, filósofos, ideólogos, professores e professoras, especialistas e experts, para os demais seres humanos. A escola e o processo educacional que ali se dá, acontece num “chão”, concreto...Feito por múltiplos determinantes e condicionantes.

Ou seja, as possibilidades de transformação existem, entretanto, para que se faça qualquer movimento que obje-tive mudanças é necessário partir da constatação da proble-mática concreta. Aqui, problematizando a educação a par-tir de reflexões sobre a formação continuada, assinalamos que estas só podem ter perspectiva de metamorfose se levar em conta as múltiplas relações ali constantes. Assim como seres conscientes são aqueles que se fazem no concreto da existência, os atores e atrizes da escola, todos e todas, tam-bém se fizeram a partir de uma concretude e esta não pode simplesmente se ignorada.

Para que haja metamorfoses positivas na educação e formação continuada docente em Crato, voltamos a dizer: coloca-se em primeiro plano a necessidade de buscar co-nhecimento abrangente da realidade para nos subsidiar-mos (docentes e discentes) com ferramentas teóricas de luta e reivindicação por mudanças em todos os sentidos. E, segundo, nos processos de mudança, faz-se imprescindível colocar em pauta, como conteúdo, as múltiplas relações que envolvem as pessoas e as instituições em interlocução com pressupostos teóricos. Acreditamos que trazer esse conte-údo para o chão das salas de aula pode tornar os processos de ensino e aprendizagem mais significativos e autênticos. Sejam as salas das escolas com as crianças, adolescentes,

jovens e adultos, ou nas salas de formação continuada com docentes e formadores (as).

Obviamente que sabemos ser a mudança algo complexo e, portanto, grandes dificuldades sempre se interporão com relação a propostas que busquem transformação. Seria ingênuo acreditar que basta seguir o curso que as coisas naturalmente se transformarão em favor das maiorias. Na verdade, uma vez que o mundo não é estático, mudanças vem ocorrendo, novidades sempre estão em curso e, portanto, sempre estaremos vivendo num mundo em transição e processo. Entretanto, a maior parte das metamorfoses que vem acontecendo, são regidas por uma lógica que caminha a favor de poucos e contra as maiorias.

Dicotomia entre os que “pensam” e os que executam

Dentre as muitas dificuldades, destaquemos uma bastante perceptível: a divisão entre os que pensam e os que executam que, por sua vez, acarreta na fragilização da luta e resistência. Muitos, se não a maioria, dos que apenas executam as ordenanças recebidas do alto para o desempenho de suas funções (sejam docentes ou não), na maioria dos casos, o fazem como entusiastas ou ao menos de modo passivo e gratos por terem ao menos um trabalho (o que é compreensivo). Todavia, isso vem diminuindo o potencial de resistência e luta das classes oprimidas, ou seja, cada vez mais astutamente forma-se o trabalhador e a trabalhadora (da educação ou não) que pensam que atuam, mas o fazem imersos (semi-intransitivamente)³ na atuação do opressor

³ Frisamos que estão imersos semi-intransitivamente porque não acreditamos em uma dominação que retire completamente das pessoas as possibilidades de luta. Por mais imersos que estejam sempre poderão transitar (FREIRE, 2011).

(FREIRE, 1980). Professoras e professores, educandos e educandas, estão aqui. No lugar de executores, ou seja, recebem algo pensado para que reproduzam perpetuando as coisas como estão.

Onde estão as vozes dos docentes, e dos discentes, no processo educativo? Não seriam elas que, em não sendo ignoradas, trariam em interlocução com um *corpus* teórico crítico, parte dos múltiplos determinantes e ricas relações para discussão dentro da escola?

Entretanto, essas vozes sequer são ouvidas, quanto menos consideradas como algo que tenha valor para compor as formações continuadas e servirem para que a educação seja pensada a partir do chão da realidade. Isso nos remete a Freire, quando em contribuição com os trabalhos de reconstrução educacional em Guiné-Bissau, ao longo dos anos 1970, pós-independência e expulsão do colonizador, se referindo à educação colonial dizia que “a escola colonial [...] antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era por isso mesmo uma escola de poucos [...] e contra as grandes maiorias” (2011b, pp. 24-25). Escola de poucos, orquestrada por poucos, mas frequentada pela grande maioria e contra elas.

Esse divórcio entre reflexão sobre educação e a realidade onde esta se faz, tem sua raiz no divórcio entre trabalho intelectual e execução (MARX, 2007). Geralmente quem fica com a “missão” de fazer o trabalho intelectual está longe da escola. Alguns nunca tiveram experiência com a docência na educação básica, outros já tiveram, mas, anos atrás e, portanto, já desconhecem a escola atual posto que os desafios e a realidade são mutantes. E o são cada vez mais rápido.

A educação, o (a) educador (a), o processo educativo, se inserem no objeto de conhecimento... Tudo isso, para ser autêntico, deveria implicar em correr riscos, em se aventu-

rar por caminhos que se fazem ao caminhar, enfim, o processo de conhecimento, no seu melhor sentido, implica criação, recriação, pesquisa, aprofundamento e formação teórica sólida, pensamento dialético, desenvolvimento de poder de síntese e articulação entre o velho (aquisição de saberes historicamente elaborados pela humanidade) e o novo; desenvolvimento e projeção do novo, expressividade e criatividade.

Como defensor dessa educação Freire diz que esta, “[...] qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade” (2011a, p. 33). O desenvolvimento da expressividade para ser genuíno não pode ser mecânico e meramente repetidor, nesse sentido, a expressividade deve estar necessariamente atrelada à criatividade. Para que o processo educacional seja um processo expressivo, criativo e criador necessita que todos os envolvidos na educação tenham a possibilidade de dizerem sua palavra. Quando o conteúdo advindo de todos e todas (no nosso caso, formadores, formadoras, professores e professoras, educandos e educandas) é ouvido e valorizado pode tornar-se objeto de análise e sistematização e intervenção.

Uma vez que se faz a dicotomia entre os que “pensam” e os que “executam”, se expressa com isso à crença na incapacidade de uns de pensarem e criarem. E assim, “se tem uma equipe de educadores (os formadores e as formadoras) que controla outros educadores [...] que recebem instruções quase teleguiadas para reproduzir o método no controle dos educandos” (FREIRE, 2015, p. 105). Em Crato, temos formadores e formadoras que vão regularmente à Fortaleza (capital) para de lá também receberem instruções para serem reproduzidas aqui.

Nos dias de formação a agenda dos encontros é tão extensa que não sobra tempo para a entrada de questões outras que não sejam as propostas por eles (as); confinadas no estritamente didático-instrumental. E quando há a abertura para que algum docente fale de sua criatividade, trata-se de um relato que já se esperava: o relato de uma experiência pseudocriativa, pautada nas instruções da formação anterior, que foram executadas em sala.

Cabe aqui fazer um relato vivenciado por nós. Certa vez, num dia de aula, recebemos a visita de uma formadora do PAIC⁴ que passaria o dia em nossa sala de aula para observar o andamento dos trabalhos. Pois bem... Ela solicitou o plano de aula do dia e dos dias anteriores e alternava entre analisá-los e observar a aula. Ao fim ela disse que aquela tinha sido uma aula “muito boa” de se observar, percebeu que os alunos e alunas ficavam “muito” atentos, se envolviam e participavam ativamente no processo educativo demonstrando interesse pelos conteúdos trabalhados. Mas... Ela tinha que dizer algo de que não gostou... Não gostou de não ver a rotina do PAIC sendo usada. Isto é, ela achou a aula boa, viu que os alunos e alunas estavam aprendendo e se interessando pelo processo, entretanto, achou ruim que a rotina (pronta) do PAIC não estava sendo usada. Ou seja, o fato de termos feito um esforço de criar maneiras diferentes de fazer um trabalho que estava dando resultado não era suficiente. Era preciso seguir a rotina. Algo pronto que não estimula a criatividade, a expressividade do educador.

Na luta por transformações esbarramos em muitos limites e dificuldades, mas voltamos a insistir que, não sendo

⁴ A formação continuada em Crato-CE, no Ensino Fundamental I, é regida pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Programa criado em 2007 com parcerias entre o estado do Ceará e universidades como a URCA, UECE, e outros organismos como INEP/MEC e UNICEFE. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 14 maio 2016.

a realidade algo dado para ser eternamente igual a si mesmo (MARX, 2007), podemos e devemos manter no horizonte de nossas atividades: a potência de emancipação humana. É preciso resistir, propor, lutar... Renato Russo (1989) certa vez disse, em uma música bastante conhecida: “até bem pouco tempo atrás, poderíamos mudar o mundo. Quem roubou nossa coragem?”⁵. Os discursos de nossos dias insistem em dizer que a história chegou ao fim, que não há alternativas, e, portanto, não há porque objetivar transformações no mundo, esse discurso vem roubando a coragem de muitos e muitas... Entretanto, junto a diversos autores, pensadores e militantes unimos nossas vozes e atos em resistência a ordem vigente.

Em um dos seus textos Leher sustenta a ideia central de que “pensada como hegemonia, a educação é parte da estratégia política e, por isso, historicamente os setores dominantes tem empreendido esforços para caracterizá-la e aprisiona-la [...]” (2010, p. 19). Não há neutralidade na educação. Forças reacionárias fazem o que podem para manter a educação formal em “grades”, todavia, concordamos com Boneti (2010, p. 64) quando este diz que “não se pode mais pensar que as políticas públicas são formuladas unicamente a partir dos interesses e uma classe [...]”. Diante disso, por entender a educação como parte da estratégia política e, por isso, como campo de disputa: defendemos que educadores e educadoras, tomando, na medida do possível, uma postura crítica, assumam com relativa autonomia, sua autoformação pessoal e coletiva no sentido de compreenderem a educação de modo amplo, em sua relação com as questões mais abrangente da realidade para nela intervirem.

⁵ Trecho da música: Quando o sol bater na janela do teu quarto. Álbum: As quatro estações de 1989.

Conclusão

Quando se abre espaço para docentes serem criativos e pensarem criadoramente seu que fazer, estes, atentos à dinâmica da sala de aula, percebem conteúdos outros que vão surgindo. Conteúdos, na verdade, que já estão ali, só precisava de espaço para florescer. Dentre os tantos conteúdos curriculares (alguns dos quais necessários ao processo educativo), os conteúdos advindos dos professores e professoras, em relação com os temas advindos da escola e dos conflitos criados na sala de aula e os conteúdos dos alunos e alunas, de suas vidas, de seu contexto também surgem e deveriam ser valorizados e tomados como fonte do trabalho escolar. Quando essa abertura existe, caminha-se em direção a um pensar dialético-dialógico que procura se construir a partir da tensão entre teoria e prática.

Nesse sentido, a partir da reflexão pautada numa teoria do conhecimento dialético, deixando emergir as contradições entre conteúdos curriculares, realidade docente-discente e saberes técnico-didáticos (cuja importância não negamos), fazendo dessas contradições objeto de análise e sistematização em interlocução com teorias críticas, é que se torna possível pensar uma formação pautada na práxis que, por sua vez, é criativa.

A teoria do conhecimento aqui enunciada não é mecânica, como se fosse possível, ao modo positivista; separar, isolar, cada tema de suas misturas e pré-noções (DURKHEIM, 2007), operando assim, um julgamento sobre os fenômenos sociais descolados de nossas lentes. Quando falamos sobre cisões e re-totalizações falamos de uma atitude em relação ao mundo que procura percebê-lo em suas ricas e múltiplas relações o que, por um atributo do pensamento, se opera abstraindo (cindindo) e totalizando. Tal atitude nos ajuda

na busca por conhecer o que está por trás dos fatos, dos fenômenos e a não nos contentar com explicações simplistas e reducionistas. Falamos de uma atitude de permanente indagação o que sempre leva a constatações mais amplas na análise dos fenômenos sociais.

Nesse sentido, acreditamos que uma percepção mais ampla da profissão docente – que relacione educação, escola, formação e realidade, voz dos atores e atrizes envolvidos – seja imprescindível aos professores e professoras que, atrelados a um horizonte de emancipação humana, desejem, junto aos (às) educandos (as), em compromisso autêntico com o ato de conhecer, o desvelamento da realidade, para intervenção na mesma. Para tanto, erigir as contradições e temas diversos: sociais, econômicos, culturais, educacionais, mecanismos de opressão e degradação humana etc., enquanto temas interligados e, portanto, indissociáveis em uma análise que busque não ser reducionista, faz-se urgente e se coloca enquanto instrumento de pressão e resistência.

Referências

BONETI, L. W. Educação e movimentos sociais hoje. In: JEZINE, E; ALMEIDA, M. L. P. (orgs). *Educação e movimentos sociais*. 2ª Ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 8a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 14ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau*. 5ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 17ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GOHN, M. Movimentos sociais, políticas públicas e educação. In: JEZINE, E; ALMEIDA, M. L. P. (orgs). *Educação e movimentos sociais*. 2ª Ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectiva latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2015.
- LEHER, R. Educação popular como estratégia política. In: JEZINE, E; ALMEIDA, M. L. P. (orgs). *Educação e movimentos sociais*. 2ª Ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- SCOCUGLIA, A. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.
- SOUZA, J. F. de. Educação popular enquanto uma pedagogia, movimentos sociais populares lócus educativo. In: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. de L. P. (orgs). *Educação e movimentos sociais*. 2ª Ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- STRECK, D. R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs). *Educação Popular: lugar de construção coletiva*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

PARTE III

A Universidade Aberta do Brasil na Universidade Estadual do Ceará

11 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIA DE INTERIORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CEARÁ

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-838-1/cap11>

MANOEL NETO DE SOUSA

Licenciado em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, na modalidade Educação a Distância. Especialista em Gestão da Escola Básica (UECE). Tutor presencial do curso de Pedagogia, modalidade semipresencial, polo Campos Sales. E-mail: manoelsousa@gmail.com

TANIA MARIA RODRIGUES LOPES

Licenciada em Pedagogia (URCA) com Mestrado em Educação (Formação de Professores) - (UECE), Doutorado em Educação brasileira (UFC) e Pós-Doutorado em Educação (História da Educação) - (UFPB). Professora Adjunta UECE/CECITEC. Coordenação de Gestão de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID. Atualmente é coordenadora da tutoria da UAB/Pedagogia e assessora na Pro-Reitoria de Graduação/UECE E-mail: taniarlobes@gmail.com

Introdução

Este texto objetiva relatar experiência vivenciada no curso de licenciatura em Pedagogia, que integra Convênio destinado a formação de docentes da educação básica, envolvendo a Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a Universidade Estadual do Ceará – UECE, por meio da Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais – SATE. As reflexões compartilhadas objetivam a identificação da Educação a Distância – EaD, como uma modalidade formativa desafiadora, quanto a sua operacionalização, sobretudo pelas precárias condições da internet, falta de apoio pedagógico como bibliotecas e salas de informática. Mesmo diante das dificuldades, o sistema é considerado essencial, por promover a profissionalização e o desenvolvimento profissional docente.

Para tornar clara a experiência do referido curso, mantendo uma visão crítica, que possa contribuir para compreender os caminhos da EaD no Brasil e no Ceará, fazendo uso da comunicação e formação virtual, em suas variadas fontes, aplicou-se no desenvolvimento e sistematização do texto, os princípios da pesquisa de natureza qualitativa, apoiada em estudo documental, sem secundarizar as problemáticas identificadas, expostas e questionadas sobre a metodologia aplicada à formação. O texto apresenta as con-

tribuições de estudos e pesquisas desenvolvidos por Pimentel (2009), Schlosser (2010), Pimenta (2006), dentre outros.

Estudar sempre foi um desafio para a população em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sobretudo para as populações afastadas das grandes metrópoles, particularmente o acesso ao ensino superior. Nesse contexto, a educação no Brasil se reinventou, nas últimas décadas, com a utilização das tecnologias da informação e comunicação – TIC. Mesmo com essa modernização, um curso a distância pode ser um desafio, considerando que a sociedade se acostumou com o modelo presencial de educação, pois essa configuração coloca face a face o aluno e o professor.

A tradição pedagógica desenvolvida no Brasil resultou da transposição de modelos educacionais da Europa, desde as primeiras experiências aplicadas pelos Jesuítas, por meio da catequese. Esse modelo colocava o professor como aquele que responde aos questionamentos, ao mesmo tempo em que os estudantes se limitaram a condição de expectadores. As condições da população não são as mesmas, das primeiras experiências educacionais aos dias atuais, então é preciso reinventar-se para garantir o acesso, permanência e sucesso na qualificação para o exercício de uma profissão.

Este relato se propõe discutir uma experiência específica de uma universidade do Ceará, com suas especificidades e potencialidades, com a perspectiva de conferir um lugar de destaque à EaD, por sua relevância na formação de professores em regiões distantes das grandes metrópoles, onde normalmente se concentram as instituições de ensino superior,

Educação a distância na Uece – retrospectiva

Algumas conceituações sobre educação a distância diferem das que se aplicam ao ensino presencial, constituindo-

-se uma modalidade de ensino, que tem como fundamento a aplicação da tecnologia na aprendizagem, sem, no entanto, estabelecer limites quanto ao lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos (GARCIA LLAMA, *apud* VIDAL; MAIA, s.d., p. 12). Com base nos achados bibliográficos pode-se conceituar a educação a distância, como modalidade que estabelece uma relação não presencial professor-aluno e a formação autodidata, aberta, sem a necessidade de acompanhamento docente (CIRIGLIANO, *apud* VIDAL e MAIA, *idem*, p. 11). EaD configura-se como ensino-aprendizado mediado, com interação de diversos materiais instrucionais, complementado pela atuação da tutoria (*idem*, p. 12).

A EaD tem identidade própria, pouco se confunde com a modalidade presencial, trabalha maior autonomia do estudante, possibilitando que ele se torne sujeito de sua própria aprendizagem, utiliza ferramentas comunicativas, como forma de acumular conhecimentos. A autonomia intelectual é o ponto chave da EaD, pois a modalidade exige o engajamento dos estudantes, que apoiados nas tecnologias, constituem os caminhos da aprendizagem. Para Vidal e Maia (*idem*, p. 12):

O aluno aprende a aprender, a estudar a partir do seu esforço e por conta própria, desenvolvendo habilidades de independência e iniciativa. Esse esforço de aprendizagem produz uma mudança gnosiológica em que a autonomia e o autodidatismo passam a nortear a aprendizagem. Permite também que as diferenças individuais sejam respeitadas e que as preferências por tempo e local para estudo possam acontecer sem prejuízos para a aprendizagem (VIDAL; MAIA, s.d.).

Pimentel (2009, p. 9), ao conceituar a EaD, o faz integrando elementos tecnológicos. Estudar nesta modalidade implica mediação envolvendo as remotas e recentes tecnologias da informação, como fator imprescindível, a existência

do computador e da internet. Historicamente, a EaD ocorre com a mediação de profissionais qualificados, que aplicam a internet, quando possível, associada a outros recursos, de ontem e do hoje como o rádio, a televisão, o correio e o telefone. Por meio da modalidade é possível identificar a rapidez com a informação chega e a comunicação se materializa.

Quando uma universidade decide inserir a EaD, em seu projeto institucional, destinado a formação profissional, aposta no esforço individual dos estudantes, com a perspectiva de que sejam capazes de gerir o próprio processo de aprendizagem, garantindo que os variados ritmos e níveis de aprendizado serão respeitados.

A UECE, de acordo com seu histórico aderiu à EaD em 2005, quando ofereceu, em convênio com a Universidade de Brasília – UNB, o curso de Licenciatura em Letras. No mesmo ano, por meio de convênio com o Banco do Brasil ofertou o curso de Administração. Em 2006, concorreu ao edital da Universidade Aberta do Brasil – UAB, apresentando uma proposta composta por 07 cursos – Física, Química, Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia, Informática e Artes Plásticas – que, depois de aprovados, foram iniciados em 2009.

Desde então, a UECE criou a Secretaria de Educação a Distância (SEaD), posteriormente transformada em Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (SATE) para a gestão dos cursos ofertados na respectiva modalidade. A partir de 2009, a SATE passou a coordenar todos os cursos de Licenciatura conveniados com a CAPES, inclusive de Pedagogia, distribuídos em 09 cidades do interior do Ceará, conforme dados produzidos pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que foram sistematizados na Plataforma FREIRE¹, para definição dos polos de realização.

¹ A Plataforma Freire é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC) para gerenciar o PARFOR. Desde maio de 2012 o sistema

A clientela destes cursos, desde a primeira oferta, professores da rede pública de ensino sem formação (leigos) ou com formação inadequada, de acordo com LDB nº. 9.394/1996. Segundo a Lei, os docentes sem diploma de formação inicial, com longa experiência em sala de aula, eram prioritários, no escopo das vagas autorizadas pela CAPES. Os cursos atendem às demandas do Ministério da Educação – MEC, ou seja, formar professores para melhoria do sistema público de ensino.

As parcerias e contrapartidas com as Secretarias de Educação dos Estados – SEDUC e dos Municípios – SME criaram oportunidades, para atendimento da demanda social, por meio de reserva de um percentual das vagas, destinadas aos alunos egressos do Ensino Médio, com interesses e aptidões para a docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para a gestão escolar, para outras experiências educativas formais, não-formais e informais nos mais variados espaços.

Quanto às diretrizes e concepções aplicadas à operacionalização do trabalho formativo, a UECE utilizou como orientação, princípios e métodos da Andragogia, segundo Vidal e Maia (idem, p. 7). Para esses estudiosos, a Andragogia:

passou a ser administrado pela Capes e está em processo de reestruturação para atender às demandas dos diferentes programas de formação de professores. O funcionamento do PARFOR constitui-se nas seguintes etapas geridas pela Plataforma Freire: 1. As secretarias municipais e estaduais informam a demanda de formação para cada disciplina. 2. As IES informam suas ofertas de cursos e de vagas considerando as demandas das secretarias. 3. Os Fóruns Estaduais Permanentes validam as ofertas de cursos e de vagas em acordo com a demanda e as normas do programa. 4. Informada pelos Fóruns, a Capes libera a pré-inscrição em cursos para professores em exercício na educação básica pública. 5. As secretarias municipais e estaduais validam as pré-inscrições adequadas. 6. As IES realizam o processo de avaliação das pré-inscrições, seleção dos candidatos e, por fim, realiza a matrícula dos selecionados. 7. As IES convocam os matriculados para o início dos cursos. 8. As IES atualizam os dados dos cursos até a sua conclusão.

[...] aumenta o conhecimento dos alunos, acrescentando novos conhecimentos que possam ser aproveitados de maneira prática. Assim, o ensino andragógico resulta na criação e especialização de conhecimentos, atitudes e habilidades que, ao serem praticadas, trazem novos resultados como reflexões, novos modos de compreensão e intervenção direta na vida do praticante e na das pessoas que com ele convivem (VIDAL; MAIA, idem, p. 9).

As referências consultadas indicam ainda que a Andragogia faz com que a aprendizagem dos alunos em EaD se produzam a partir da autonomia, do autodidatismo, considerando ainda a interação entre alunos, professores formadores e os tutores, que orientam a aquisição de saberes na proposta do ensino semipresencial. Os preceitos da Andragogia colocam em foco o desenvolvimento da inteligência, mobilizados pela determinação dos fatores sociais e culturais.

A Andragogia, segundo Maia e Vidal, tem outras possibilidades articuladas a constituição de saberes, em um curto intervalo de tempo, no que diz respeito a melhorar atitudes e comportamentos, modificar hábitos e favorecer a autoaprendizagem. O desenvolvimento da aprendizagem autodidata é, talvez, a essência da EaD, ao fomentar a vontade de aprender e traçar seu próprio percurso, acaba por se tornar o elemento fundamental da formação dos sujeitos aprendizes.

Educação a distância e pedagogia

Considerando que a Pedagogia, enquanto um campo de conhecimento voltado, para compreender o fenômeno educativo e a formação docente, por meio da pesquisa, responsável por estudar os condicionantes a ela articulados. Nesse contexto é possível identificar: 1) na rede mundial de

computadores se encontra boa parte das fontes, possibilitando aos estudantes, o acesso a diversos materiais disponibilizados em sites como jornais, artigos, livros, etc., garantindo acesso às informações relevantes; 2) os pedagogos são profissionais que produzem conhecimentos sobre a profissão docente, uma vez apoiados pelas ferramentas tecnológicas, encontram nestas, maior facilidade de apreender o conhecimento científico.

O Curso de Pedagogia também habilita o profissional, para lidar com mídias, com educação popular, no campo editorial, enfim, com a educação informal, formal e não-formal em variadas dimensões e espaços. O pedagogo tem uma ação voltada à “produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional; (...) a atuação docente técnica em áreas emergentes no campo educacional, em virtude dos avanços teóricos e tecnológicos” (PIMENTA, 2006, p. 8).

A Pedagogia é uma área ampla das ciências da educação, os pedagogos incorporam transformações, que emergem dia após dia no campo educacional, que de diversos modos influenciam a sociedade e a tarefa de educar as gerações. A EaD tem características próprias, que resultam de condições históricas, políticas e sociais (PIMENTEL, op. cit. p. 9). A Pedagogia, em sentido amplo, enquanto ciência, lida com a educação, mas sem isolá-la das determinações históricas; incorporando em sua agenda à análise do fenômeno da globalização, bem como do sistema econômico e tecnológico.

Wood Jr. afirma que “novas tecnologias costumam provocar incertezas e medo” (2011, p. 41). Àqueles que iniciam um curso em educação a distância, nos primeiros instantes identificam diferenças e semelhanças com o ensino presencial, devido às aulas com os professores, do encontro face a face, onde todos interagem. Entretanto há, ainda, alguma resistência e estranhamento, normalmente determi-

nado por duas causas: (i) a quantidade de aulas presenciais, limitada a 25% do total da carga horária do curso e; (ii) a dependência da internet e o baixo nível de acesso pelos alunos, bem como a falta de conhecimentos prévios para questões simples como técnica de produção e edição de texto.

O estranhamento é comum em se tratando de educação. A educação superior é, naturalmente complexa em sua totalidade, pois “não encontra razão de ser apenas razoável, mas também no trágico; não é apenas um ato racional, mas também dramático” (NÓVOA, 2011, p. 95). Esse estranhamento com o novo é comum ao homem, pois decorre de resistências a mudança de suas rotinas.

Por não compreendermos e dominarmos as tecnologias, se produzem certa insegurança, sobretudo porque a prática escolar, tradicionalmente, teve como recursos apenas o quadro de giz, giz, apagador e, nas duas últimas décadas, livros e outros recursos didáticos e tecnológicos.

O desafio da autonomia na ead

A narrativa das teorias educativas contemporâneas, coloca a EaD como metodologia que requer investimento inferior a outras modalidades, largo alcance territorial, viabiliza aos professores conciliar trabalho e formação, sem comprometer a operacionalização dos sistemas de ensino, indica como um de seus objetivos principais, a redução da demanda de formação com baixo investimento, quando comparado a modalidade presencial, financiamento da CAPES/MEC. Todavia, é importante ressaltar, que investir menos não significa facilidade e menor esforço na produção da aprendizagem.

Mesmo constatando nas narrativas de docentes e gestores, os avanços com a implementação da EaD, para cor-

rigir baixa oferta no passado, o processo de formação de professores, para a educação básica, acostumou-se, desde as primeiras experiências educativas em solo brasileiro, acontecer em salas de aula, com a presença de um professor com domínio de teoria e/ou metodologias. Os profissionais tinham como responsabilidade apresentar conteúdos, por meio de exposição oral, sendo reconhecidos como detentores de conhecimento acabado. O professor é aquele que medeia e avalia os conhecimentos e saberes.

Na EaD, no entanto, essas características foram desconstruídas, por colocar em prática, um formato diferenciado de trabalhar os conteúdos, a avaliação e a aprendizagem. A ação docente nessa modalidade, não se limita a mera orientação, pois apresenta, explora e produz reflexões sobre o conteúdo, transformando-o em aprendizagem na sala de aula, com perspectiva de ressignificação na vida. Se o aluno não é motivado, as chances de aprendizagem se perdem, dando lugar a passividade. Os profissionais não podem ser estereotipados como desqualificados, ou tornar-se alvo de questionamentos, pois são igualmente competentes e qualificados para qualificarem outros profissionais.

Seja no modelo presencial, semipresencial ou por meio da utilização de tecnologias, os professores representam uma categoria profissional excessivamente ocupada – porque trabalham com agendas que envolvem planejamento, desenvolvimento, que implica preparação de materiais e recursos, avaliações, carga de trabalho muitas vezes cumprida em domicílio, nas horas de descanso. Essa condição expõe e fragiliza a profissão, gerando, por parte dos licenciandos resistência quanto ao exercício profissional. A precarização do trabalho e a desvalorização da docência representam um grave problema, principalmente na educação básica.

Farah aponta que no Brasil, o uso da internet é “fato recente em nossa história” (2010, p. 42), uma vez que as primeiras experiências data de 1995. Considerando que é pouco tempo para sua adaptação, sobretudo na profissionalização docente, a autora observa que os educadores da atualidade são migrantes digitais, e que os estudantes já nasceram em uma sociedade em que a virtualidade já foi integrada. De fato, em diversos momentos do curso, não só alunos, mas também os professores manifestaram dificuldades em usar as ferramentas tecnológicas como metodologias de ensino e aprendizagem.

Decerto, pode existir diferença entre estudar em um compêndio ou diretamente no computador. A bibliografia explorada indica que o uso das tecnologias, por estudantes da Pedagogia normalmente tem sido utilizado, na maioria das vezes, na realização de pesquisas momentâneas, no laboratório de informática localizado no polo de apoio presencial, isto porque, apenas uma minoria de alunos possui seu próprio computador. O perfil socioeconômico vulnerável da maioria os torna dependentes, em alguns casos, de programas de transferência de renda vinculados ao governo federal. Nestas condições, sem posses para aquisição de computadores, ora utilizam o ambiente do polo de apoio presencial, ou então *lan houses*, para realização das atividades e leituras.

É preciso considerar que o computador não é tão acessível quanto o livro ou a apostila, a quase totalidade de alunos da EaD dependem do laboratório do polo; além disso, muitas vezes têm que custear os serviços da web, para enviar/postar atividades no ambiente virtual de aprendizagem – AVA. As dificuldades de acesso ao computador, conseqüentemente, à internet, podem ser vistas como entraves à aprendizagem dos alunos da EaD, seja para realizarem pesquisas ou para o envio de tarefas solicitadas no *moodle*.

A disponibilização de um laboratório de informática no polo de apoio presencial, com internet de qualidade, com quantidade suficiente de computadores facilitaria, decisivamente, a vida acadêmica dos alunos, que não possuem computador em suas residências.

É imprescindível a preparação dos estudantes para lidar com a tecnologia, ao mesmo tempo em que se faz necessário uma melhor gestão do tempo, que viabilize navegar na internet com segurança, dedicando tempo necessário ao AVA, pois no *moodle* ficam registrados o percurso do estudante, bem como, suas dificuldades, possibilidades, desempenho e progressos.

A tutoria em educação a distância

Uma questão importante abordada nesta narrativa compreende o perfil/papel da tutoria. A priori, é válido lembrar que a noção de tutor foi historicamente constituída na Grécia, por meio de um episódio envolvendo o filósofo Aristóteles, que ao perder os pais, foi entregue a um tutor. “Tutor” é uma palavra com origem no latim, *tutore*, e significa a pessoa encarregada de tutelar, proteger ou defender alguém. A palavra “professor” também se origina no latim, *professore*, significando aquele que ensina, o mestre. Os dois termos mantêm uma aproximação quanto aos significados (SEED/PARANÁ, 2010, p. 32).

No século XV o termo “tutor” aparece no contexto das universidades europeias, ligado à figura do orientador religioso responsável pela imposição da fé. A sua participação nos processos educativos se fortaleceu e, na reta final do século XX, com a utilização da EaD objetivando a profissionalização docente de áreas até então sem instituições de ensino superior, passou a ocupar o papel de mediador/orientador

nos cursos (idem, p. 32). Segundo Schlosser (2010), num curso a distância, o tutor realiza o trabalho de orientação ao estudante, tendo como função basilar acompanhar a sua vida acadêmica “apontando caminhos e encontrando, em parceria com outros professores e o próprio estudante, soluções para determinados problemas ou propostas” (SCHLOSSER, 2010, p. 2).

A concepção de tutoria adotada pela UECE se assemelha a essa perspectiva, compreendendo como papel dos tutores a distância ou presencial, encaminhar orientação pedagógica ao aluno, considerando os limites e possibilidades de cada um. O papel de orientação é fundamental, sobretudo no início do curso, momento de constituição da autonomia pelo aluno.

A atividade tutorial, seja presencial ou a distância, não pode ser compreendida como uma atividade de cunho estritamente administrativo, considerando, que aos tutores são delegadas tarefas peculiares objetivando um bom rendimento e desempenho dos alunos. O professor formador (especialista), necessita de formação pedagógica, igualmente o tutor necessita também, pois facilita os conhecimentos. Nesse cenário o tutor é um profissional que está integrado, conscientemente, em relação aos conteúdos de aprendizagem, às metodologias, aos materiais e atividades, bem como deve estar em sintonia com o contexto social no qual o estudante está inserido (idem, p. 2).

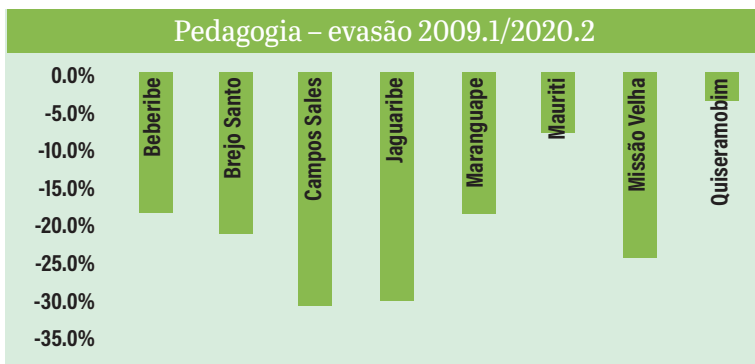
Na condição de uma presença virtual, na vida acadêmica do aluno durante o curso, o tutor conhece aspectos da sua realidade, a condição do processo de ensino-aprendizagem, e, por essa razão, tem como nela intervir de modo positivo; isso porque, a experiência com os discentes lhe possibilita conhecer suas limitações e potenciais. Esse conhecimento relativo aos pontos fracos e fortes do aluno, no contexto da

aprendizagem em EaD, é um mecanismo importante e útil na sistemática de avaliação da aprendizagem,

O papel do tutor a distância em um curso semipresencial de longa duração, como a Pedagogia, é imprescindível, já que ele está presente nos espaços de multimídia, além de criar afinidade com os alunos, estabelecendo laços afetivos com os mesmos. Durante o desenvolvimento do curso a distância, os tutores ganham a confiança dos estudantes, estabelecendo relações positivas com eles. Essa confiança é primordial para que a autonomia do aluno seja fortalecida, cada vez mais, sem gerar dependência.

A ação tutorial pode ser expressa no exemplo do filósofo grego Sócrates; este possibilitava aos seus discípulos, por meio de exercícios mentais, aprenderem mediante questionamento, lançando perguntas e indicando caminhos para que as respostas pudessem ser encontradas. Dessa forma, o trabalho da tutoria está na contramão do tradicional, ao incitar o autoconhecimento dos estudantes, ao invés de dar respostas prontas, exigindo do aluno maiores esforços em direção ao pensamento crítico.

Figura 5 – Evasão nos cursos de Pedagogia da UAB/UECE.



Fonte: Fundação Demócrito Rocha, 2011.

O gráfico explicita dados de evasão no Curso de Pedagogia, correspondentes a turmas iniciadas em 2009.1 e 2010.2, nos oito polos de apoio presencial, em que a UECE oferta licenciaturas. Os dados evidenciam que a turma de Campos Sales apresenta o maior índice de evasão, constituindo-se como uma das razões para a questão, o fato da tutoria não ter sido consolidada plenamente, devido a rotatividade de tutor. Outro registro importante foi a não adaptação à modalidade por muitos estudantes, entretanto esse fato, isoladamente, não contribuiu para a desistência do curso.

Em dois momentos do curso de licenciatura em Pedagogia, o papel do tutor a distância se torna imprescindível. Primeiro, nos fóruns de interação de cada disciplina, quando o tutor interage com os alunos, 1) mediando as “conversas”, questionando e problematizando diálogos interativos, 2) nas atividades a distância, postadas no *moodle* para avaliação, elaborando feedbacks construtivos, no intuito de colaborar no avanço das aprendizagens.

É importante ressaltar o diálogo envolvendo os tutores e os professores formadores, embora cada grupo tenha sua função e papéis claramente estabelecidos. Enquanto o tutor é, no curso, quem realiza acompanhamento ao longo do percurso formativo, acompanhando as atividades a distância, avaliando-as, estabelecendo uma nota, o docente de cada disciplina efetiva acompanhamento por ocasião do encontro presencial, bem como permanece, de forma pontual avaliando a aprendizagem.

Outros desafios

Assim como no ensino presencial, é necessário o estabelecimento na EaD de incentivo a uma cultura investigativa e de espírito científico por parte dos estudantes, objetivando

a qualificação da formação na licenciatura, que difere do bacharelado. As universidades que aderiram a EaD, precisam garantir condições para o desenvolvimento da formação em si, para desenvolver pesquisas, pois não há autonomia sem pesquisa. A vivência acadêmica no Ensino Superior, etapa importante voltada para a aprendizagem do exercício de uma profissão, implica a produção de conhecimentos específicos a respeito da profissionalidade.

A qualificação implica, sobretudo em investimento na infraestrutura dos polos. As bibliotecas enviadas aos polos de apoio presencial pelo MEC, objetivando beneficiar o estudante pode representar um equipamento efetivo na complementação dos estudos, na produção dos novos conhecimentos e na resolução das atividades, intervindo, efetivamente, na qualificação da aprendizagem. Nessas bibliotecas, a criação de espaços de pesquisa, em que os alunos possam usufruir do acervo disponibilizado, é um fator de atenção para a gestão institucional.

No processo de formação semipresencial, estudo individual não significa solidão total, mas sim autonomia nos estudos, vontade própria na busca pelo saber e no aprimoramento dos conhecimentos oriundos das diversas áreas do conhecimento historicamente acumulado, o que não descarta, assim, a possibilidade de realização no curso, de seminários, de formação de grupos de estudo e de leitura, de discussões, etc., concebida em momentos pontuais com o professor formador.

Considerações finais

No senso comum há a ideia de que a EaD é uma modalidade de ensino vazia, em que dificilmente se aprende. Todavia, a EaD é uma modalidade complexa, e essa complexidade se faz sentir na Licenciatura em Pedagogia da UECE,

ofertado nos polos de apoio presencial, com a finalidade de formar professores para atuação na educação básica. Esse curso traz desafios aos estudantes, acostumados com o ensino tradicional baseado na exposição oral do professor.

A EaD, tal como salientam as pesquisas, tem uma multiplicidade de conceitos, todos eles relacionados à mediação das tecnologias. Entre os conceitos há o consenso de que a EaD é uma modalidade de ensino promotora da autonomia do educando. Há uma relação entre educação a distância e pedagogia, ao se perceber que a pedagogia forma um profissional que, apesar de ter a docência como base, também realiza atividade pedagógica nas mídias digitais, no estabelecimento da comunicação e na interação. A pedagogia está voltada para a pesquisa educacional e a EaD possibilita por meio do aparato tecnológico.

A autonomia é o desafio maior na educação a distância; a partir dela é que, de fato, a emancipação dos sujeitos envolvidos se efetiva. A EaD é capaz de realizar essa emancipação, proporcionando formação profissional por meio das tecnologias da informação e comunicação, com acompanhamento tutorial e mediação docente, criando metodologias diversas e apropriadas que geram a aprendizagem, com avaliação significativa, criando caminhos e possibilidades para que os alunos da EaD se tornem pesquisadores e protagonistas de sua formação.

Referências

FARAH, Rosa Maria. Novos conhecimentos. *Revista Carta na Escola*. São Paulo, nº 52, p. 42-45. dez. de 2010 a jan. de 2011.

FUNDAÇÃO DEMÓCRITO ROCHA/UNIVERSIDADE ABERTA DO NORDESTE. *Introdução à estatística*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2011.

NÓVOA, Antonio. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia, ciência da educação?* 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTEL, Nara Maria. *Educação a Distância*. Fortaleza: RDS, 2010.

VIDAL, Eloisa Maria; MAIA, José Everardo Bessa. *Educação a Distância: rompendo fronteiras*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.uece.br/sate/index.php/downloads/category/17-ch012011texts>. Acesso em: 23 jan. 2015.

VIDAL, Eloisa Maria; MAIA, José Everardo Bessa. *Educação a distância na UECE: uma proposta estratégica para o Ceará do futuro*. Disponível em: <http://www.uece.br/sate/index.php/downloads/category/17-ch012011texts>. Acesso: em 23 jan. 2015.

WOOD JR., Thomaz. *No fundo é raso*. 2011. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/no-fundo-e-raso>. Acesso em: 26 fev. 2015.

12 O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-838-1/cap12>

ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO

Doutora (2010) e mestre (2003) em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Graduada em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura - 1999) pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Licenciada em Pedagogia (2017) pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e Especialista em Administração Escolar (2001) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atua no Magistério Superior desde 2001 com experiência nas áreas de Educação e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: família, educação, pobreza, periferia e sociabilidade. Atualmente é professora substituta da área de Ensino de Sociologia no Curso de Ciências Sociais (UECE).
E-mail: iedaprado@hotmail.com

HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO

Pós-doutora em Educação em 2016 (UECE), doutora em Educação Brasileira em 2014 (UFC), mestrada em Filosofia em 2004 (UFC), especialista em Gestão Escolar em 2000 (UVA), em Educação a Distância em 2011 (SENAC), graduada em Pedagogia em 2010 e em Lic. Filosofia em 1992, ambas pela UECE. Atualmente, Professora e Apoio Pedagógico do curso de Pedagogia (UAB/UECE), colaboradora do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educ. Superior (Poeduc) da UFC e Consultora na área de Educação do BID/SPS-CE. Tem experiência em Ensino, Pesquisa e Extensão, atuando, principalmente, nos seguintes temas: História e Memória da Educação; Filosofia da Educação, Políticas Públicas e Gestão Escolar; Formação Docente, Currículo, Estágio Supervisionado e Educação Infantil.
E-mail: helena.marinho@uece.br

MILENA MARCINTHA ALVES BRAZ

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. (2011). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2005). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) (2000). Especialista em Gestão de Políticas Públicas pela UAB/UECE. Professora substituta do Curso de Gestão de Políticas Públicas da UFC. Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Pesquisadora do Laboratório de Estudos Avançados em Desenvolvimento Regional Sustentável - LEADERS/UFC. Tem experiência na área de Sociologia, Antropologia e Políticas Públicas, atuando principalmente nos seguintes temas: Sociedade, Gestão e Políticas Públicas; Trabalho, Desenvolvimento e Educação e Transição paradigmática e Epistemologias do Sul.
E-mail: milena.braz@hotmail.com

Introdução

Nos finais dos anos 2000, o Governo Federal investiu em diversas medidas e ações que promoveram avanços importantes na Educação Superior, sobretudo, na expansão e acesso, tais como o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ampliando o número de instituições superiores federais, como também a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que implantou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Os Programas: Universidade para Todos (PROUNI) – criado pela Lei nº 11.096/2005 – e o Financiamento Estudantil (FIES) em 1999, que buscam atender os alunos que pretendem ingressar nas instituições privadas, mas não têm recursos (ARAÚJO, 2016).

Nesse contexto é criado, também, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2006) objetivando contribuir com a oferta de vagas na Educação Superior, tendo seu respaldo legal no art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

A parceria do Ministério da Educação com a UAB, as instituições públicas superiores e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) intensifi-

caram o fomento da modalidade de Educação a Distância em prol da formação de professores, tendo a Universidade Estadual do Ceará (UECE) integrado o quadro dessas instituições.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo geral refletir sobre a contribuição da UAB para a formação de professores com foco no Curso de Pedagogia da UECE. Como objetivos específicos: compreender a UAB no contexto da política educacional; conhecer o processo de interiorização dos cursos da UAB/UECE e historiar o desenvolvimento e funcionamento do curso de Pedagogia.

Na metodologia utilizamos uma abordagem qualitativa com suporte em pesquisas bibliográfica e documental. A fonte de dados se valeu de Leis, Resoluções, Decretos e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia – (UECE, 2016).

Além dessa breve Introdução, esse estudo aborda a UAB no contexto da política educacional, aponta elementos sobre a interiorização da Educação com qualidade dos cursos da UAB realizados pela UECE e para o desenvolvimento e funcionamento do curso de Pedagogia.

A UAB no contexto da política educacional

A educação é um direito constitucional basilar para construção da cidadania de qualquer nação. Por meio dela os sujeitos sociais internalizam os valores pertinentes a sua sociedade e adquirem meios para compreender sua história e o seu papel dentro dela (pelo menos deveria ser este o papel da educação em todas as sociedades).

Consoante à especificidade histórica, política e econômica de cada nação, a educação tem sido encarada como investimento ou gasto. A partir do primeiro pressuposto é relevante investir cada vez mais para o desenvolvimento desse bem imaterial que contribui no desenvolvimento eco-

nômico e social dos países ou, na segunda visão, devem-se limitar os gastos com esse serviço público para se investir em outras áreas como se estas estivessem dissociadas.

Com o avanço do neoliberalismo no final dos anos de 1970 e início de 1980 os Estados tiveram que se adequar a lógica do Estado mínimo e reduzir os investimentos em áreas sociais, afinal *a economia daria conta de ajustar as diversas demandas sociais*. A concepção desconsidera os benefícios de um Estado keynesiano que contribui com a economia e promove uma proteção especial para àqueles que, por algum motivo, não podem se inserir (desempregados, idosos, doentes dentre outros).

Entendemos que, no Brasil dos anos de 1980, vivenciamos, no cenário político, a ampliação dos direitos sociais, dentre eles a educação, com a Constituição Federal (CF) (BRASIL,1988), a qual avançou na garantia dos direitos, por exemplo, ao determinar que o Estado tem a obrigação de tutelar todos os cidadãos, de forma não contributiva, assim universalizando a educação básica e gratuita.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006) I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – **gratuidade do ensino público** em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988. Grifos nossos).

No início dos anos de 1990, a sociedade brasileira é confrontada com grandes desafios a serem superados. Podemos

falar de um paradoxo na gestão pública, pois enquanto a CF de 1988 abria para a superação das desigualdades, promoção da equidade e universalização dos serviços públicos a política implementada estava voltada para a implantação do neoliberalismo, o qual preceitua a redução do tamanho do Estado, bem como detém o foco no desenvolvimento econômico.

Os diversos governos que se sucederam desde o início dos anos de 1990, mesmo ajustando o país às políticas neoliberais, avançaram em relação ao investimento na educação. Ao buscar ampliar o número de vagas na escola básica e a qualidade desta o país passou a investir na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica¹.

Dentro deste cenário de formação docente destaca-se a UAB, criada em 2006 pelo Decreto nº 5.800, a qual vem incentivando a educação a distância nas instituições públicas de ensino.

A UAB tem foco em cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica. Contudo, atendendo à Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), também oferece cursos de especialização e mestrados profissionais com vagas exclusivas para professores em exercício nas redes públicas de educação básica (CCS/CAPES, 2019)².

Essa Universidade, além de fomentar a formação docente, apoia pesquisas e metodologias inovadoras com o suporte das tecnologias de informação e comunicação (TICs). O Programa, desde sua fundação em 2006, propiciou a parceria entre as instituições públicas de ensino superior e os entes federados para a criação de polos de educação a dis-

¹ No esteio das conquistas constitucionais, destaca-se Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394/96 que regulamenta o sistema de ensino brasileiro. A LDB preconizou que a educação é dever do Estado e da Família tendo como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o exercício da cidadania e o preparo para o mundo do trabalho.

² Disponível em <http://www.capes.gov.br/36-noticias/9834-portaria-oficializa-novas-instituicoes-no-sistema-uab>. Acesso em 2019.

tância em todas as regiões do Brasil viabilizando a interiorização do ensino superior com vistas a sua democratização.

Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (CCS/CAPES, 2019).

A atuação da UAB, em diversos municípios brasileiros, tem propiciado uma aproximação da academia com o chão da escola. É uma via de mão dupla, na qual os professores em formação (alunos da UAB) de distritos bem longínquos têm acesso a conteúdo e metodologias de qualidade organizada pelas universidades públicas e adequada por àqueles para a realidade do local. Já as Universidades por meio dos professores e tutores têm acesso às experiências locais de ensino espalhadas pelo país.

Desde a criação da UAB os polos vêm crescendo ao longo dos anos, contando hoje com o quantitativo demonstrado no quadro a seguir, dividido pelas regiões da federação.

Quadro 5 – Polos da UAB por região

Região	Total de polos
Nordeste	295
Sudeste	252
Sul	161
Centro-Oeste	122
Norte	110
Total	940

Fonte: SEDIS/UFRN 2019³.

³ Disponível em: <http://sedis.ufrn.br/regiao-nordeste-e-destaque-em-numero-de-polos-e-de-vagas-para-cursos-ofertados-em-parceria-com-a-uab/>. Acesso em: 20 maio 2019.

O Nordeste é a região com o maior número de polos (295), dado que releva o interesse das Universidades e Prefeituras em difundir o ensino superior em uma região marcada pela desigualdade social. Dos 295 polos do Nordeste, 39 estão localizados no Ceará, distribuídos por diversos municípios, com vários cursos coordenados pelas seguintes instituições: Instituto Federal de Educação (IFCE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

Atualmente são 21 cursos oferecidos no Ceará nas áreas de licenciatura, gestão e turismo. Os cursos, além de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, têm investido em qualificação de gestores e de disseminação de conhecimentos voltados para o desenvolvimento da economia com foco no turismo.

Por fim, é relevante mencionar que o sistema UAB tem ampliado a sua atuação no Brasil, conforme publicação no Diário Oficial da União (DOU) da Portaria nº 220, de 16 de setembro de 2019, a qual oficializa o ingresso de mais 28 instituições de ensino superior (IES) a esse Sistema.

A UAB e a interiorização da educação com qualidade dos cursos da UECE

Com 184 municípios, o Ceará possui a sétima maior extensão territorial do Brasil sendo o oitavo estado mais populoso (IBGE, 2019). Os dados são grandiosos e os desafios da educação de qualidade são proporcionais, em especial, no tocante a formação de professores. A proposta da UAB é levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros. No Ceará essa interiorização da educação com a qualidade da universidade se realiza em parceria com as

Universidades Públicas, com destaque para a UECE na oferta da formação de professores.

O site do Ministério da Educação (MEC) aponta como objetivos da UAB a formação de professores com a interiorização da educação:

o programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública.⁴

No Ceará, o governo do Estado assumiu a interiorização da educação por meio das Universidades Estaduais: UECE, Universidade Vale do Acaraú (UVA) e Universidade Regional do Cariri (URCA). Essas IES a partir dos anos 1950 se dedicaram, em especial, as licenciaturas.

Ao serem responsabilizadas pela interiorização, as universidades estaduais do Ceará assumiram como “vocação” a formação de professores, já que no decorrer do século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização (SANTOS, 2015, n.p).

Abraçando a missão de produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais para gerar desenvolvimento sustentável a UECE inicia sua história em 1973 (UECE, 2010). Ao longo dos anos, a trajetória dessa instituição é marcada pela ênfase na formação de professores (FARIAS *et al.*, 2011).

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 10 maio 2020.

No Brasil, 762,9 mil de professores atuam no ensino fundamental, desses 78,5% possuem nível superior, outros 6,3% estão cursando, 11% cursaram o normal⁵ e 4,3 estão em sala de aula com nível médio ou inferior. (INEP, 2019). No Estado do Ceará, “os índices educacionais avançam, mas um dado se repete ano a ano: a quantidade de professores dando aula sem formação adequada. No Ensino Fundamental, abrange 33,4% dos profissionais” (INEP *apud* DIÁRIO DO NORDESTE, 04/02/2019).

Os dados sobre a formação de professores apontam que ainda há lacunas e um desafio a ser perseguido para qualificação docente no Estado. A UECE tem sua atuação marcada pela formação docente, corroborando com sua missão e coadunada com sua vocação para formação de professores “[...] dos 57 cursos de graduação (presenciais) que oferece atualmente, 45 são licenciaturas, das quais 14 acontecem nos campi da capital e 31 nos *campi* do interior do estado” (FARIAS *et al.*, 2011, p. 07).

Na UECE, a Educação a Distância está sob a responsabilidade da Secretaria de Apoio as Tecnologias Educacionais (SATE), cuja missão é gerenciar as ferramentas tecnológicas para benefício do ensino público. Na atualidade, essa secretaria possui 10 cursos de graduação e 11 de especialização. Na graduação, estão em funcionamento 40 turmas de licenciaturas e 12 de bacharelado espalhados em 18 polos no Estado do Ceará.

A LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) passou a exigir a formação em nível superior de professores que já estavam em salas de aula brasileiras e determinou um prazo de 10 anos para o cumprimento desta meta. Foi realizada uma força tarefa para formação dos professores visando atender a de-

⁵ Atualmente, o nível normal é respaldado como formação inicial de nível médio no art. 62 da LDB nº 9.394/96.

manda da lei maior da educação, passado esse prazo, muitas cidades conseguiram formar bons quantitativos de professores, mas infelizmente, ainda havia muitos professores leigos que estavam à frente de salas de aulas nos municípios alhures do Ceará. À época, fatores econômicos associados à falta de interesses políticos e a grande extensão do Ceará não facilitavam a consolidação da lei.

A distância física, a ausência de professores pós-graduados e a falta da logística existente nas universidades foram barreiras parcialmente superadas com a UAB e a Educação a Distância (EaD).

A UAB possibilitou a interiorização da educação com a garantia da qualidade da Universidade. Por meio da EaD, professores universitários foram capacitados e passaram a levar formação de professores, em nível de excelência, para o preparo de professores da Educação Básica que serão responsáveis pela escolarização das crianças e jovens cearenses.

Assim, a história da UECE é perpassada pela sua vocação para licenciatura com formação de professores de qualidade e comprometida com educação pública. O Centro de Educação (CED) tem como missão construir coletivamente conhecimentos e saberes comprometidos com a equidade social (FARIAS *et al*, 2011). A UECE, como resta evidenciado pela quantidade de cursos destinados às licenciaturas tem sua atuação marcada pelo compromisso com a formação de professores, no entanto, sua centralidade na capital de Fortaleza não permitia a chegada do curso de pedagogia a todos os municípios cearenses, destarte pelos *campis* em Crateús, Limoeiro do Norte, Quixadá, Tauá e Itapipoca. Diante deste desafio de formar professores com qualidade, a aliança da UECE com a UAB possibilita a formação de professores com a qualidade de excelência que caracteriza àquela universidade.

O Curso de Pedagogia em foco

O curso de Pedagogia⁶ integra a lista dos onze cursos de graduação ofertados pela SATE da UECE na modalidade a distância: Administração Pública, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Computação, Educação Física, Física, Geografia, História, Matemática e Química. A UAB/UECE dispõe de equipes de trabalho que se responsabilizam pela logística, gerenciamento, implantação e acompanhamento dos cursos, são elas:

Quadro 6 – Equipes de trabalho

a) Concepção, <i>design</i> instrucional e organização dos recursos pedagógicos;
b) Coordenação dos cursos e polos;
c) Desenvolvimento e manutenção do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle;
d) Gerenciamento das ferramentas de EAD disponíveis;
e) Concepção e implantação da avaliação institucional;
f) Gestão pedagógica, administrativa e financeira dos convênios e projetos vinculados ao sistema UAB;
g) Editoração, diagramação e revisão dos materiais impressos;
h) Concepção, produção e gravação de videoaulas e videoconferências;
i) Desenvolvimento, utilização e formação continuada para os profissionais envolvidos, no uso do quadro branco.

Fonte: PPC (2016).

O PPC inicial do Curso de Pedagogia foi apresentado ao MEC/UAB em resposta ao Edital N° 01/2006, posteriormente, e após a sua aprovação foi criado o referido curso

6 As informações concernentes ao curso de Pedagogia no decorrer desse texto terão como fonte o PPC (UECE, 2016) que tem como objetivo “[...] apresentar aspectos filosóficos e práticos de cunho organizacional para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, Licenciatura Plena em Pedagogia, na modalidade a Distância (2016, p. 5). Disponível em http://www.uece.br/sate/dmdocuments/PPC_REVISADO_PEDAGOGIA_UAB_%2021_10_2016.pdf. Acesso em 2019.

pela Resolução N693/18/12/2008 (CONSUL/UECE)⁷, e no ano seguinte foi implantado com o seguinte objetivo geral:

[...] oferecer formação inicial, em nível de graduação, para professores pedagogos contribuindo para a compreensão crítica de concepções que fundamentam a docência na educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e gestão escolar, bem como para uma atuação consciente no debate político, teórico e didático-metodológico relativo ao campo da educação (PPC, 2016, p. 49).

Em 2007, o curso de Pedagogia iniciou seu funcionamento nos polos localizados nos municípios cearenses: Beberibe, Caucaia, Jaguaribe, Maranguape e Quixeramobim, ofertando 50 (cinquenta) vagas por turma. O candidato a uma vaga deveria ter certificação de conclusão de Ensino médio ou equivalente e participar da seleção que é regida por edital específico elaborado pela Comissão Executiva do Vestibular (CEV) quando da abertura de turmas e vagas.

Em relação ao currículo, a matriz do curso tem 8 (oito) semestres com 3.128 horas equivalendo a 199 créditos distribuídos, respectivamente: Atividades Formativas – 2.312 h e 136 cr., Estágio Supervisionado – 408 h e 24 cr., Prática como Componente Curricular (PCC)⁸ – 408 h e 24 cr. e as Atividades Curriculares Complementares (ACC) – 204 h e 12cr. Todos esses componentes curriculares estão estruturados em três núcleos: i) *Contextual*, ii) *Estrutural* e iii) *Integrador*.

O núcleo *Contextual* abrange as disciplinas correspondentes aos fundamentos que objetivam a articulação da teoria com a prática mediante os saberes das ciências, a

⁷ Informações com base no PCC (2016, p. 39).

⁸ Cf. Resolução CNE/CP2 de 19 de fevereiro de 2002, Art. 1º, inciso I – os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior devem ter no mínimo 400 horas de Prática como componente Curricular vivenciada ao longo do curso.

exemplo: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, dentre outras.

O segundo núcleo, *Estrutural*, compreende os componentes curriculares específicos do curso e estão direcionadas ao campo de atuação profissional, exemplificando temas: Alfabetização e letramento, Educação infantil, os ensinos de História e Geografia, Língua portuguesa, Matemática e Ciências.

Para fazer a interdisciplinaridade e dinamicidade curricular o terceiro núcleo – *Integrador* – visa concretizar as diferentes perspectivas teóricas em forma de pesquisa e prática de ensino, dessa maneira, integrar os componentes curriculares PCC e ACC. A estrutura curricular está alicerçada nos seguintes princípios: autonomia, historicidade, diversidade, teoria-prática, investigação, interdisciplinaridade e construção. É possível identificar esses princípios, implícitos, em trecho do PPC (2016), quando expressa que o currículo:

[...] associa-se ao compromisso a respeito do tipo de pessoa que se quer formar; que tipo de atitude ela tomará frente à sociedade, como se formará sua identidade, que responsabilidades sociais assumirá e, se exercerá suas próprias escolhas. Isso não é possível através de iniciativas particulares ou acontecimentos isolados, mas de uma atitude integradora do homem em sociedade, compreendendo não só a problemática local, mas a universal sem a perda da utopia e acima de tudo, a pergunta sobre a possibilidade do homem como sujeito, ou seja, a humanidade como projeto ainda possível (PPC, 2016, p. 45).

O currículo assume um papel de suma importância na formação do aluno uma vez que esta dependerá das teorias que alicerçam e dão movimento ao conjunto de componentes curriculares. Refletir sobre o currículo é trazer à tona algumas questões: que pessoa o curso deseja formar? Que

conhecimentos devem ser priorizados no processo de ensino-aprendizagem? Que tipo de formação e de profissional o curso pretende inserir na sociedade? Concordamos com Silva (2010, p. 150), quando ressalta ser o currículo “[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso [...]. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

No currículo do curso de Pedagogia, embora todos os componentes curriculares tragam suas contribuições para a formação do pedagogo, destacamos dois: os estágios e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que pelas suas especificidades estão articulados aos demais componentes, e ao mesmo tempo, completam a formação neste curso.

Os estágios se caracterizam como momentos construtivos de interdisciplinaridade articulando teoria e prática no processo de tornar-se docente. Revela Lima (2001, p. 16) que “o Estágio não é a hora da prática! É a hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de eterno aprendiz”. As disciplinas têm 3 (três) encontros presenciais e conta com o apoio dos tutores a distância e da coordenação de polo. O trabalho final de estágio, atualmente, já norteia para a escrita de um memorial que é a forma de trabalho de pesquisa exigida como TCC final do curso.

Já o TCC tem sua constituição perpassada no decorrer do curso, sendo sua estrutura delineada no 7º semestre para ser concluído e apresentado ao final do curso a uma banca composta pelo (a) orientador(a) e mais dois membros examinadores com exímio saber acerca do tema. Esse trabalho de pesquisa se caracteriza como um componente curricular obrigatório para a conclusão do curso de Pedagogia. Conforme o PPC do curso (2016),

[...] é a afirmação da necessidade do profissional pedagogo de realizar não só estudos teóricos e práticas peda-

gógicas, mas, sobretudo, de produzir a análise, a sistematização, o registro e a socialização das experiências investigativas e de trabalho pedagógico vivenciadas nos espaços de formação e de prática escolar. Desta feita, o TCC se caracterizará como culminância das produções oriundas das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica/PCC e de Estágio na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e se materializará na forma de um memorial, denominado aqui de Memorial de Formação e Prática Pedagógica (PPC, 2016, p. 59).

Em relação às orientações, cada orientador se responsabiliza por 10 (dez) orientandos, tendo no mínimo 2 (dois) encontros presenciais e as demais orientações acontecem no AVA. As autoras deste ensaio dispõem de experiências em orientações de TCCs pela UAB/UECE, o que as faz concordar com muitos depoimentos de orientandos, os quais se ressentem do número reduzido de encontros presenciais para a orientação, visto que a escrita acadêmica pressupõe um amadurecimento intelectual para a tessitura da teoria e prática que devem estar presentes no texto acadêmico, o que enseja um acompanhamento mais próximo do orientador.

Para dar dinamicidade a esse currículo vale ressaltar que o curso conta com uma equipe multidisciplinar no âmbito da gestão – a coordenação geral, coordenação de tutoria e a secretaria, como também o coordenador do polo. Relacionado ao processo de ensino-aprendizagem: os professores formadores, os tutores a distância, os tutores presenciais e os discentes.

Professor formador – com formação mínima de mestre na área da disciplina ou afins – aquele que juntamente com os demais professores formadores de todos os polos organizam o material didático para a disciplina, como também, acompanha os discentes no Ambiente Virtual nos encontros presenciais de início e finalização das disciplinas nos polos.

Tutor a distância – com certificação mínima de especialização na área da disciplina ou afins – participa do planejamento com os professores formadores e acompanham os discentes nas atividades no AVA.

Tutor presencial – com certificação mínima de graduação na área da disciplina ou afins – como reside no município onde se localiza o polo tem mais proximidade com os discentes, podendo contribuir sempre que necessário nos esclarecimentos de dúvidas e/ou encaminhar os desafios aos responsáveis, de acordo com suas funções, para que possam ser sanados.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja de qualidade se faz necessário na formação de professores, além da abordagem da reflexão crítica de sua prática docente, o saber como usar as ferramentas e como fazer com que a mediação pedagógica com essas ferramentas seja qualitativa. Consoante Kenski (2006, p. 77), a formação de professores “exige esta reflexão sobre como integrar as TICs à educação como caminho para pensar como formar os professores enquanto futuros usuários ativos e críticos bem como os professores conceptores de materiais para a aprendizagem aberta e a distância”.

A interação no AVA e/ou presencial acontece entre aluno e professor formador; aluno e tutores; professor formador e tutores; aluno e aluno; aluno e conteúdo; aluno e *interface* (Ambiente Virtual); interação interpessoal. A exemplo, destacamos como interações a distância: os *fóruns* (assíncronos) e os *chats* (síncronos) que acontecem entre professor formador, tutor e alunos.

Em relação às interações presenciais: planejamento e encontros presenciais nos polos. No primeiro visualizamos as interações entre coordenação, secretaria, professor formador e tutores; no segundo, enfatizamos a importância do

encontro nos polos onde professor formador, tutores, alunos e coordenação de polo interagem desenvolvendo seus trabalhos. Consoante Libâneo (1992)

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógico, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino (LIBÂNEO, 1992, p. 222).

Os encontros presenciais, ministrados pelos professores formadores com a colaboração dos tutores, acontecem nos finais de semana nos polos sendo, no mínimo, 2 (dois) encontros por disciplina totalizando 19 (dezenove) horas. No primeiro encontro acontece a apresentação de professor, alunos e da disciplina, como também são trabalhados os conteúdos. No segundo encontro acontece a socialização da atividade prática permitindo que o aluno esteja sempre em contato com a escola. E a outra atividade é a avaliação presencial que é somente um momento da avaliação da aprendizagem que ocorre de forma processual juntamente com as demais atividades a distância, a participação e a frequência em cada disciplina. Hoffmann (2001), enfatiza que

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (HOFMANN, 2001, p. 47).

No tocante aos recursos didáticos, são disponibilizados: materiais impressos, videoaulas, videoconferências, o acervo disponível na biblioteca da UECE e o AVA que é organizado disponibilizando diversas ferramentas no intuito de otimizar e motivar esse processo de ensino e aprendizagem. A plataforma que abriga o curso – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (MOODLE), versão 3.8, usado atualmente na UECE oportuniza atividades mediante o uso de ferramentas, como por exemplo: *Wiki*⁹, *podcast*¹⁰, postagem de vídeo, envio de mensagem que se caracterizam como ferramentas assíncronas, no entanto, podem ser trabalhadas com qualidade mediante o *chat* (ferramenta síncrona) com turma de até 10 (dez) alunos.

Vale ainda destacar que o polo onde acontecer o curso deve oportunizar ao aluno uma estrutura física que disponibilize sala de aulas com boa iluminação e climatização, laboratório de Informática, biblioteca com acervo diversos, ou seja, com recursos que proporcionem o desenvolvimento

⁹ O formato *wiki* é bastante útil para a difusão de conhecimentos e o trabalho em equipe. É habitual que os *wikis* incluam um historial de alterações: desta forma, é possível regressar a um estado anterior (no caso de as modificações realizadas não estarem corretas) e corroborar quem efetuou cada mudança na informação. O termo *wiki* deriva do havaiano *wiki wiki*, que significa “rápido”, e foi proposto por Ward Cunningham. A noção tornou-se popular com o auge do *Wikipedia*, uma enciclopédia livre e aberta que se constituiu com um dos sítios mais visitados da Web. Disponível em <https://conceito.de/wiki>. Acesso em: 10 maio 2020.

¹⁰ É uma forma de transmissão de arquivos multimídia na Internet criados pelos próprios usuários. Nestes arquivos, as pessoas disponibilizam listas e seleções de músicas ou simplesmente falam e expõem suas opiniões sobre os mais diversos assuntos, como política ou o capítulo da novela. Pense no *podcast* como um blog, só que ao invés de escrever, as pessoas falam. O termo *Podcast* é uma junção das palavras *iPod* e *broadcast* (transmissão via rádio), e surgiu em 2004. Os créditos do conceito deste termo são atribuídos ao ex-VJ da MTV Adam Curry, que criou o primeiro agregador de *podcasts* e disponibilizou o código na Internet para que outros programadores pudessem aperfeiçoar e utilizar. Disponível em <https://www.tecmundo.com.br/internet/1252-o-que-e-podcast-.htm>. Acesso em: 10 maio 2020.

da aprendizagem dos alunos. No entanto, em muitos polos se encontram problemas relacionados com a estrutura física, inclusive pelo fato de funcionar muitos cursos de instituições públicas diversas no mesmo polo simultaneamente, ocasionando em muitas vezes a limitação do uso desses recursos.

Atualmente, o curso de Pedagogia funciona com as turmas que iniciaram em 2017 nos municípios: Campos Sales, Caucaia, Itarema, Maranguape, Mauriti, Orós e Quixeramobim. E, em 2020, se encontra em processo seletivo para turmas com 25 vagas com previsão de iniciar em abril/2020 nos polos: Brejo Santo, Campos Sales, Caucaia, Piquet Carneiro e Quitériaópolis. Embora se tenha avançado em relação à formação inicial de professores, essa oferta de vagas representa número muito reduzido comparado ao *déficit* de professores sem formação superior.

Considerações finais

A Educação, direito social consolidado nos documentos legais brasileiros, deve ser garantida a todos e com qualidade. Ao tratar da Educação Superior, a UAB, embora criada no contexto político neoliberal, desempenha, desde a sua implantação, um papel importante na expansão do ensino superior. Devido a sua modalidade a distância traz oportunidades, de acesso e permanência, aos alunos nos cursos desenvolvidos pelas instituições públicas. Os números expressivos da quantidade de instituições e polos sinalizam para essa conjuntura.

No Ceará, a contribuição da Educação a Distância foi visível na interiorização dos cursos ofertados pelas universidades estaduais, com destaque para a UECE, que vem proporcionando a formação de professores e demais profissio-

nais, seja na formação inicial (graduação), especialização ou aperfeiçoamento. Nesse contexto, o Programa UAB se consolida como parceiro em prol de uma formação com cursos de qualidade.

Um dos cursos ofertados pela UECE é o de Pedagogia que, desde 2008, vem contribuindo com a formação de pedagogos nos municípios polos que, por sua vez, contemplam outros municípios próximos, portanto, continuando a sua missão primeira de acreditar na interiorização dos cursos, por conseguinte, ofertar também uma formação de qualidade.

De outro ângulo, não podemos deixar de ressaltar que assim como toda política pública, o Programa UAB enfrenta desafios que continuam persistindo ao longo do tempo de sua existência. Fazem-se necessários maiores investimentos que repercutam em medidas que possam melhorar o acesso e garantir a permanência dos alunos nos cursos, dentre elas: estrutura física dos polos, logística, valorização do professor e dos profissionais que laboram nessa modalidade de ensino.

Referências

ARAÚJO, H. L. M. R. *Relatório de estágio pós-doutoral*. Fortaleza: UECE, 2016.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. *Decreto Nº 5.800*, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: [www.http://planalto.gov.br](http://planalto.gov.br). Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

FARIAS, I, M. S. *et al.* Formação de professores: a responsabilidade social da Universidade Estadual do Ceará. *Revista Educação Brasileira* – CRUB, 2011. Disponível em: www.jacquestherrien.com.br. Acesso em: 10 maio 2019.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

LIMA, M. S. L. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

PORTARIA OFICIALIZA NOVAS INSTITUIÇÕES NO SISTEMA UAB. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/9834-portaria-oficializa-novas-instituicoes-no-sistema-uab>. Acesso em: 10 maio 2019.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UECE. Reformulado em 2016. Disponível em: http://www.uece.br/sate/dmdocuments/PPC_REVISADO_PEDAGOGIA_UAB_%2021_10_2016.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

REGIÃO NORDESTE É DESTAQUE EM NÚMERO DE POLOS E DE VAGAS PARA CURSOS OFERTADOS EM PARCERIA COM A UAB. Disponível em: <http://sedis.ufrn.br/regiao-nordeste-e-destaque-em-numero-de-polos-e-de-vagas-para-cursos->

-ofertados-em-parceria-com-a-uab/>. Acesso em: 10 maio 2019.

SANTOS, R. S. Interiorização da Educação Superior no Estado do Ceará. *Revista Gestão Universitária*, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 10 maio 2019.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. *Educação a distância: prática do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

13 TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM LETRAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-838-1/cap13>

DANIELE CRISTINA DOS SANTOS

Especialista em “Educação a Distância: Fundamentos e Ferramentas” pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Supervisora Escolar da Prefeitura Municipal de Fortaleza (SEDUC, 2006 - 2018), Licitante Pública da empresa Petróleo Brasileiro S.A. (PETROBRAS).

E-mail: daniele_cristina@outlook.com

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Pós-Doutoranda em História da Educação pela Universidade de Salamanca, Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas. Editora chefe da coleção Práticas Educativas (EdUECE) e da Revista Educação & Formação do PPGE/UECE. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades - PEMO.

E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

Introdução

Esta pesquisa foi decorrente de um trabalho de conclusão de curso realizado na “Especialização em Educação a Distância: Fundamentos e Ferramentas” promovido pelo Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Este curso, ofertado gratuitamente na modalidade semipresencial, possibilitou a qualificação profissional das pesquisadoras, que puderam, a partir da Especialização ofertada, ampliar conhecimentos de maneira contextualizada.

Educação a Distância (EaD) tem sido uma temática abordada com frequência no século XXI, por isso as produções científicas sobre esse assunto são vastas e diversificadas (COSTA, 2017). No entanto, a delimitação do tema nesta pesquisa diminui a lente de visão, com foco em um profissional muito caro a EaD, o tutor. E ainda mais especificamente, sobre os tutores que atuavam no curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), por este ser um dos lócus de atuação das pesquisadoras. Afinal, a pesquisa ganha mais significado quando se pode realizá-la no imbricamento entre teoria e prática, com vista promover reflexão e melhorias para a sociedade, esta, no caso, com a qualificação do curso investigado.

Partindo do pressuposto a pesquisa não é neutra e pode gerar maior aprendizado se fomentar aprendizagem

significativa, o estudo acrescenta conhecimento na medida em que possibilita um olhar micro sobre uma dada realidade específica e oferece subsídios para que se possa gerar mudanças no contexto investigado. Dessa maneira, pesquisa em tela se delimitou a conhecer melhor o curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Aberta do Brasil (UAB) fornecido UFC. O objetivo foi conhecer a percepção dos alunos sobre o trabalho de tutoria em EaD da licenciatura em Letras UFC/UAB identificando os principais desafios.

O curso semipresencial de Licenciatura Plena em Letras (Língua Portuguesa) ofertado pela UFC em parceria com a UAB possui 2.888 horas, distribuídas ao longo de nove semestres letivos, totalizando 4,5 anos. Oitenta por cento desta carga horária é virtual e vinte por cento é presencial. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) adotado para as aulas virtuais é o Sistema Online de Aprendizagem – SOLAR.

Tendo em vista que o curso ocorre em sua maior parte na modalidade a distância, convém destacar que, para esse modelo de educação, a docência é uma ação coletiva, uma vez que há uma equipe multidisciplinar que assume diversas funções envolvidas na ação docente, tais como: coordenação docente, que é o responsável por acompanhar o trabalho dos docentes de turma; professor conteudista, que é o especialista no conteúdo; e os tutores, que são os responsáveis pela mediação pedagógica na constituição do conhecimento dos educandos.

O curso de Letras Português, objeto dessa pesquisa, dispõe de uma equipe multidisciplinar, no entanto, nesse estudo, a tutoria será o foco, pois são, na maioria dos casos, os tutores quem assumem o papel de professor e a eles são atribuídas diversas responsabilidades, dentre elas a de fazer a mediação do conhecimento. Adotamos o conceito de Masetto (2006, p. 144) que define mediação pedagógica como:

“[...] a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem [...]”.

Parte-se do pressuposto de que os alunos do curso de Letras Português tenham uma atitude sistemática e autônoma no ato de aprender e estudar, mas acredita-se também que essa aprendizagem autodirigida não dispense o estímulo e a orientação de um profissional para se apreender determinados conhecimentos. Assim questiona-se: A tutoria tem assumido papel de mediadora no processo de ensino-aprendizagem? Essa atividade é considerada relevante para os alunos do curso de Letras Português ofertado na modalidade EAD? Quais seus principais desafios?

Conhecer, sob a ótica dos alunos, a ação docente do tutor, a interação, a mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, as principais possibilidades e desafios nesse trabalho possibilitará refletir um contexto educacional específico e, a partir dos resultados, qualificar o curso, já que este pode servir de subsídio para pensar melhorias no fomento a uma ação docente mais consistente.

Metodologia

O presente trabalho utilizou uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que utilizou as entrevistas semiestruturada como instrumento de coleta de dados para compreender o que os alunos entendiam por tutoria e os principais desafios do trabalho de tutoria em EAD no curso de licenciatura em Letras Português da UFC/UAB. Para Melucci (2005) na abordagem qualitativa há uma relação entre o papel do pesquisador e o observador do campo empírico e, dessa forma, ele afirma que a observação é uma

forma de intervenção, pois todos os atores sociais envolvidos são “sujeitos em ação” e estão em interação.

A princípio o polo investigado foi o polo Flávio Marcílio, no município de Caucaia-CE, com a ressalva de que nem todas as disciplinas do curso são feitas no mesmo polo, ou seja, algumas disciplinas do currículo, eventualmente, podem ser ofertadas em outro polo. Nesse polo há várias turmas do curso de Licenciatura Plena em Letras (Língua Portuguesa) ofertado pela Universidade Federal do Ceará – UFC em parceria a Universidade Aberta do Brasil.

Vinte e um alunos, de semestres distintos, do curso de Letras Português foram convidados para participar da pesquisa por *e-mail*. A seleção dos entrevistados foi aleatória e a participação foi voluntária, confirmada mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. De todos os alunos convidados para participar da pesquisa apenas um negou interesse, doze não se manifestaram apesar de sucessivas tentativas de contato por *e-mail* e oito aceitaram participar¹.

Foi agendado um encontro presencial individual para a realização das entrevistas com os oito alunos, que tinham por base as seguintes perguntas norteadoras: Na sua compreensão, quais as atribuições da tutoria presencial?; O seu tutor presencial faz atendimento aos estudantes, no polo, acompanhando-o e orientando-o nas atividades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem?; Na sua compreensão, quais as atribuições da tutoria a distância?; Você acha que os tutores a distância têm domínio técnico necessário para atuar no ambiente virtual do curso? Justifique sua resposta; Os tutores a distância fazem uso das ferramentas disponíveis com habilidade? Explique; Os tutores a distância

¹ Para explanação dos resultados os alunos foram numerados de 1 a 8 com o objetivo de preservação da identidade

demonstram domínio do conteúdo e competência para tirar as dúvidas que surgem?; Quando há necessidade de esclarecer dúvidas você é auxiliado(a) pela tutoria? Caso positivo, explique como; No seu caso, o que os tutores ainda poderiam fazer para colaborar com sua aprendizagem?

As entrevistas foram gravadas em equipamento digital, transcritas na íntegra, textualizadas e validadas por meio da técnica de estrutura geradora do discurso, que permite ao entrevistado ler a transcrição e confirmar sua narrativa, inclusive, excluindo, acrescentando ou corrigindo informações (FLICK, 2009).

A discussão dos resultados foi realizada por intermédio da análise de conteúdo (BARDIN, 2006). Logo, esta análise iniciou-se com a leitura flutuante e pré-análise, posteriormente fez-se a codificação e seguiu-se para a categorização, a qual consiste na

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2006, p. 117).

Foi feita uma verificação das categorias mais significativas nas falas, seguindo critérios específicos: 1º Juntaram-se todas as informações semelhantes das entrevistas transcritas; 2º Agrupou-se as falas que se assemelhavam-se acerca de cada assunto; 3º Reuniu-se as temáticas em grupos e 4º Dividiu-se os resultados das narrativas em quatro categorias centrais: 1) Conhecimentos dos alunos sobre as atribuições da tutoria presencial e percepção da mediação pedagógica; 2) Conhecimentos dos alunos sobre as atribuições da tutoria a distância e percepção da mediação peda-

gógica; 3) Percepção das competências apresentadas pelos tutores e 4) Desafios e possibilidades advindas das práticas docentes dos tutores.

Resultados e discussão

Categoria 1 – Conhecimentos dos alunos sobre as atribuições da tutoria presencial e percepção da mediação pedagógica

Os tutores são mediadores do processo de aprendizagem dos alunos e são fundamentais para criar situações que favoreçam a construção do conhecimento. A boa atuação de um tutor pode ser um impulsionador para um aluno motivado e fundamental para todos que buscam atingir seus objetivos no curso. Por outro lado, um tutor que não cumpre com o seu papel a contento na mediação pedagógica pode deixar muitos alunos sem o atendimento necessário e causar um clima de insatisfação ou abandono (NUNES, 2012).

Agrupando opiniões semelhantes dos alunos foi possível perceber eles não conheciam bem a função do tutor presencial, pois chegavam a desconhecer que ele é o profissional responsável pelo atendimento aos estudantes no polo de apoio presencial, acompanhando e orientando-os em todas as atividades necessárias que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. De modo geral, na percepção dos alunos, o tutor presencial assumiu a função de um assistente administrativo, sem caráter pedagógico, conforme pode ser visto nas narrativas abaixo:

Auxilia nas questões administrativas da disciplina, do curso. (ALUNO1).

Eu acho que ela deve estar sempre informada com tudo o que está relacionado ao polo físico, tipo horário de provas,

horário das aulas. Tem que estar bem informada sobre tudo o que acontece no polo (ALUNO 4).

Auxiliar mais as ações do polo. Pra mim o tutor presencial auxilia assim, mais na questão burocrática mesmo, pelo o que eu vejo lá entendeu, a questão mesmo pedagógica é mais o a distância que eu percebo (ALUNO6).

Eu acho que ele deveria ter a função de avisar, de estar sempre passando e-mail que a gente que faz a distância tem um tempo corrido, então não é todo dia que a gente pode desperdiçar indo no local pra não ter aquele compromisso, não ter aquela aula, aquela prova (ALUNO 8).

Segundo os referenciais do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), o corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. Para eles o tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. No entanto, não foi essa a concepção tecida pelos alunos do curso em EAD.

Inclusive, a tutoria presencial deve atender os estudantes nos polos, em horários preestabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação aos conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis (BRASIL, 2007). O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso.

A presença do tutor presencial atuando como orientador da aprendizagem, seja ela técnica ou didática, favorece o processo de ensino-aprendizagem e auxilia significativamente no desenvolvimento do aluno. No entanto, os relatos dos alunos inferem o contrário, pois este, quando localizado, se dedica exclusivamente a fornecer informes e desenvolver atividades de secretaria:

Honestamente eu nunca o encontrei no polo, eu encontro a tutoria da administração, mas os tutores da disciplina (Letras Português) eu nunca encontrei nenhum no polo (ALUNO 1).

Eu nunca precisei diretamente deles, mas meus colegas eu já vi muita reclamação sim, de que é muito difícil solucionar alguma coisa quando se direcionam direto ao polo (ALUNO 4).

Em relação à disciplina não, só a parte administrativa tipo: a declaração, carteira de estudante, essas coisas. Só a parte administrativa. (ALUNO 5).

Eles se limitam a passar informações [...] mais a parte técnica mesmo [...] porque ele não é qualificado pra aquilo mesmo, né? (ALUNO 7).

São muitas as exigências relacionadas ao tutor em EaD (SÁ, 1998), mas as respostas dos alunos apontam para um profissional técnico administrativo. Com efeito, a ligação aluno-professor ainda é, no imaginário pedagógico, uma dominante, o que torna a tutoria um ponto relevante em um sistema de ensino a distância (MAIA, 1998 apud NISKIER, 1999).

A visão tradicional da EaD apontava para a figura do professor-tutor com alguém que dirigia, orientava e apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não se envolvia com os conteúdos; essa percepção parece ser adotada pelos tutores de Letras na UFC. Assim os materiais utilizados na EaD se tornam auto instrutores, e cabia ao tutor presencial apenas acompanhar o processo. Nesse modelo, “ensinar” era

o mesmo que “transmitir” informações, e caberia ao tutor garantir o cumprimento dos objetivos, servindo de apoio ao programa (LITWIN, 2001).

Categoria 2 – Conhecimentos dos alunos sobre as atribuições da tutoria a distância e percepção da mediação pedagógica

Segundo os referenciais do MEC/SEED (2007), o tutor a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico para estudantes geograficamente distantes e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas por meio dos fóruns de discussão, pela internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições, participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem.

O tutor a distância exerce função docente, por esse motivo será utilizada aqui a mesma terminologia utilizada por alguns autores (BENTES, 2009; CAVALCANTE FILHO, SALES, ALVES, 2012): professor-tutor. Será considerada essa terminologia uma vez que “o papel do tutor extrapola os limites conceituais, impostos na sua nomenclatura, já que ele, em sua missão precípua, é educador como os demais envolvidos no processo” (GONZALEZ, 2005, p. 80).

Foi possível perceber, por meio das entrevistas com os alunos, que eles conhecem as atribuições do tutor a distância. Pois eles reconhecem que esse profissional é um mediador pedagógico, o responsável pelo atendimento aos

estudantes no que se diz respeito ao conteúdo e orientações das atividades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, conforme pode ser visto nas respostas abaixo:

Tem que prestar auxílio para esclarecer nossas dúvidas, tem que fornecer mais materiais de consulta [...] (ALUNO 1).

Esse eu acho o mais importante porque na verdade ele é o nosso [...] professor, porque ele é a pessoa que está ali, tem que tá disponível. Pra tirar as dúvidas, pra dizer o caminho, se a gente está fazendo certo, os fóruns, durante a aula e tudo (ALUNO 4).

[...] dá aquele maior esclarecimento, o apoio ao aluno, fornece com clareza as questões do curso, sobre as dificuldades no nosso empenho, enfim... (ALUNO 5).

Auxilia o aluno, faz ele compreender sobre a disciplina (ALUNO 6).

[...], mas a parte de tutoria ele vai ter que acompanhar, ele vai ter que orientar, e ainda vai ter que motivar esse estudante pra que ele continue no curso, né? (ALUNO 7).

Acho que a função dele é dar o máximo de apoio porque quem estuda a distância na maioria do tempo estuda só (ALUNO 8).

Conforme (BENTES, 2009, p. 167) “o professor-tutor assume características inerentes à sua função para trabalhar a EaD”. Ele deve saber lidar com os ritmos individuais diferentes de cada aluno, apropriar-se de novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), dominar técnicas e instrumentos de avaliação, ter habilidades de investigação, utilizar novos esquemas mentais para criar uma nova cultura indagadora e plena em procedimentos de criatividade e ter disponibilidade para intervir a qualquer momento. Pode-se afirmar que o papel do professor-tutor ultrapassa a função de mero transmissor de informações para assumir o de mediador do conhecimento.

Os relatos dos alunos são congruentes ao entendimento de mediação educativa de Tébar (2011, p.77) que afirma que “o educador mediador regula as aprendizagens, favorece o progresso e o avalia, proporciona uma relação de ajuda facilitadora de aprendizagem [...]”. Afirma ainda que, segundo os princípios da aprendizagem significativa e construtivista, o mediador elabora sua ação docente, sendo os educandos os protagonistas de sua própria aprendizagem. No entanto, apesar de o aluno do ensino a distância ter que desenvolver uma atitude sistemática e autônoma, a presença do tutor como mediador não é dispensada. Acredita-se que essa aprendizagem autodirigida não dispense o estímulo e a orientação de alguém para se aprender determinados conhecimentos, logo, o professor-tutor tem assumido seu papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem (TÉBAR, 2011).

Os entrevistados responderam que nem sempre se sentem atendidos para o esclarecimento de dúvidas e apoio pedagógico necessário, pois quando há total ausência nos feedbacks, há muita demora:

Não, no caso dessas duas disciplinas que eu fiz pelo segundo semestre por coincidência os dois tutores nunca responderam aos meus e-mails e eu tive que me virar e a tutoria presencial da disciplina quando eu a procurei no polo, ela não se encontrava (ALUNO 1).

Vai de tutor pra tutor, né? Eu já tive tutor no primeiro semestre que foram muito presentes e já tive alguns que eu nem lembro o nome de tão ausentes que eram [...] só que eu sinto falta do retorno imediato, a gente manda um e-mail e vem chegar daqui a sete dias e às vezes nem chega e isso faz toda a diferença porque a gente precisa se preparar, precisa tirar dúvidas, então assim a tutoria a distância ela realmente é muito distante, ainda falta muito pra gente conseguir ter um retorno bom. [...] eu nem digo tanto a questão de imediatismo, mas eu digo mesmo de responder, entendeu? Eu mandei um e-mail pra um que até hoje eu

estou esperando ele responder e nada. [...]. Alguns dão feedback tardio e alguns nem dão (ALUNO 2).

A resposta demora muito, o feedback é muito demorado (ALUNO 7).

Às vezes a pessoa precisa para aquele portfólio que vai ser entregue amanhã e sua dúvida fica lá, você entrega, você continua fazendo, daí ele só vem responder quando a gente já entregou e isso atrapalha, né? (ALUNO 8).

Os alunos têm a pretensão de que suas dúvidas sejam dirimidas no momento em que surgem ou no instante em que eles as manifestam. Sobre a demora no feedback, pode-se dizer que é compreensível que não haja o esclarecimento imediatamente após o questionamento feito ou a dúvida postada, pois o tutor não terá uma jornada de 24h para estar de prontidão a cada dúvida surgida, mas é mister que os retornos sejam dados diariamente ou o mais breve possível. Ignorar a dúvida do aluno é inaceitável.

Para Arnaldo Niskier (1999), nesta modalidade de ensino, o educador tenta prever as possíveis dificuldades, buscando se antecipar aos alunos na sua solução, ou seja, a função do tutor deve ir além da orientação, ele deve esclarecer dúvidas de seus alunos, acompanhá-los durante a aprendizagem, corrigir trabalhos e disponibilizar as informações necessárias, porém de acordo com os relatos dos alunos contata-se que as dúvidas ficam pairando até as avaliações e acabam impactando num desempenho acadêmico insatisfatório.

Categoria 3 – Percepção das competências apresentadas pelos tutores

Para o desenvolvimento de suas atividades é exigido, dos tutores a distância, uma série de habilidades e com-

petências. Conforme Maia (2002, p. 13), destacam-se três competências necessárias ao professor tutor, quais sejam: tecnológica, social e profissional. A competência tecnológica é o domínio técnico para atuar com naturalidade, agilidade e aptidão no ambiente que está utilizando. É preciso ser um usuário dos recursos de rede, conhecer sites de busca e pesquisa, usar e-mails, participar de listas e fóruns de discussão, ter sido mediador em algum grupo (e-group). O professor tutor deve possuir equipamentos e recursos tecnológicos atualizados, inclusive com plug-ins² de áudio e vídeo instalados, além de uma conexão com a Web, preferencialmente 2.0. Ademais, deve ter participado de pelo menos um curso de capacitação para tutoria ou de um curso online; preferencialmente, utilizando o mesmo ambiente em que estará desenvolvendo sua tutoria (MAIA, 2002).

As competências sociais e profissionais dizem respeito a capacidade de gerir equipes e administrar talentos, habilidade de criar e manter o interesse do grupo pelo tema, ser motivador e empenhado. É provável que o grupo dos cursistas seja heterogêneo, formado por pessoas de regiões distintas, com vivências bastante diferenciadas, com culturas e interesses diversos, o que exigirá do professor tutor uma habilidade gerencial de pessoas extremamente eficiente. Deve ter domínio sobre o conteúdo do texto e do assunto, a fim de ser capaz de esclarecer possíveis dúvidas referentes ao tema abordado pelo autor, conhecer os *sites* internos e externos, a bibliografia recomendada, as atividades e eventos relacionados ao assunto. A tutoria precisa agregar valor ao curso. (MAIA, 2002).

² Na informática define-se plugin todo programa, ferramenta ou extensão que se encaixa a outro programa principal para adicionar mais funções e recursos a ele. Geralmente são leves e não comprometem o funcionamento do software e são de fácil instalação e manuseio.

Perguntou-se aos alunos sobre o domínio das competências técnicas dos tutores, e nesse quesito eles demonstraram satisfação, pois os tutores não apenas dominavam o conhecimento acerca das ferramentas como adequavam seu uso segundo as condições sociais dos alunos:

A maioria tem (competência técnica), eles utilizam desde o chat como a webconferência, é claro tem há algumas dúvidas que às vezes eles têm que se adaptar, né? Por exemplo, numa turma de interior, muitos dos alunos têm internet, dados móveis do celular, internet muito lenta, até tinha uma webconferência pra fazer, então eles (tutores) têm que se adaptar e fazer entrar, então ele vai ver o que é melhor pra todos os alunos, eu vi no interior isso, entende, mas assim tinha como eles fazerem, mas os próprios alunos, a gente mesmo pedia pra ir por outro meio pra ficar melhor pra todos (ALUNO 7).

Observa-se com a relato do aluno 7 que as três competências apontadas por Maia (2007) – tecnológica, social e profissional – estão presentes na atividade pedagógica dos tutores a distância, o que é muito positivo.

Categoria 4 – Desafios e possibilidades advindas das práticas docentes dos tutores.

Sobre os desafios e as possibilidades advindas das práticas docentes dos tutores, percebeu-se que os alunos aproveitaram o momento para apresentarem queixas e fizeram súplica por intervenções que atendessem suas necessidades, tais como:

a) Necessidade de mais aulas presenciais.

Eu acho que era pra ter mais aulas presenciais, a gente só tem duas aulas presenciais por mês da disciplina e tem disciplina que às vezes você não tem nenhuma aula, né, então

era bom ao invés de ter duas aulas a gente ter umas quatro aulas por mês, duas a mais, tá entendendo? Uma por semana pelo menos, eu acho que ajudaria mais (ALUNO 3).

- b) Necessidade de uma maior organização do calendário acadêmico do curso, pois segundo o aluno há sobreposição de atividades, ou seja, algumas atividades de disciplinas distintas têm o mesmo prazo de entrega.

A questão da flexibilidade né? Às vezes, por exemplo, tem um prazo né que cai sobre duas disciplinas ou três juntas ne, já foi discutido semestre passado, aí foi feito isso com alguns professores, outros não, mas com outros sim, flexibilidade do prazo ne dos trabalhos, eu acredito que, por exemplo, quando cair duas ou três disciplinas com o mesmo prazo de entrega de um trabalho eu acredito que era pra ser mais flexível, já são né, acredito que mais pra frente isso possa tornar mais, sem precisar que a gente faça essas exigências, só questão de entendimento mesmo (ALUNO 5).

- c) Necessidade de mais materiais de apoio.

Eu acho assim, sempre que tivesse... porque a apostila do solar ela é falha, ela é rasa de conteúdo, às vezes ela tem até muito, mas fala, fala e não explica quase nada, não é satisfatória, eu acho que eles deveriam, já que eles tem conhecimento daquele assunto botar artigos no material de apoio, sugerir vídeo aulas, canais no YouTube, toda vida que surgisse um portfólio, por exemplo, abriu o portfólio 1, enviasse um e-mail dizendo ou então já deixasse todo o material de apoio lá, dizendo o que é que você veria porque seria de grande ajuda a gente conheceria até outras fontes, se tivesse escritores lá, conheceria outros escritores lá a gente não ia se prender só ao Solar, ne ia abrir nossos horizontes, além deles tarem ajudando mais no conteúdo (ALUNO 8)

- d) Necessidade de feedbacks de dúvidas e correções.

[...] a tutoria é apenas uma bolsa, mas eles deveriam dispor de um tempinho a mais pra poder orientar a gente porque

o tempo que eles têm às vezes é muito pouco, tem tutor que nem responder fórum responde, ou seja, a gente faz a pergunta e a pergunta fica lá sem resposta (ALUNO 1).

A questão do feedback, quando mandarmos um e-mail perguntando alguma coisa, que termos um retorno [...]. Outra coisa que eu sinto muita falta são as correções do nosso trabalho, nós mandamos um trabalho e não vem corrigido, não tem feedback [...] (ALUNO 2).

Tem uma questãozinha que vem desde o primeiro semestre me incomodando é a demora com as notas e avaliações dos portfólios, porque aí chega o tempo da prova e você não sabe se você está no caminho certo, tá entendendo? [...] (ALUNO 4).

Eu acho que tinha que ter um feedback maior de notas. A questão da prova entendeu, eu faço a minha prova, mas muitas vezes ele dá a nota e eu não tenho retorno, mas eu errei, pra eu saber o que eu errei, entendeu. Eu só peguei uma tutora que fez isso, mas eu não sei se isso é obrigação deles não (ALUNO 6).

É a questão de dar a resposta, eu sei que são muitos alunos, [...] o aluno faz uma pergunta ele precisa daquela resposta, não a longo prazo, a gente precisa daquela resposta a um curto prazo (ALUNO 7).

Ao tentar compreender de que forma os tutores poderiam colaborar com a aprendizagem dos alunos, constatou-se que a queixa mais comum foi referente à *feedbacks*. Segundo ABREU-E-LIMA (2011), *feedback* pode ser descrito como qualquer procedimento ou comunicação realizada para informar o aprendiz sobre a acuidade de sua resposta, geralmente relacionada a uma pergunta instrucional

A informação dada no *feedback* interage com o conhecimento prévio, promovendo aprendizagem (AUSUBEL, 1968; ABREU-E-LIMA, 2011), e é por intermédio dele que os participantes têm conhecimento de como devem comportar-se, interagir, dizer, raciocinar e realizar algo em um determinado ambiente para conseguir atingir os objetivos

propostos. Para Prester e Moller (2001) é importante que os tutores tenham um papel ativo em dar *feedback* construtivos e positivos, em tempo necessário para o estudante se sentir ouvido, e que os comentários sejam personalizados. De acordo com os autores, isso previne que os estudantes desistam do curso por sentimentos de solidão e isolamento. Esse tempo entre a postagem do exercício do estudante e a resposta do tutor sobre o que foi feito é crucial em EaD. Há pouco sentido em fazer comentários ao trabalho do estudante, se ele não receber o feedback antes de ir para o próximo tópico ou exercício.

Considerações finais

A pesquisa tratou da EaD, mais especificamente sobre a atuação dos tutores – presenciais e a distância. Questionou se a tutoria tem assumido papel de mediadora no processo de ensino-aprendizagem a partir de uma reflexão sobre os principais desafios dessa atividade profissional. Delimitou-se, todavia, a conhecer melhor uma realidade microsocial específica, o curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Aberta do Brasil (UAB) ofertado pela UFC no polo Flávio Marcílio, no município de Caucaia-CE, desde a ótica dos alunos

A pesquisa objetivou, todavia, conhecer a percepção dos alunos sobre o trabalho de tutoria em EaD da licenciatura em Letras UFC/UAB identificando os principais desafios. Para alcançar esse escopo realizou-se uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que utilizou entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados com oito alunos que foram submetidas a análise de conteúdo.

Na análise de conteúdo emergiram em quatro categorias centrais: 1) Conhecimentos dos alunos sobre as atribui-

ções da tutoria presencial e percepção da mediação pedagógica; 2) Conhecimentos dos alunos sobre as atribuições da tutoria a distância e percepção da mediação pedagógica; 3) Percepção das competências apresentadas pelos tutores e 4) Desafios advindos das práticas docentes dos tutores.

Os resultados, de maneira geral, apontaram para a importância da atuação do professor tutor para o êxito nos cursos a distância, especialmente no que concerne a mediação das ações pedagógicas e estimulador do aluno, valorizando-o e emitindo *feedbacks* rápidos e qualificados. Ao assumir o papel do educador, o tutor se torna o professor responsável por uma prática docente e uma ação pedagógica que enseja planejamento, práxis comprometidas e habilidades tecnológicas para mediar o ensino e a aprendizagem contextualizada, significativa e crítica.

No entanto, o constato com o estudo na categoria 1 – conhecimentos dos alunos sobre as atribuições da tutoria presencial e percepção da mediação pedagógica – foi que os alunos percebiam o tutor presencial como um mero assistente técnico administrativo, muitas vezes ausentes, despreparado no concerne aos conhecimentos científicos e até desinformado acerca do funcionamento do curso – calendários, datas de avaliações, ausência de professores, etc. A figura do tutor presencial, tão importante no processo de ensino-aprendizagem, relegado aos trabalhos burocráticos, traz perdas significativas para o desenvolvimento dos alunos, que se sentem desamparados nas suas dúvidas. Relatos como: “Honestamente eu nunca encontrei ele no polo”; “É muito difícil solucionar alguma coisa quando se direcionam direto ao polo”; “A gente até pergunta, mas eles mesmos não tiram não (as dúvidas)”; e “Ele é não qualificado pra aquilo mesmo, né!” evidenciam a necessidade de formar o melhor o tutor presencial para o desempenho de suas funções educativas.

No que concerne a categoria 2 – conhecimentos dos alunos sobre as atribuições da tutoria a distância e percepção da mediação pedagógica – sobre a ótica dos alunos acerca da atuação do tutor presencial, os resultados foram diferentes dos averiguados para o tutor presencial, pois observou-se que os alunos reconhecem que há mediação pedagógica por parte do tutor a distância, que este possui conhecimento do conteúdo a ser trabalhado. No entanto, lamentam pela demora ou ausência de *feedbacks*, especialmente no que concerne ao esclarecimento de dúvidas e correções de atividades e avaliações. Logo, importa refletir essa demanda com os tutores a distância, pois como leciona Prestera e Moller (2001), é importante que os tutores tenham um papel ativo em dar *feedback*, isso previne que os estudantes desistam do curso por sentimentos de solidão e isolamento e são essenciais para qualidade do ensino.

Sobre a categoria 3 – percepção das competências apresentadas pelos tutores-, observou-se que os alunos não conseguiam visualizar com clareza a função do tutor presencial, pois a este só era atribuído o serviço burocrático e, ainda assim, não realizado a contento, ensejando uma confusão no que seria realmente sua competência. Já no que diz respeito ao tutor a distância, os alunos conseguiam identificar as competências tecnológica, social e profissional, destacadas por Maia (2002) como essenciais. Neste caso, importaria apenas melhorar os *feedbacks* aos alunos.

Ante os relatos dos alunos ensejados nas categorias anteriores, não foi difícil perceber os resultados para a categoria 3 – desafios advindos das práticas docentes dos tutores –, já que os relatos demonstraram que os principais desafios para qualificar o ensino a distância no curso de Licenciatura em Letras Português da UAB ofertado pela UFC, no polo Flávio Marcílio, no município de Caucaia-CE, são: formar

o tutor presencial para possibilitar a consciência das suas atribuições e sensibilizar ambos os tutores – presenciais e a distância – para se fazer disponível, o primeiro presencialmente e o último *on line*, para atender aos alunos em suas demandas, especialmente, no apoio a realização das atividades, no esclarecimento de suas dúvidas e discussão dos resultados das correções de tarefas e provas com brevidade no *feedback*.

O estudo, dessa maneira, contribuiu por permitir conhecer melhor a realidade pesquisada, descortinando possibilidades de qualificar a EaD ofertada no município de Caucaia-CE, com ênfase no trabalho dos tutores. No entanto, possui a limitação de se tratar de uma pesquisa do tipo estudo de caso, que não permite generalizações, logo, propõe-se a realização de novas investigações que analisem contextos distintos para permitir a comparação de resultados e o aperfeiçoamento da oferta da EaD.

Referências

ABREU-E-LIMA, D. M.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância Feedback and its importance to the distance education tutoring process. *Pro-Posições*, v. 22, n. 2, p. 189-205, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo* (Rego L. A.; Pinheiro A., Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BENTES, R. F. A avaliação do tutor. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo, Pearson, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. “*Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*”. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

CAVALCANTE FILHO, A.; SALES, V. M. B.; ALVES, F. C. *A identidade docente do tutor da educação a distância*. Simpósio Internacional de Educação a Distância 2012 / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância 2012, Universidade Federal de São Carlos, 10 a 22 de setembro de 2012.

COSTA, A. R. A Educação a Distância no Brasil: Concepções, histórico e bases legais. *Revista Científica da FASETE*. v. 1, 2017.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONZALEZ, M. *Fundamentos da tutoria em Educação a Distância*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

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

MAIA, Carmem. *Guia Brasileiro de Educação a Distância*. São Paulo, Esfera, 2002.

MASETTO, Marcos T. *Mediação pedagógica e o uso de tecnologia*. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2006.

MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Vozes, 2005.

NISKIER, Arnaldo. *Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança*. São Paulo, Loyola, 1999.

NUNES, V. B. *Processo avaliativo de tutores a distância em um curso de Pós-graduação e reflexões sobre mudanças de condutas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2012

OLIVEIRA, F. P. M. *O Tutor nos Cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil: características da tutoria e aspectos da profissionalização*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP. Presidente Prudente, 2014.

PRESTERA, G.; MOLLER, L.A. *Facilitating Asynchronous Distance Learning: Exploiting Opportunities for Knowledge Building in Asynchronous Distance Learning Environments*, 2001.

SÁ, I. M. A. *Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social*. Fortaleza: C.E.C., 1998.

TÉBAR, L. *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. Tradução Priscila Pereira Mota. São Paulo: Senac São Paulo, 2011.

14 O PERFIL DOS TUTORES A DISTÂNCIA NA EAD E A INSTITUIÇÃO DOS EDITAIS DE SELEÇÃO DA UECE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-838-1/cap14>

LIDIANE SOUSA LIMA

Mestra em Educação (PPGE/UECE), Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Especialista em Educação a Distância e graduada em Pedagogia, ambos pela UECE. Professora efetiva do município de Pacatuba. Professora universitária na Faculdade de Paiva Andrade. Atuou como professora tutora UAB/UECE.

E-mail: lidianelima54@gmail.com

JARLES LOPES DE MEDEIROS

Doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), vinculado à Linha de Pesquisa História e Educação Comparada (LHEC). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciado em Língua Portuguesa pela Faculdade da Grande Fortaleza (FGF) e licenciado em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Eficaz. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Professor do Curso de Pedagogia da UECE e professor de Língua Portuguesa vinculado à Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). Tutor do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UECE).

E-mail: jarlelope@gmail.com

AFONSINA MARIA CORREIA SOARES

Possui Licenciatura em Matemática pelo Programa Especial de Formação Pedagógica da Universidade Estadual do Ceará (2011), graduação em Administração pela Universidade de Fortaleza (1988) e especialização em Informática pela Universidade Federal do Ceará (1997). Professora de Formação Profissional no Eixo de Informática – SENAC. Professora Formadora na disciplina de Matemática II no Ensino Fundamental – UECE.

E-mail: afonsinauab.uece@gmail.com

Introdução

Esta pesquisa investigou o perfil dos tutores a distância instituídos nos editais de seleção da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Compreendo que o tutor tem função fundamental na educação a distância, como sujeito que acompanha e orienta os alunos, em uma caminhada que, por vezes, parece solitária, promovendo uma articulação entre os cursos e o desenvolvimento da aprendizagem discente, facilitando e mediando a participação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e fomentando o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

No âmbito da educação, novas demandas vêm surgindo e impulsionando mudanças nas escolas e universidades, uma vez que vem se requerendo profissionais com competências e habilidades para dar conta de novas tarefas requisitadas pela sociedade tecnológica da informação rápida. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm possibilitado novas formas de construção do conhecimento e socialização do saber, impulsionando a utilização desses mecanismos para o processo de democratização do ensino.

Nesse movimento, percebe-se um alargamento da oferta de cursos no ensino superior, com um maior acesso de múltiplas camadas sociais a esse nível de ensino. Com esse intuito, a modalidade de Educação a Distância (EaD)

vem fortalecendo esse processo de democratização e expansão do ensino superior.

O processo de normatização da EaD no Brasil se dá a partir da Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no seu artigo 80, quando relata: “o poder público incentivará o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Foi a partir desse momento que a EaD toma um crescimento acelerado no país. Surgindo, em 2005, o embrião da UAB, tendo sua institucionalização em 2006, com o Decreto nº 5800. A UAB visa oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura, formação inicial e continuada de professores da educação básica, representando um esforço do Ministério da Educação (MEC) em suprir a carência histórica de docentes para atuar nessa etapa de educação, buscando na EaD um caminho fértil para alcançar esse objetivo.

No que se refere à participação da UECE articulada à UAB, pode se afirmar que desde de 2005 a universidade concorre a editais ofertados pela UAB, oferecendo uma proposta que busca incorporar o uso das novas tecnologias e o elevado grau de interatividade que altera as relações de tempo e espaço (MAIA; VIDAL; GOMES, 2014). A UECE adotou o modelo andragógico como concepção que orienta os cursos a distância. Prevê, ainda, uma interação marcada pela interatividade entre aluno/professor, aluno/aluno, aluno/conteúdo, aluno/interface e interação interpessoal.

A equipe multidisciplinar conta com profissionais para atuarem no âmbito da gestão e estruturação dos cursos, assim como do seu desenvolvimento pedagógico. Neste último caso, os cursos contam com o professor conteudista, professor formador, tutor presencial e o tutor a distância. Isso significa que o estudante de EaD, ao longo do seu proces-

so de aprendizagem, terá contato com professores distintos que estarão orientando um mesmo conteúdo, diferente da experiência de ensino presencial, em que todo o percurso está centrado na figura de um único professor.

Neste trabalho, buscamos detalhar o perfil tutor a distância, considerando os critérios necessários para o ingresso no cargo, atribuições e funções nesse processo de interaprendizagem. Compreendemos que o apoio e acompanhamento do discente é fundamental no modelo de educação a distância, portanto, o tutor surge como figura essencial nos novos modelos de docência e carecem ser investigados.

Desse modo, é perceptível o consenso entre os estudiosos da área a importância dos tutores no processo educativo em EaD, assim como a polissemia das atribuições e identidade enquanto a tarefa docente realizada. Nesse sentido, questionamo-nos: Que perfil o tutor a distância deve ter?

O tutor na EAD – uma função historicamente construída

Ao buscarmos uma definição para tutor, encontramos no dicionário Aurélio *on-line*¹ o seguinte conceito: “Pessoa a quem é ou está confiada uma tutela; protetor; conselheiro”. Trazendo esse sentido para o campo da educação, podemos que considerar que a função do tutor seria a de acompanhar se os alunos estavam realizando ou não as atividades, se estão aprendendo ou não, ou seja, se estão realizando suas funções de estudantes. Essa concepção é bem empregada se pensarmos nos primórdios da educação a distância.

Segundo Palacios (2008 *apud* OLIVEIRA; LIMA, 2012, p.75), “[...] a tutoria no campo acadêmico, remonta ao século

¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 31 jan. 2020.

XVIII, nas universidades politécnicas da Inglaterra, quando Andrew Bell e Joseph Lancaster propõem a tutorização da aprendizagem entre pares”. O tutor era um estudante que já havia cursado a disciplina, que, com suporte do professor, acompanhava e orientava pequenos grupos de estudantes.

Na configuração inicial da EaD, por correspondência, o ensino era baseado no modelo fordista de divisão de tarefas e em um modelo normativo tradicional (FILHO *et al.*, 2012), prevalecendo a visão de tutor apenas como acompanhante, o qual possuía uma função secundária, já que o foco estava nos recursos, como, por exemplo, os módulos com os conteúdos, não possibilitando o acompanhamento e interação dos alunos com o professor,

Ferreira e Lôbo (2005) compartilham desse entendimento afirmando que nos anos de 1960, quando a EaD era desenvolvida através das mídias de massa, seguindo um modelo de ensino behaviorista, o tutor tinha como única função assegurar o cumprimento dos objetivos do curso e, dessa forma, garantir que os alunos recebessem os recursos necessários para o desenvolvimento da sua autoaprendizagem. “Na perspectiva tradicional da educação a distância, era comum sustentar a ideia de que o tutor dirigia, orientava, acompanhava, mas não ensinava, pois quem ensinava era o material” (FILHO *et al.*, 2012, p.5).

Com o desenvolvimento das TICs e o aumento da oferta de cursos a distância, esse cenário começa a mudar. O tutor não poderá ser mais apenas um monitor, hoje surge a necessidade de novas competências comunicativas, uma maior sensibilidade, iniciativa e senso crítico para atuar junto com os alunos. Segundo os Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL):

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas

atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico BRASIL, 2007, p. 21).

Com esta definição, percebe-se que o tutor está inserido totalmente no processo pedagógico, atuando diretamente com o aluno através das diferentes mídias. Requer desse profissional um compromisso ético, para uma tarefa que não se apresenta simples. Nesse sentido, educar a distância é:

[...] desenvolver um projeto humanizador, capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo que ele se dirija a um grande contingente de alunos. O seu foco deve ser a aprendizagem e sua finalidade precípua é superar a racionalidade tecnológica que valoriza meios em detrimento dos fins (CABANAS; VILARINHO, 2007, p. 3)

Nessa perspectiva, alguns autores como (FILHO *et al.*, 2012) colocam o tutor como inserido no corpo docente, quando afirma que ao longo do processo formativo o aluno terá contato com diferentes professores, a saber: autor, formador, especialista no conteúdo e tutor.

No entanto, sabemos que, para o exercício dessa função, a legislação não estabelece formações específicas, principalmente que estejam relacionadas ao magistério. Nesse sentido, o que se encontra são muitos sujeitos, sem preparo pedagógico específico para a EaD, resumindo a função de tutor a um incentivador, como mensagens que convidem os alunos a realizarem as atividades, e, no pior dos casos, a mero informante, repassando informações da coordenação e professores.

A busca pela definição de quem é o tutor e seu papel inquieta muitos outros teóricos. Segundo Aretio (2001 *apud* CABANA; VILARINHO, 2007), existem diversas nomenclaturas que se refere a esse sujeito, que traba-

lha diretamente com o aluno no ambiente virtual, dentro de um modelo de educação não presencial. Alguns termos utilizados seriam: orientador, consultor, facilitador, porém, reconhece que o mais empregado é o de tutor. Essa denominação varia de acordo com cada programa e a concepção de EaD de cada instituição.

Cabana e Vilarinho (2007) também afirmam que o tutor não tem como função ensinar no sentido convencional da palavra, na ação de “dá aulas”, nem cabe ao mesmo a preparação de materiais didáticos, sua função se centra em manter constante contanto com ao aluno, facilitando o desenvolvimento intelectual e comunicacional dos discentes na rede. Sendo fundamental que o tutor desenvolva uma série de habilidades no âmbito pedagógico, social, técnico e administrativo, relacionadas à modalidade de ensino a distância.

Ainda para as autoras, o fato de o indivíduo ser um bom professor no sistema presencial não significa que o mesmo garanta bons resultados no ambiente virtual, na prática de tutoria. Muito embora Barros (2005) considera imprescindível a experiência no ensino presencial para atuar como tutor, no sentido de ter um olhar para a complexidade e diversidade do processo de ensinar e aprender, bem como o conhecimento relativo às teorias educativas.

Barros (2005) também define que o tutor precisa pensar com uma mente criativa, discutindo e elaborando conhecimento, deve ser livre de preconceitos tecnológicos, assim como ter compromisso com a formação do aluno. O mesmo precisa entender a universidade no contexto da EaD, como também enquanto espaço para debates e criação. O tutor como profissional com capacidade para fazer da educação a distância, “[...] um espaço de virtualidade criativa, poética formativa e comprometidos com a formação dos alunos críticos e sujeitos pensantes” (BARROS, 2005, p. 1).

Nesse sentido, concordamos com autora que a função de tutoria não se restringe ao técnico, mas o tutor é um educador a distância que cria percursos acadêmicos que melhor cheguem ao seu grupo de alunos, dialoga e problematiza o conhecimento, sugere, instiga e, principalmente, acolhe. Barros (2005), deixa claro que esse profissional é um professor no espaço virtual, com a demanda de formar alunos, e questiona os modelos de tutoria meramente técnicos, cristalizados de fórmulas tecnológicas, que colocam tutores e discente numa condição passiva.

Logo, chegamos à conclusão que na EaD o tutor assume uma função importante, e para que as suas tarefas sejam bem desempenhadas, precisa ter um perfil, que deve ser baseado no que está proposto nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), assim como na proposta pedagógica de cada instituição, isso porque não existe um consenso na maneira de conceber o tutor, seu papel e funções, principalmente devido à falta de compreensão se o tutor é um professor ou não. Porém, segundo sugere os estudos teóricos, o tutor precisa ter competência pedagógica, técnica, domínio do conteúdo e relacionamento interpessoal.

Segundo os Referências de Qualidade, o tutor a distância deve mediar processos pedagógicos, esclarecer dúvidas utilizando as TICs, de acordo com o projeto pedagógico. Além de ter a responsabilidade de criar espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de sustentação teórica ao conteúdo estudado, assim como participar dos processos avaliativos junto com os docentes.

No âmbito da UAB/UECE, são inúmeras as atribuições do tutor a distância, definido como o facilitador e principal motivador para a permanência dos alunos no curso. Nesse sentido, esse profissional precisa ter habilidades técnicas

na utilização das ferramentas tecnológicas e competências andragógicas para interagirem com os alunos dos cursos. Geralmente, apresenta uma formação generalista vinculada à área do curso e não especificamente de uma disciplina.

É fundamental dizer que os tutores não têm vínculo trabalhista com as instituições e são remunerados com bolsas com valores definidos, com pouca possibilidade de reajuste, são selecionados por meio de editais e contratados após avaliação.

Percurso metodológico

Para a nossa análise, pautada na pesquisa documental, optamos por selecionar um edital destinado ao curso de graduação e outro ao curso de pós-graduação. Vale ressaltar, o lançamento dos editais se dá pela carência dos profissionais, logo, um mesmo edital pode selecionar tutores para diversos cursos e períodos diferenciados.

Esses documentos foram primeiramente levantados por meio de acesso ao site oficial da instituição. Realizamos uma busca nos editais dos anos de 2016 a 2018, totalizando 5 editais encontrados. O Edital 74/2017, que contempla a seleção de tutores a distância para cursos de graduação e pós-graduação; Editais 65/2017 e 77/2016, ambos contemplam cursos de pós-graduação; edital também voltado para a pós-graduação e Edital 49/2016 para cursos de graduação, esses dois últimos selecionaram ao mesmo tempo tutores a distância e presencial, porém com as atribuições de cada um deles listadas separadamente.

Após uma visualização inicial desses documentos, constatamos que todos seguem a mesma estrutura, orientação e etapas para a seleção dos tutores, nesse sentido, optamos por escolher somente dois editais para analisar

detalhadamente seu conteúdo à luz dos estudos teóricos. A partir dessa decisão, elegemos os editais que contemplaram um maior número de cursos e polos, portanto, trabalhamos com as chamadas públicas nº 49/2016 – graduação e nº 77/2016 – pós-graduação.

O edital nº 49/2016 selecionou tutores a distância para 10 cursos de graduação, a saber: Bacharelado em Administração Pública, Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Química.

O edital nº 77/2016 selecionou tutores a distância para os seguintes cursos de pós-graduação: Gestão Pública, Gestão Pública Municipal, Gestão em Saúde, Gestão Pedagógica da Escola Básica, Educação Física na Educação Básica, Tecnologias Digitais para a Educação Básica, Educação a distância: fundamentos e ferramentas, Artes com ênfase em Música, Tradução Audiovisual Acessível/Audiodescrição, Tradução Audiovisual Acessível/Legendagem, Língua Inglês.

Esses cursos estão sendo desenvolvidos em 25 polos², contemplando 22 municípios cearenses e desta forma reafirmando o compromisso de expansão e democratização do ensino superior público e gratuito. Assim como, o compromisso com a formação inicial e continuada de corpo docente para atuarem no nosso estado, além, de cursos voltados para capacitação de dirigentes e gestores da administração pública.

² Brejo Santo, Campos Sales, Caucaia – Itambé, Itapipoca, Mauriti, Quixeramobim, Maracanaú, Orós, Aracoiaba, Beberibe, Maranguape, Itarema, Jaguaribe, Limoeiro do Norte, Pedra Branca, Caucaia, Crateús, Tauá, Igatu, Camocim, Caucaia – Araturi, Piquet Carneiro, Caucaia – Novo Pabussu, Meruoca.

A Resolução CD/FNDE no 26, de 5 de junho de 2009 indica que cabe às IES parceiras da UAB definir os critérios para selecionar os tutores que atuarão nos cursos oferecidos. Nesse sentido, observamos que os editais analisados seguiram etapas diferenciadas, no edital nº 49/2016 o processo seletivo contemplou prova escrita, análise de currículo, entrevista e o curso de formação em EaD. Na chamada seletiva 77/2016, foi realizada prova escrita, curso de formação em EaD e análise de currículo. Todas as fases do processo de inscrição até a divulgação do resultado final, editais tiveram a duração de um pouco mais de três meses.

Olhando para a estrutura desses documentos, percebemos que seguem a mesma sequência, com algumas diferenças nas etapas de seleção. O edital para atuar nos cursos de graduação, logo no início apresenta algumas informações úteis aos candidatos como, data da prova, valor da taxa de inscrição e telefone para contato, no edital 77/2016 essas informações só aparecem ao longo do texto e em nenhum momento é fornecido um telefone para contato.

Ambos editais iniciam com a seção 1 “Da distribuição das vagas”, onde apresenta um quadro com o nome dos cursos e os polos atendidos. Posteriormente apresentam o perfil esperado para que pretende concorrer a vaga, bem como, as atribuições dos tutores, como o edital 49/2016 (graduação) é voltado para tutor presencial e a distância, essas informações são apresentadas em tópicos separados. Dando continuidade especifica o “Vínculo institucional” e “das inscrições”, assim como, detalha como acontecerá cada etapa do processo seletivo, dos critérios de classificação. Ao final apresenta, como será o resultado final, algumas disposições finais de conduta e procedimentos e a descrição dos anexos. No que se refere aos anexos, inclui conteúdo a ser estudado para a prova objetiva, ficha de avaliação do currículo, cronograma e endereço e contato dos polos.

Temos vagas! Que requisitos a uece/uab busca nos tutores a distância?

Visitamos os editais afim de analisar que requisitos são solicitados àqueles que pretendem atuar como tutor a distância na UECE/UAB. No ponto 2.2 do edital, descreve-se as exigências de perfil, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 7 – Requisitos para atuar como tutor a distância UAB/UECE

Edital 77/2016 (pós-graduação)	Edital 49/2016 (graduação)
<p>a) Possuir formação em nível de pós-graduação lato sensu em áreas afins do curso.</p> <p>b) Possuir experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior.</p> <p>c) Ter dedicação de carga horária compatível com as atividades de tutoria (vide item 2.2 desta Chamada Pública).</p> <p>d) Possuir facilidade de acesso ao uso de computadores/recursos de conectividade à Internet (e-mail, chat, fórum, etc.).</p> <p>e) Possuir conhecimentos de Informática. (UECE/SATE/UAB. Edital 77/2016, 2016, p.02)</p>	<p>a) Possuir formação em nível superior no curso de graduação que pretende atuar ou graduação em áreas afins.</p> <p>b) Ter dedicação de carga horária compatível com as atividades de tutoria (vide item 2.4 desta Chamada Pública).</p> <p>c) Possuir facilidade de acesso ao uso de computadores/recursos de conectividade à Internet (e-mail, chat, fórum, etc.).</p> <p>d) Possuir conhecimentos de Informática.</p> <p>e) Ter formação em nível de pós-graduação ou estar vinculado a um programa de pós-graduação reconhecido pela Capes.</p> <p>f) Ter disponibilidade de deslocamento, conforme demanda dos Cursos.</p> <p>g) Possuir domicílio na cidade de Fortaleza ou região metropolitana.</p> <p>h) Ter vínculo com o setor público (Ofício nº 21/2011-CAPES) – podendo ser servidor público de qualquer esfera administrativa, discente de programa de Pós-graduação de IES públicas reconhecidas pela CAPES ou, ainda, profissional vinculado à IES de origem da tutoria, com experiência no magistério da educação básica ou no ensino superior. (UECE/SATE/UAB. Edital 49/2016, 2016, p.03).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

É perceptível a preocupação em selecionar profissionais com formação condizente com o curso no qual o mesmo irá atuar, como descrito no item “a”, seja na graduação ou pós-graduação, o que revela que os tutores precisam ter conhecimentos teóricos relativos às disciplinas que irão acompanhar. Condição que está em consonância com os Referenciais de qualidade para a educação superior a distância, ao afirmarem que o tutor a distância deve ter qualificação adequada ao projeto do curso, assim como, o domínio do conteúdo é imprescindível (BRASIL, 2007).

Outra aspecto relativo à formação que é exigida, refere-se à necessidade de pós-graduação concluída ou em andamento, desde que seja vinculada a programa de pós-graduação reconhecido pela CAPES. Atrelado a esses aspectos formativos, no Edital n.º 77/2016 ainda se exige “b) Possuir experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior” (UECE, Edital 77/2016, 2016, p.02).

Esses requisitos se alinham à Resolução CD/FNDE no 26, de 5 de junho de 2009, que aponta que o:

[...] profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a um programa de pós-graduação (BRASIL, 2009, p. 42).

Percebemos uma preocupação dos editais estarem em acordo com as orientações legais, muito embora a legislação não estabelece parâmetros claros e precisos para definir o que é o tutor e sua função. Ao mesmo a instituição busca uma unidade no perfil dos tutores tanto graduação como na pós-graduação, evidenciado a importância do domínio dos conteúdos específicos de cada área e a experiência com a docência.

De acordo com Chamique e Mill (2015, p. 97) “o tutor virtual mobiliza, por um lado, saberes que compõem a base de conhecimento necessária à docência em geral”, nesse sentido professores bem preparados são capazes de reconhecer quais conhecimentos são importantes para dados contextos, o que na visão dos autores estende-se aos tutores, que também se utilizam de conhecimentos específicos e pedagógicos.

Assim, professores bem preparados serão capazes de reconhecer quais conhecimentos são mais importantes para determinado contexto para enfatizá-los. Da mesma forma, saberão quais conhecimentos podem ser deixados de lado em determinada circunstância.

Além dessas características, os Referenciais de qualidade para ESaD, apontam a “à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação” (BRASIL, 2007, p. 22).

Seguindo essas orientações, as competências técnicas também aparecem como pré-requisito nos editais. “d) Possuir facilidade de acesso ao uso de computadores/recursos de conectividade à Internet (e-mail, chat, fórum, etc.); e) Possuir conhecimentos de Informática” (UECE Edital 77 e 49/ 2016, 2016, p. 02 e 03).

A UECE/UAB busca selecionar profissionais que estejam mais próximo das habilidades necessárias para a função que irão desempenhar, mostrar rigor e transparência nesse processo e reafirma as concepções teóricas sobre a importância do tutor nesse processo.

Nesse sentido, segue um processo seletivo que permita encontrar sujeitos com esses critérios, a etapas que incluída nos dois editais são: prova escrita, realizada on-line e composta de 20 questões, onde o candidato deve obter a nota mí-

nima 7,0; análise do currículo e curso de formação. Somente no edital nº 49/2016 que existe o momento da entrevista.

Essas etapas só confirmam o perfil procurado pela instituição e reafirmam o compromisso de captar bons profissionais, mas também nos levam a questionar a exigência comparada a remuneração, condições que também aparecem no tempo que deve ser dedicado a atividade de tutoria. Não questionamos aqui a rigorosidade necessária ao processo, nem o compromisso que o tutor deve assumir com a função, mas a valorização de um profissional tão significativo no processo.

Segundo, Oliveira e Lima (2012) a Resolução CD/FNDE nº 26/2009 define exigências mínimas para a seleção dos profissionais que atuarão na UAB e somente para o tutor não se exige ser professor da IES parceira. A autora também compara os valores pagos aos profissionais com bolsas entre R\$1.100,00 a R\$1.300,00, ao tutor são reservadas a soma no valor: R\$765,00.

As funções daqueles que atuarão como tutor a distância UECE/UAB

Nas linhas escritas dos editais analisados as funções atribuídas aos tutores a distância dos cursos de graduação e pós-graduação não divergem e buscam oferecer suporte a todo o processo de desenvolvimento do curso, as suas funções não se restringem ao alunos, nem mesmo só ao AVA, mas existe um processo de parceria com todos os envolvidos, compondo o que sugere os Referencias de qualidade para a educação superior a distância (BRASIL, 2007), uma equipe que deve estar em constante qualificação e onde o tutor a distância compõe uma das categorias essenciais para o processo. Nesse sentido desdobramos as 23 funções

descritas em categorias, utilizamos algumas nomenclaturas proposta no trabalho de Oliveira e Lima (2012), a saber: função orientadora, acadêmica e institucional. Acrescentamos a função técnica e categorizamos a partir do nosso entendimento sobre o que representava cada função.

Quadro 8 – Funções dos tutores a distância UECE/UAB – Editais nº 49 e 77/2016

<p>Função Orientadora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar o aluno para o uso das tecnologias valorizando o estudo e a experiência de cada um. • Estimular os alunos na realização das atividades inerentes a cada disciplina do curso. • Auxiliar e orientar os alunos no uso da plataforma Moodle. • Facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos enfoques e às atividades temáticas. • Promover a sistematização e aprofundamento dos conteúdos veiculados através de comentários, esclarecimentos de dúvidas, explicitação de conceitos, respostas a questionamentos e solução de problemas. • Disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar as atividades propostas das disciplinas e os trabalhos realizados, esclarecendo dúvidas e respondendo com presteza os e-mails recebidos dos alunos. • Realizar acompanhamento e orientações de trabalhos de monitoria acadêmica, extensão universitária e iniciação a pesquisa nos cursos de graduação. • Ser capaz de dar apoio ao trabalho de Orientação de Monografia dos cursos de Graduação
<p>Função acadêmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer detalhadamente os materiais, procedimentos e recursos tecnológicos utilizados na disciplina. • Realizar estudos teóricos sob orientação dos professores do curso. • Participar ativamente de grupos de estudos e/ou grupos de pesquisas propostos e gerenciados pela Coordenação do Curso, visando produzir conhecimento científico sobre ferramentas tecnológicas usadas na educação e aspectos gerais ligados a educação a distância e a área específica de conhecimento do curso de graduação ao qual está vinculado.

(continua)

Função institucional

- Participar de cursos de capacitação em tutoria, reuniões acadêmicas ou de integração.
 - Assessorar os professores em todas as atividades que se fizerem necessárias ao bom andamento do curso.
 - Auxiliar os professores na realização de trabalhos práticos, teóricos e experimentais e na seleção e organização de materiais de apoio que deem sustentação teórica qualificada para o desenvolvimento das disciplinas do curso.
 - Manter diálogo constante com os tutores presenciais dos polos sobre a realização das atividades dos alunos.
 - Participar de todas as atividades on-line ou off-line sugeridas pelo professor e/ou coordenação.
 - Analisar o desempenho dos alunos e propor procedimentos que melhorem o seu rendimento, quando necessário.
 - Manter registro atualizado sobre as ausências, realizações de atividades, dificuldades e solicitações dos alunos.
 - Emitir relatórios sobre a situação dos alunos e encaminhá-los periodicamente aos professores e coordenadores de curso.
- Participar dos encontros presenciais com professores e/ou coordenação, quando necessário.
- Outras atribuições específicas da função que não estejam elencadas nesta Chamada Pública e que sejam propostas e justificadas pelos professores e/ou coordenação.

Função técnica

- Providenciar a abertura dos Fóruns e mediar as discussões na sala de aula virtual conforme planejamento prévio.
- Estar atento ao nível de interatividade dos alunos para identificar quais não estão interagindo e tentar resgatar a relação interativa.

Fonte: Elaborado pela autora

A análise do Quadro 8 permite constatar a variedade de atribuições conferidas ao tutor a distância, divididas entre funções burocráticas e pedagógicas. Entretanto, não é surpresa encontrar essa multiplicidade de funções, e tantas outras que acabam por surgir no caminho, pois os estudos teóricos só têm reafirmado a multiplicidade de atribuições que o tutor desempenha na EaD. Se por um lado revela o po-

tencial e importância desse profissional, no outro fala sobre a precarização e falta de identidade da função.

O que reforça o conceito de polidocência, para Mill (2010) citado por Oliveira e Lima (2012), quem ensina na EaD é um polidocente, um conjunto de trabalhadores que assumem diversas funções, algo que pode se dá pela própria estrutura da EaD, com um grande número de alunos e dispersão geográfica. Mas, também acaba por revelar uma descaracterização da função do professor, que passa a ser dividida em multifacetadas, gerando subclasses da docência.

Enquanto orientador, a proposta sugerida pela UECE/UAB condiz com as orientações presentes nos Referenciais de Qualidade para ESaD (BRASIL, 2007), ao afirmar que o mesmo deve mediar o processo pedagógico e pontua “sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico” (BRASIL, 2007, p.21).

Faz-se compreender que o tutor a distância deve atuar principalmente no AVA, porém, quando voltamos nosso olhar para as funções técnicas que representam a atuação do tutor com as ferramentas de TICs, poucas as atribuições, o que pode restringir o tutor no uso dos recursos disponíveis no ambiente virtual.

Ainda sobre a função de orientador vale destacar o que sugerem os documentos “Realizar acompanhamento e orientações de trabalhos de monitoria acadêmica, extensão universitária e iniciação a pesquisa nos cursos de graduação” (UECE Editais nº 49 e 77/2016, 2016, p.02 e 04). No nosso entendimento essas funções não devem estar a cargo do tutor a distância.

No que se refere a função institucional percebemos que as demandas são mais amplas e envolve auxiliar o pro-

fessor, a coordenação, participar da organização e planejamento das disciplinas, avaliar os estudantes e manter contato com os polos. O trabalho do tutor a distância e do professor formador deve ser bem alinhado, pois o docente prepara as aulas, mas que faz todo o acompanhamento dos alunos e participa do processo de avaliação e o tutor, na leitura de Hernandes (2017, p. 14):

[...] não há diferença entre a sua atuação e a do docente, a não ser pelo fato de que não foi ele quem preparou a disciplina, produziu o material didático, elaborou as atividades para serem desenvolvidas pelos alunos ou formulou as avaliações, que são obrigações do professor. Isso constitui um problema para o desenvolvimento dos cursos ofertados pelo sistema UAB, pois o agente que tem a principal função de interação direta com os alunos, acompanhando seu desenvolvimento, não preparou o curso (HERNANDES, 2017, p. 14).

Além disso, o item “Outras atribuições específicas da função que não estejam elencadas nesta Chamada Pública e que sejam propostas e justificadas pelos professores e/ou coordenação” (UECE Editais nº 49 e 77/2016, 2016, p. 2 e 4), deixa muito aberto as reais atribuições do tutor a distância, além das que foram citadas, o que não condiz com a falta de vínculo do profissional com a instituição.

A análise dos editais revela que a UECE/UAB tem procurado estar em sintonia com as orientações legais na escolha dos tutores a distância, mostra que existe uma identidade de tutoria na instituição, pois os critérios e funções previstos nas chamadas públicas são os mesmos para a graduação e pós-graduação. Além disso, busca profissionais com competências condizentes com o cargo, num processo seletivo transparente e rigoroso. Pontos que não contemplados nos editais ou alargamento das atribuições são reflexos da falta de orientação nacional sobre o que é ser tutor a distância.

Conclusão

Durante nossa pesquisa fizemos uma imersão histórica no que representou a Educação a Distância em todo o mundo. Sendo possível concluir que seus significados estão intimamente relacionados com a necessidade e o desejo do homem em conhecer, se desenvolver e progredir.

No início, a EaD tinha um caráter de pronta entrega que dificultava a relação aluno-professor, tornando o processo cansativo, isso se devia as tecnologias de comunicação existente, como jornais, cartas, rádio e televisão. Porém, com os avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, os processos de Educação a Distância foram ficando mais interativos, surgindo novas ferramentas como o Ambiente Virtual de Aprendizagem, principalmente o Moodle que representa o sistema de gerenciamento de cursos mais utilizados, pela sua flexibilidade de uso, interatividade e por ser de uso livre.

O Brasil não ficou de fora desses avanços e embora tenha estagnado durante um período, nos últimos anos tem demonstrado crescimento significativo na EaD, com surgimento de entidades e associações que pesquisam e promovem o ensino a distância no país. A oficialização da educação a distância através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e sua regulamentação Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 impulsionou esse processo. A EaD tem representado a expansão do ensino superior em todo o país

O surgimento da Universidade Aberta do Brasil representou um grande avanço, com seu caráter interativo e em parceria com instituições de ensino superior oferece cursos de graduação e pós-graduação, voltados principalmente para a formação de professores da educação básica. A UECE

representa uma das parcerias firmadas com a UAB, trabalhando em conjunto com uma equipe multidisciplinar que entre os seus vários atores tem o tutor a distância que foi protagonista nesta pesquisa.

Os requisitos para concorrer a vaga de tutor a distância na UECE/UAB são expostos de forma clara e buscam atender as demandas da instituição, assim como, as orientações legais, seguindo as mesmas diretrizes para tutor na graduação e pós-graduação.

Envolve saber se o profissional tem conhecimentos específicos do curso que irá atuar, habilidades técnicas na utilização de computadores e disponibilidade para o desempenho da função. Aponta um processo seletivo rigoroso e transparente, com realização de prova, análise curricular, curso de formação e no caso da seleção para a graduação inclui entrevista. O tutor também precisa ter experiência com a docência e pós-graduação, concluída ou em andamento.

Embora a UECE busque o melhor profissional, com pleno conhecimento específicos e de docência, este irá atuar no âmbito da EaD, com especificidades condizentes a modalidade, por isso existe a preocupação de durante o processo seletivo oferecer um curso de formação, que aproxima o futuro tutor com elementos teóricos e práticos para o exercício da função.

Na tentativa de compreender as funções que a instituição espera que o tutor a distância desenvolva, dividimos em quatro categorias: Função Orientadora, Função acadêmica, Função institucional e Função técnica. Essas divisões nos fazem ter clareza da complexidade e multiplicidade do papel do tutor a distância dentro da EaD, revelando a falta de identidade desse profissional o que induz a desvalorização.

A verdade é que a tutoria muitas vezes funciona como uma fonte de renda extra para professores, principalmente da

educação básica. A legislação muito diz, mas nada defini sobre o que demanda do tutor a distância, contribuindo para uma polissemia de entendimentos e funções desse profissional.

Nesse sentido, é possível concluir que o perfil almejado pela UECE/UAB para um tutor a distância é de um profissional com formação específica, de preferência pós-graduando, com aptidões pedagógicas adquiridas do exercício da sua atuação como docente. Habilidade de relacionamento interpessoal e interativa, para orientar e incentivar os alunos. Competência com os recursos tecnológicos. Compromisso com o curso para participar de todo o processo pedagógico do planejamento a avaliação, auxiliando professores e coordenadores, além de disponibilidade de horários.

Finalizamos com os seguintes questionamentos: o que os tutores pensam sobre essas atribuições? A UECE tem selecionado tutores com esse perfil? Na prática são essas as atribuições dos tutores?

Referências

ALVES, Lucineia, Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem a Distância*, v. 10, 2011. Disponível em: < <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/issue/viewIssue/13/3>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

AURÉLIO. *Dicionário Aurélio*. 2017. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/tutor>>. Acesso em: 16 out. 2017.

BARROS, Leal da Silveira Regina. A importância do Tutor no processo de aprendizagem a distância. *Revista Iberoamericana De Educación*, v. 36, p. 1-6, 200). Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2815>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, n. 248, 23 de dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 09 jun. 2006. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Referenciais de qualidade para Educação Superior a distância*. Brasília, 2007.

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, n.82, 3 de mai de 2010. Seção 1, p.42. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2018.

CABANAS, Maria Inmaculada Chao; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Educação a distância: tutor, professor ou tutor-professor? In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 5., 2007. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Estácio, 2007.

CHAQUIME, Luciane Penteadó; MILL, Daniel. A docência virtual e saberes docentes: um estudo da tutoria na rede e-tec Brasil. In: *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 24, n. 44, p. 97-107, jul./dez. 2015.

FERREIRA, Simone de Lucena; LÔBO, Valéria Inês Tanajura. De tutor a professor on line: que sujeito é esse? In:

WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 9., 2005, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: [s.n.], 2005.

FILHO, Antonio Cavalcante; SALES, Viviani Maria Barbosa; ALVES, Fancione Charapa. A identidade docente do tutor de educação a distância. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2., 2012, São Carlos. *Anais...* São Carlos: [s.n.], 2012.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pesquisa em educação*. São Paulo: Loyola, 2006.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, 2017.

LIMA, Lidiane Sousa. *Professores que ensinam com pesquisa na educação básica: um estudo de caso no ensino médio*. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Francisnaine Priscila Martins de; LIMA, Cláudia Maria. A Tutoria e o Tutor nos Cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Parceiras da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Educação por Escrito*, v.3, n.1, jul. 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; Cristóvão Domingos de, ALMEIDA; Joel Felipe, GUINDANI. Pesquisa documental: pistas

teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SILVEIRA, Barros Leal da. A importância do Tutor no processo de aprendizagem a distância. *Revista Iberoamericana De Educación*, v. 36, n. 3, p. 1-6, 2005.

TORRES, Patrícia Lupion; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Educação a distância: passado, presente e futuro. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VIDAL, Eloisa Maia, MAIA, José Everardo Bessa, GOMES, Elizabeth Pereira. *Introdução à educação a distância*. Fortaleza: RDS, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Chamada Pública N° 77/2016*: Tutores a distância para os cursos de especialização do sistema universidade aberta do Brasil (UAB) na UECE. Fortaleza: UECE, 2016a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Chamada Pública N° 49/2016*. Fortaleza: UECE, 2016b.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Educação a distância e a formação em pedagogia: experiências da universidade estadual do ceará**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 17 de maio de 2022.

Livia Maria Rodrigues



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Educação a distância e a formação em pedagogia: experiências da universidade estadual do ceará**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 17 de maio de 2022.

Livia Maria Rodrigues

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil: breve contextualização histórica*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964: novos e velhos atores na luta pela anistia*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde: um olhar interdisciplinar*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964: história, geopolítica e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica: reflexões, fontes e linguagens*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira: teceduras e interfaces possíveis*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.

16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XÁVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.

32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Illele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto,*

- you conta*: leituras e pesquisas (auto)biográficas. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
 51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
 52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
 53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
 54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
 55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
 56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
 57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
 58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
 59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
 60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
 61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
 62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
 63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
 64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
 65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
 66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jociana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
 67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.

68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camilla Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).

85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuzza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jociana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).

102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético*: diálogos com Paulo Freire sempre!. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é reexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina* (2014). Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade*: reflexões epistemológicas. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação*: memórias, imprensa e literatura. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).

117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educa-*

- cional: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. Isbn: 978-65-86445-99-2.*
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. Isbn: 978-85-7826-788-9 (E-book).*
 134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (E-book).*
 135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável: demandas sociais contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN:978-85-7826-787-2 (E-book).*
 136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis: múltiplos atores, diversas abordagens. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (E-book).*
 137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.*
 138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.*
 139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (E-book).*
 140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.*
 141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores: incertezas, desafios e lutas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (E-book).*
 142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (E-book).*
 143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (E-book).*
 144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.*
 145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.*

146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia: Experiências da universidade estadual do ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).