

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrícia Maria Caetano de Araújo

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E A INOVAÇÃO DISRUPTIVA NA FORMAÇÃO A  
DISTÂNCIA DE PEDAGOGOS**

Belo Horizonte  
2016

Patrícia Maria Caetano de Araújo

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E A INOVAÇÃO DISRUPTIVA NA FORMAÇÃO A  
DISTÂNCIA DE PEDAGOGOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Simão Pedro Pinto Marinho

Belo Horizonte

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A663t Araújo, Patrícia Maria Caetano de  
Tecnologias digitais e a inovação disruptiva na formação a distância de  
pedagogos / Patrícia Maria Caetano de Araújo. Belo Horizonte, 2016.  
243 f.: il.

Orientador: Simão Pedro Pinto Marinho  
Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Professores – Formação. 2. Ensino à distância. 3. Ensino auxiliado por  
computador. 4. Inovação pedagógica. 5. Ensino profissional. I. Marinho, Simão  
Pedro Pinto. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371.13

Patrícia Maria Caetano de Araújo

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E A INOVAÇÃO DISRUPTIVA NA FORMAÇÃO A  
DISTÂNCIA DE PEDAGOGOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

---

Prof. Doutor Simão Pedro Pinto Marinho – PUC Minas (Orientador)

---

Profa. Doutora Inajara de Salles Viana Neves - UFOP

---

Profa. Doutora Suzana dos Santos Gomes - UFMG

---

Prof. Doutor José Wilson da Costa - PUC Minas

---

Profa. Doutora Stela Maria Fernandes Marques - PUC Minas

Belo Horizonte, 05 de dezembro de 2016.

*Aos estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, que dão sentido à minha profissão docente há dezessete anos.*

*À minha mãe, Irani Caetano, e ao meu pai, Mauro Lino [in memoriam] a quem admiro pela conquista do Ensino Superior em Medicina na década de 1950, iniciando os estudos primários na zona rural de Minas Gerais, à luz de lamparinas.*

*Aos meus filhos Tatiana, Júnea (e Cameron), Bruno (e Deborah), ao meu netinho Mateus e aos demais que virão, enchendo-me de alegria e esperança no futuro. Com vocês, vivencio o “estar (amorosamente) juntos virtual”.*

## AGRADECIMENTOS

*Ao professor orientador, Doutor Simão Pedro Marinho, pelo trabalho incansável nos Seminários de Tese, pela amizade e apoio na superação das dificuldades, minha eterna gratidão pelas contribuições na minha formação intelectual e humanística.*

*Aos sujeitos entrevistados nesse estudo, pela generosidade e disponibilidade.*

*À Faculdade de Educação da UEMG, representadas pelas gestoras Santusa Abras (in memoriam), Dolores de Amorim, Fátima Risério, Kátia Gardênio e Lavínia Rodrigues, pelo incentivo e apoio na realização do Doutorado.*

*Às professoras Doutoradas Stela Marques (PUC Minas), Suzana Gomes (UFMG) e Luciana Zenha (UEMG) pelas contribuições no processo de qualificação, fundamentais para o aprimoramento da dimensão científica da tese.*

*À professora Doutora Inajara de Salles Viana Neves (UFOP) pela disponibilidade e amizade.*

*Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, agradeço pela formação científica: Prof. Dr. Jamil Cury, Prof. Dr. José Wilson, Profa. Dra. Maria Auxiliadora (Dorinha), Profa. Dra. Sandra Tosta, Prof. Dr. Teodoro Zanardi. Ao Prof. Dr. Hugo Mari, pela formação complementar em “Análise do Discurso”.*

*Aos colegas da FaE/UEMG, em especial à Pró-Reitora- Cristiane França, pela oportunidade de Coordenar a UAB na UEMG e Adálcio Araújo- Coordenador Adjunto.*

*Aos colegas de doutorado e do grupo de pesquisa Tecnologias Digitais em Educação (TDEduc), em especial, Fernanda, Gustavo e Nédia pelo diálogo permanente.*

*À minha colega, doutoranda, Paula Andréa Rezende pela amizade, generosidade e valiosas contribuições na revisão da tese.*

*Aos colegas do Projeto Um Computador por Aluno (UCA), pela oportunidade de trocas e aprendizagens de pedagogias inovadoras na EaD.*

*À Valéria e à Sirlane, que atuam na Secretaria Acadêmica, pelo auxílio nas questões institucionais, expresso o meu carinho e agradecimento.*

*À Profa. Dra. Sônia Rodrigues, colega de ofício e amiga, pelo apoio e incentivo para superar as adversidades.*

*À Cláudia Guimarães, pela amizade e disponibilidade para a escuta.*

*Ao Júlio Teixeira, parceiro amoroso, e aos meus familiares, pelo apoio e compreensão das minhas ausências.*

*Muito obrigada a todos/as!*

A educação e a sociedade são dois processos fundamentais da vida, que mutuamente se influenciam.

Processos fundamentais da vida, dizemos e intencionalmente. Porque, de fato, a nada nos podemos referir sem de logo deixar subentendida a contingência da mobilidade, transformação e perpétuo vir-a-ser, imanente à natureza evolucional do mundo em que vivemos. (TEIXEIRA, 1975, p. 84).

## RESUMO

A presente tese tem como foco a formação a distância de pedagogos e o uso das tecnologias digitais na perspectiva de inovação disruptiva, a partir de um Estudo de Caso desenvolvido em um curso de Pedagogia, licenciatura, na modalidade a distância *online*, oferecido por uma Instituição de Ensino Superior pública. A pesquisa tem como sujeitos centrais os egressos que atuam como profissionais da educação nos anos iniciais da Educação Básica, com o objetivo de identificar quais são os desafios e estratégias para que se efetive uma inovação no curso de Pedagogia a distância, em uma formação com e para adoção das tecnologias digitais na educação, que possibilite romper com o modelo transmissivo de ensino. Tem como ponto de partida a constatação da urgência de inovação na formação de professores, fundamentada em pesquisas que revelam um descompasso entre a escola e a realidade dos alunos do século XXI. Nesse cenário, discutem-se as contradições dos marcos legais da EaD e os desafios para equalizar as tendências atuais de formação de professores crítico-reflexivos no curso de Pedagogia. A pesquisa empírica utilizou-se do Estudo de Caso único com predominância de abordagens qualitativas. Foi combinada a revisão bibliográfica, documental e dos marcos legais da educação a distância, publicados a partir de 1996, data da aprovação da LDB 9394/96. A pesquisa de campo teve início em 2012, envolvendo cinquenta e quatro egressos selecionados através de amostra não probabilística acidental, mapeados em um questionário *online*. Foram realizadas entrevistas com dez egressos e com dois formadores. Os resultados apontam uma tendência em replicar, no curso a distância, o modelo do curso presencial com uma abordagem tradicional de ensino, caracterizando-se uma inovação conservadora que subutiliza o potencial educacional das tecnologias digitais na formação de profissionais reflexivos. Nas conclusões, reafirmamos a necessidade de uma inovação disruptiva na (re) elaboração de Projetos Pedagógicos, levando-se em conta o perfil do aluno virtual e a formação específica dos formadores para atuar na EaD *online*. Procurou-se, à luz das teorias estudadas e da interpretação do Estudo de Caso, evidenciar estratégias pedagógicas, frente aos desafios para a efetivação de uma inovação disruptiva na formação contemporânea de pedagogos.

Palavras-chave: Educação a distância *Online*. Tecnologias digitais. Curso de Pedagogia. Inovação disruptiva.

## **ABSTRACT**

The present thesis focuses on distance learning for educators and the use of digital technologies under the perspective of disruptive innovation, based on a case study developed in an online pedagogy degree program, offered by a public higher education institution. The research focused mainly on graduates who work as educators in the early years of basic education, aiming at identifying the challenges and strategies required to bring forth innovation to an online pedagogy degree program, and to create and adopt digital technologies, enabling a rupture from the transmissive model of education. The thesis has as starting point the acknowledgement of the urgent need for innovation in teacher training, based on research that reveal a mismatch between the school and the reality of students in the twenty-first century. In this scenario, it is discussed the contradictions of the legal framework of distance education and the challenges to balance current trends of developing critical and thoughtful educators in a pedagogy degree program. The empiric research used a case study with predominance of qualitative approaches. The research also included literature and document review, as well as analysis of the legal frameworks of distance learning, published as of 1996, date of approval of the National Education Law LDB 9394/96. The field research started in 2012 and involved fifty four graduates selected through nonprobability sampling and mapped in an online questionnaire. Subsequently, ten graduates and two educators were interviewed. The results show that online courses tend to replicate the teaching practices of the traditional classroom environment, characterizing a conservative innovation that underutilizes the technology potential to develop thoughtful professionals. Our conclusions reaffirm the need for disruptive innovation in the development of proposals for pedagogue education, taking into account the profile of each student and specific training of teachers to work in online education. Based on the theories analyzed and interpretation of the case study, we sought to validate teaching strategies, in light of the challenges to achieve disruptive innovation in the contemporary training of pedagogues.

**Keywords:** Online distance education. Digital technologies. Education course. Disruptive innovation.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Dimensões Gerais da Aprendizagem com as TDIC	82
FIGURA 2 - Representação da Identidade do aluno virtual.	130

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Respostas de egressos aos questionários por polo (P).....	171
Gráfico 2 - Gênero dos entrevistados.....	172
Gráfico 3 - Pertencimento étnico racial .....	174
Gráfico 4 - Faixa etária.....	175
Gráfico 5 - Faixa de renda.....	176
Gráfico 6 - Curso Alfa como primeira graduação .....	178
Gráfico 7 - Percepção sobre a priorização de práticas tradicionais.....	180
Gráfico 8 - Percepção sobre a priorização de práticas tradicionais, por gênero.....	181
Gráfico 9 - Percepção dos egressos sobre a formação para o conhecimento do AVA, por faixa etária.....	203
Gráfico 10- Percepção dos egressos sobre a formação para o uso das mídias digitais na educação de crianças, por faixa etária.....	206

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Megauniversidades do mundo	116
QUADRO 2 - Parâmetros gerais para a escolha do caso em estudo	156
QUADRO 3 – Bloco de questões do questionário para egressos	160
QUADRO 4- Características dos egressos entrevistados	162
QUADRO 5 - Eixos temáticos de estruturação das entrevistas com egressos	164
QUADRO 6 - Eixos temáticos de estruturação das entrevistas com formadores	165

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - Evolução do número de cursos de graduação no Brasil, modalidades presencial e a distância (2000-2011) 16

## LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CGI	Centro Gestor da Internet no Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
EaD	Educação a Distância
EDUCOM	Projeto Educação com Computadores
FaE/UEMG	Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPROF	Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OU	Open University
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência
SAPIENS	Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPSS	Software Statistics Package for Social Indices
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TEIA/GEPE	Grupo de Estudos e Pesquisas Tecnológicas Interativas de Aprendizagem
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 O CURSO DE PEDAGOGIA.....</b>	<b>33</b>
1.1 Um fio da história da pedagogia da antiguidade ao século XXI.....	36
1.2 Aspectos históricos e políticos do curso de Pedagogia no Brasil.....	47
1.3 O curso de Pedagogia à distância: entre legislações e projetos governamentais .....	60
1.3.1 <i>O Sistema Universidade Aberta do Brasil.....</i>	<i>73</i>
1.4 A urgência da formação de pedagogos para o uso educacional das tecnologias digitais .....	80
<b>2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....</b>	<b>103</b>
2.1 Apontamentos sobre as tecnologias e sua relação educacional .....	109
2.2 As gerações da Educação a Distância e as inovações tecnológicas.....	113
2.3 A educação a distância e os modelos tradicionais de educação .....	118
2.4 A Educação a Distância <i>Online</i> .....	123
<b>3 INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO .....</b>	<b>135</b>
3.1 Inovação Conservadora.....	139
3.2 Inovação disruptiva.....	141
<b>4 PERCURSO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>150</b>
4.1 As concepções e fundamentos metodológicos .....	151
4.2 O Estudo de Caso como abordagem metodológica.....	153
4.3 A primeira fase da pesquisa: explorando o campo.....	158
4.4 A segunda fase: coleta de dados.....	159
4.4.1 <i>Questionário para os Egressos .....</i>	<i>160</i>
4.4.2 <i>Entrevistas Semiestruturadas com Egressos .....</i>	<i>162</i>
4.4.3 <i>Entrevistas Semiestruturadas com Formadores.....</i>	<i>164</i>
4.5 A terceira fase: análise de conteúdos .....	166
4.6 O cenário da investigação: curso Alfa .....	167
<b>5 CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO DISRUPTIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA ONLINE: tradições e contradições.....</b>	<b>170</b>
5.1 Perfil dos egressos pesquisados .....	171
5.2 Inovação disruptiva nas práticas de formação no curso Alfa.....	179
5.2.1 <i>Flexibilidade Curricular.....</i>	<i>182</i>
5.2.2 <i>Materiais didáticos diversificados .....</i>	<i>188</i>
5.2.3 <i>Exercícios de colaboração e interatividade.....</i>	<i>195</i>
5.2.4 <i>Utilização de recursos da Web 2.0.....</i>	<i>199</i>
5.2.5 <i>Formação para o uso das TDIC nas práticas educacionais .....</i>	<i>206</i>
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>210</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>237</b>

## INTRODUÇÃO

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. [...] não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos. (FREIRE, 1998, p. 147).

Estamos na segunda década do século XXI vivenciando um cenário em que a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)<sup>1</sup> tornou-se uma realidade educacional possível para populações que se encontram fora dos grandes centros urbanos, historicamente, à margem de uma formação profissional em nível superior. A realidade a que nos referimos é a de formação inicial de educadores em cursos de Licenciatura na modalidade a distância (EaD) entre outros, oferecidos pelas universidades públicas brasileiras.

No contexto nacional, um fator que contribuiu para a expansão de cursos de Licenciatura em Pedagogia a distância, objeto do nosso estudo<sup>2</sup>, foi a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Em seu Artigo 80, a LDB reconhece a legitimidade da educação à distância em diversos níveis, inclusive no Ensino Superior. Esse primeiro ordenamento abriu possibilidades efetivas para a institucionalização de cursos à distância em Instituições de Ensino Superior (IES) a serem credenciadas pelos órgãos oficiais. “Art. 80: 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.” (BRASIL, 1996).

Na conjuntura econômica e política da década de 1990, os cursos de graduação à distância surgiram como uma alternativa economicamente viável para a formação, em larga escala, de forma massiva para um grande número de estudantes, passando a ocupar uma posição estratégica de ensino em um país com imensa dimensão geográfica, diversidades regionais e desigualdades sociais como o Brasil (ALMEIDA, 2012; ALVES, 2011; SARDELICH, 2013).

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a expressão TDIC ao invés de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Essas duas expressões são recorrentes em trabalhos de pesquisa no campo de tecnologias e educação, conforme demonstrou Bonilla (2012, p.71) ao analisar artigos entre 1994 e 2010, publicados nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no GT-16, que trata da Educação e Comunicação.

<sup>2</sup> A opção pela primeira pessoa do plural deve-se ao reconhecimento da pluralidade dos discursos nas pesquisas em educação (SOARES, 2012). Ao longo da tese, utilizarei a primeira pessoa do singular quando se tratar de relatos singulares da minha experiência profissional.

Nessa perspectiva, o viés mercadológico da educação ficou nitidamente demarcado na oferta de cursos EaD, muitas vezes, com pouca qualidade formativa, favorecendo um mercado educacional lucrativo fortemente criticado por educadores e organismos que defendem a formação inicial de professores em cursos de Licenciatura presenciais, notadamente com a criação de um Sistema Nacional Público de Formação de Professores. Como exemplo, destacamos a fala da representante da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Iria Brzezinski:

Urge discutir a qualidade desses cursos semipresenciais - ou quase plenamente virtuais - ofertados por um conjunto bastante heterogêneo de instituições, e interrogar sobre as práticas que estão sendo privilegiadas na formação docente (BRZEZINSKI, 2011, p. 96).

E ainda os dizeres de Cury (2010, p. 1097) em defesa de uma educação pública de qualidade, como direito constitucional: “a educação como direito social, como bem público e, no âmbito dos poderes governamentais, como um serviço público, não pode e nem deve ficar ao sabor do mercado, como se fosse uma mercadoria.”

Esses questionamentos nos pareceram bastante pertinentes no contexto atual onde se evidencia a expansão da oferta de cursos de Licenciatura a distância no Brasil. No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constituiu-se em elemento facilitador dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica.

Vejamos alguns dados de educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no período de 2000 a 2011, para entendermos o panorama atual de cursos EaD no Brasil: os primeiros cursos de graduação EaD passaram por um processo lento de consolidação entre 2000 e 2003. A partir de 2004, essa modalidade passa o dígito de centenas de cursos, com uma presença significativa e um crescimento acelerado, trazendo mudanças para o cenário da Educação Superior no Brasil na diversificação da oferta de cursos nas modalidades presencial e a distância (Tabela 1).

**Tabela 1 - Evolução do número de cursos de graduação no Brasil, modalidades presencial e a distância (2000-2011)**

ANO	PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA	PRESENCIAIS	A DISTÂNCIA
2000	10.595	10.585	10
2001	12.171	12.155	16
2002	14.445	14.399	46
2003	16.505	16.453	52
2004	18.751	18.644	107
2005	20.596	20.407	189
2006	22.450	22.101	349
2007	23.896	23.488	408
2008	25.366	24.719	647
2009	28.671	27.827	844
2010	29.507	28.577	930
2011	30.420	29.376	1.044

Fonte: MEC/Inep (BRASIL, 2013)

Se observarmos apenas um período de maior expansão de 2007 a 2011, verificamos que a modalidade a distância cresceu 156%, cerca de sete vezes mais do que os cursos presenciais, que apresentaram um aumento de 25%. No período recortado, as matrículas na educação superior cresceram 330% impulsionadas pela mudança na política de ensino superior no Brasil, sobretudo a partir de 2007 com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Cabe ressaltar que ainda há um quadro de desigualdades com a maior concentração de IES nas regiões Sul e Sudeste, com o estado de São Paulo somando 24% do total das IES do país, apesar dos esforços das políticas governamentais (RISTOFF, 2013a).

Alguns dados mais recentes dos cursos EaD no Brasil analisados pelo Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em 2014, revelam que, nesse cenário, há um contingente significativo de estudantes e profissionais envolvidos com a EaD. O conjunto amostral foi de 254 instituições entre públicas e privadas regulamentadas para oferta de cursos EaD em diferentes níveis de escolaridade. “Em 1.840 cursos nessa modalidade, somaram-se 519.839 estudantes matriculados, exigindo 29.036 profissionais entre tutores e docentes em atuação”. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2015, p. 8).

No âmbito de cursos de graduação na EaD, o curso de Pedagogia se destaca com 614 mil estudantes matriculados em 2013, perdendo apenas para os cursos de

Administração (800 mil matrículas) e Direito (769 mil). Esses dados extraídos do Censo da Educação Superior de 2013, do INEP revelam, ainda, que o curso de Pedagogia corresponde a 44,5% do total de matrículas dos cursos de licenciatura no Brasil (BRASIL, 2013).

Nesse cenário, torna-se importante destacar que a expansão do curso de Pedagogia EaD oportuniza a democratização do ensino superior para os futuros profissionais da educação que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Evidencia-se um potencial de inovação para além da democratização dos bens culturais, como opção de formação para os professores que atuarão com crianças na Educação Básica,

[...] não para rivalizar com a educação presencial e, muito menos para substituí-la, mas como ação complementar e/ou alternativa recomendável para atender a significativa parcela da população que se encontra excluída dos programas convencionais. (GIUSTA; FRANCO, 2003, p. 13).

Trata-se de uma advertência para o equívoco de querer solucionar a questão das desigualdades educacionais no Brasil por meio da EaD, com menor custo e pouca qualidade na formação ao replicar modelos do ensino presencial em cursos a distância.

Considerando que os discursos com reservas à formação de educadores na EaD devem ser dirigidos aos projetos e às formas de realizá-los, e não à modalidade em si, destacamos a importância dessa pesquisa, contribuindo com o debate sobre a formação de educadores contemporâneos, em sua formação inicial no Ensino Superior.

Reconhecemos que há um potencial de inovação na aprendizagem em cursos EaD com ambiência virtual, no que se refere a um dos problemas cruciais da formação de professores nas licenciaturas, ou seja, a capacidade de romper com o ensino excessivamente tradicional centrado na transmissão de conteúdos, promovendo maior aproximação entre o contexto acadêmico e a realidade das escolas de Educação Básica, através de práticas pedagógicas emancipatórias substanciais na formação de profissionais críticos, autônomos no sentido atribuído por Freire (1998).

Nesse bojo de discussões, ressaltamos um ponto de pauta que nos interessa: o desafio para o curso de Pedagogia de reformular seu Projeto Pedagógico, contemplando práticas inovadoras, alinhadas às novas demandas educacionais no

contexto da EaD, considerando o perfil dos alunos que ingressam nesse curso de licenciatura. São alunos adultos, sujeitos históricos nem sempre imersos em uma cultura digital no sentido proposto por Fantin e Rivoltella: “uma cultura multimídia que usa códigos, linguagens e estratégias pragmáticas de comunicação diferentes, baseada na *intermedialidade*, o que significa que todas as tecnologias são convergentes” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2013, p. 96).

Esse é um aspecto relacionado à formação inicial de pedagogos, tema de nosso interesse que implica a emergência do debate sobre saberes necessários à prática docente, tendências pedagógicas com o uso das TDIC e paradigmas educacionais para dar conta de educar alunos que nasceram na geração digital (MARINHO, 2014).

No final do século XX, Tapiscott já apontava que havia uma transformação da geração emergente em relação às suas antecessoras, por ser a primeira geração a crescer cercada pela mídia digital, imersos em *bits*: “pela primeira vez na história, as crianças sentem-se mais confortáveis, são mais instruídas e versadas que seus pais e professores, numa inovação tão importante para a sociedade.” (TAPISCOTT, 1999, p. 2).

No dizer de Belloni, “a formação dos formadores no Ensino Superior será talvez o maior desafio a ser enfrentado pelos sistemas educacionais sendo, por outro lado, a condição necessária, embora não suficiente” (BELLONI, 2009, p. 107), para transformar a qualidade da Educação Básica. Uma das respostas para essa questão complexa seria utilizar o potencial pedagógico das TDIC em cursos à distância, em percursos formativos vivenciados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que exploram os recursos da internet.

É necessário esclarecer que o termo Educação a Distância, no século XXI, pode significar concepções diversas e conflitantes, conforme nos adverte Moraes (2010), por não abarcar as transformações advindas do uso dos ambientes virtuais de aprendizagem na contemporaneidade. Em nosso estudo, optamos pela definição de EaD que consta no artigo 1º do Decreto nº 5.622/2005, que regulamenta o Artigo 80 da LDB (Lei nº 9.394/96) como um importante marco regulatório que orienta a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Mais recentemente, foi publicada pelo MEC/CNE a Resolução nº 1 de 11 de março de 2016, que estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Em seu Art. 2º, encontra-se uma definição mais ampliada de

Art. 1º. Para os fins deste Decreto, considera-se educação à distância a modalidade educacional que busca superar limitações de espaço e tempo, com a aplicação pedagógica de meios e tecnologias da informação e da comunicação e que, sem excluir atividades presenciais, organiza-se segundo **metodologia, gestão e avaliação peculiares** (BRASIL, 2005a, destaque nosso).

A EaD mediada pelas tecnologias digitais, também chamada de educação a distância *online*, apresenta perspectivas de inovação ao desafiar as universidades a ampliarem a oferta de cursos de Licenciatura nessa modalidade contemporânea. No entanto, há um consenso entre os pesquisadores da EaD de que os cursos a distância, ao integrarem as TDIC como recursos de aprendizagem com AVA, prescindem de metodologias diferentes daquelas utilizadas historicamente na educação presencial (MILL, 2012; PETERS, 2012; SILVA, 2003).

Cysneiros, em um dos seus estudos nos quais examina o uso das tecnologias na educação, numa visão fenomenológica, adverte para o fato de que “treinar professores em cursos intensivos e de se colocar equipamentos nas escolas não significa que as novas tecnologias serão usadas para a melhoria da qualidade do ensino” (CYSNEIROS, 1999, p. 15). Ou seja, o discurso de inovação pela presença de computadores conectados à Internet na educação não implica diretamente mudanças qualitativas, nem mesmo na EaD, que utiliza salas de aulas virtuais.

De maneira geral o termo inovação aparece associado à criação de produtos no setor econômico : “introdução no mercado de produtos, processos, métodos ou sistemas não existentes anteriormente, ou com alguma característica nova e diferente daquela até então em vigor” (MELO; LEITÃO, 2010, p. 57). A inovação no contexto do Ensino Superior é explicitada por Masetto como “um conjunto de alterações [estruturais] que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário” (MASETTO, 2004, p. 474), que descola o eixo do ensino para a aprendizagem de adultos, potencializado pela inserção das TDIC.

Em nosso estudo, interessa-nos a inovação de ruptura, melhor dizendo um conjunto de alterações que possibilitam romper com o modelo tradicional de formação, centrado na transmissão de conteúdos, historicamente vigente em cursos de Pedagogia na modalidade presencial (GATTI, 2010; GATTI, BARRETO, 2009). Esse conceito tem sua origem na teoria da “inovação disruptiva”, proposta por

---

EaD (BRASIL, 2016a). Justificamos que optamos por manter a definição de EaD da legislação vigente à época do desenvolvimento da pesquisa, apresentada na etapa de qualificação da tese em 2015.

Christensen, Horn e Johnson (2012, p. 23). Em linhas gerais a inovação disruptiva na educação significa o rompimento com paradigmas tradicionais de ensino evidenciado na transição de percursos formativos padronizados para propostas diversificadas pelas abordagens mediadas pelas TDIC, centradas nas necessidades de aprendizagem dos alunos. Essa concepção surge do entendimento de que as tecnologias digitais tem potencial para a realização de práticas de ensino e aprendizagem catalisadoras de inovações na educação.

A partir dessas reflexões, interessei-me em desenvolver o estudo em tela na área de educação e tecnologias no processo de Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Iniciei em 2012, com o desejo de investigar a formação de pedagogos em um curso de Pedagogia à distância, oferecido por uma IES pública, na perspectiva de contribuir com o debate sobre os desafios para a inovação na formação inicial de professores que atuam na Educação Básica. Mais especificamente para compreender em que aspectos a formação de professores em um curso de Pedagogia EaD *online* possibilitou o aprendizado para a adoção das mídias digitais em situações de ensino e aprendizagem, na perspectiva de egressos desse curso. Trata-se de confrontar os discursos de inovação recorrentes nos marcos regulatórios do curso de Pedagogia e da EaD no Brasil à percepção desses que são os principais signatários em busca de uma profissionalização de qualidade: os alunos e potenciais professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas questões instigantes motivaram-me a pesquisar com egressos de um curso de Pedagogia EaD oferecido por uma IES pública. A decisão pela investigação em uma IES pública resultou de um conjunto de fatores relacionado à minha formação e experiência profissional como professora no ensino superior e pesquisadora no campo de educação e tecnologias. Ressalto a pesquisa que desenvolvi no Mestrado em Educação na PUC Minas, tendo como *locus* de investigação o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais (FaE/UEMG) na modalidade presencial.

A pesquisa, com a metodologia de Estudo de Caso, teve como objetivo “compreender as estratégias para o uso das tecnologias digitais na formação inicial do pedagogo, a partir dos olhares dos docentes sobre a proposta de formação desenvolvida no curso de Pedagogia” (ARAÚJO, 2004, p. 32). Os resultados

evidenciaram a tecnoausência<sup>4</sup> na formação dos futuros pedagogos pesquisados, ainda que o currículo de formação inserisse disciplinas estanques de tecnologias educacionais. Devido aos limites daquela pesquisa, não foi possível conhecer a percepção dos egressos do curso sobre a formação para a adoção das TDIC nas práticas pedagógicas com seus alunos da Educação Básica. Questão que retomamos no presente estudo partindo do pressuposto que, em um curso EaD *online*, imerso em tecnologias digitais, a tendência poderá ser de uma possível reversão da tecnoausência.

Nesse sentido, a inovação na formação de pedagogos retorna como foco de investigação em um contexto contemporâneo de um curso EaD *online*. Assim, há uma identificação com o pensamento de Goldenberg (2003) em relação à necessidade de um interesse real pelo objeto de pesquisa em um trabalho criterioso que não dispensa a paixão pelo objeto de conhecimento.

### **Tessitura do problema de pesquisa: trajetória acadêmico-profissional**

A escolha de um tema de pesquisa relacionado ao curso de Pedagogia tem sua origem no envolvimento profissional, construído em dezessete anos atuando como docente e pesquisadora no curso de Pedagogia da FaE/UEMG<sup>5</sup>.

O período que antecedeu o ingresso na minha carreira de Ensino Superior merece ser mencionado, tendo em vista que marcou minha escolha pela formação em Pedagogia e, posteriormente, a primeira experiência de ensino mediada pelo computador, naquela época, como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 1990, formei-me no curso de Pedagogia como segunda graduação, após a formação no curso de Administração de Empresas. Lembro-me que fazia parte do currículo de formação docente o ensino da confecção de transparências como recurso didático, pois naquela época, a tecnologia educacional em voga era o retroprojetor, considerado uma inovação em situações de ensino para

---

<sup>4</sup> O termo tecnoausência foi cunhado por Marinho com o sentido de indicar a ausência da tecnologia da educação nos currículos de formação dos professores das licenciaturas (MARINHO; LOBATO, 2008).

<sup>5</sup> Ingressei na FaE/UEMG em fevereiro de 1999, atuando como docente no curso de Pedagogia na modalidade presencial e, a partir de 2013, vinculei-me ao curso de Pedagogia a distância oferecido em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como professora formadora. Atualmente, exerço também a função de Coordenadora Geral da UAB na UEMG.

substituir o quadro negro.<sup>6</sup> O retroprojetor caiu em desuso com os programas informatizados, notadamente com o uso intensificado de *software* utilizado para apresentações, a exemplo do *Power-Point* e, mais recentemente, do *Prezi*.

Após a formação em Pedagogia, ingressei no magistério da Educação Básica na função de professora de Matemática em uma escola, localizada numa cidade do interior de Minas Gerais. Nesse cenário, ocorreu o meu primeiro contato com o computador na educação em um curso de aperfeiçoamento para alfabetização digital na linguagem *Logo* oferecida pelo Projeto Educação com Computadores (EDUCOM). Esse projeto foi considerado um marco da informática educacional no Brasil, cuja origem se deu a partir do 1º Seminário Nacional de Informática na Educação realizado em 1981 na Universidade de Brasília.

O projeto EDUCOM foi o primeiro projeto público a tratar da informática educacional no Brasil, com o objetivo de levar os computadores às escolas públicas possibilitando oportunidades que apenas as escolas particulares ofereciam a seus alunos. O projeto consistia na implantação de centros-piloto em universidades públicas para desenvolvimento de pesquisas do uso educacional da informática, naquela época, mais especificamente das linguagens *Logo* e *Basic*, disponíveis no Brasil, e ainda capacitar professores para o ensino e aprendizagem dos alunos apoiados pelo recurso da informática (ALMEIDA, 1987).

A linguagem de programação *Logo* propiciava ao aluno condições de criar seus próprios programas e construir novos conhecimentos apoiados na ideia de ciclo como movimentos contínuos que possibilitam novas compreensões cognitivas. De acordo com Valente “esta ideia de ciclo está presente em praticamente todas as teorias interacionistas formuladas por autores como Piaget (1976), Vygotsky (1991), Wallon (1989), D’Ambrosio (1986)” (VALENTE, 2002, p. 23). Nessa proposta, o professor era desafiado a buscar uma formação continuada em informática educativa para exercer o papel de um agente de aprendizagem capaz de promover um ensino e aprendizagem, utilizando o computador como ferramenta educacional.

Naquela época, aceitei o desafio de ser “alfabetizada” na linguagem *Logo* e passei a ser professora de Informática na escola de Ensino Fundamental onde trabalhava. Desloquei-me da sala de aula de tijolos, ampla, com quadro negro e giz, para uma sala pequena, localizada na entrada principal, bem ao lado da sala da

---

<sup>6</sup> Relatos extraídos do “Memorial Acadêmico Profissional”, elaborado para ingresso no Doutorado em Educação na PUC Minas, em 2012.

diretora da escola. A sala de Informática estava equipada com oito microcomputadores MSX, com visores monocromáticos<sup>7</sup>, ainda assim, causando uma grande revolução no ambiente escolar, sem ter havido uma reflexão mais aprofundada sobre qual o papel do computador no projeto pedagógico daquela escola.

Foi um período de grande efervescência profissional. Refletindo sobre o papel do computador naquele contexto, concordo com os estudos de Marinho (2002), Moraes (2002), Cysneiros (1999), Valente e Almeida (1997) ao afirmarem que as mudanças pedagógicas nas escolas não dependem simplesmente da instalação dos computadores, mas implicam repensar o papel dos atores envolvidos, bem como o espaço da sala de aula de tijolos, para que esse deixe de ser o lugar das carteiras enfileiradas e se torne cenário de inovação educacional de fato.

A promoção de uma mudança na abordagem educacional foi o grande desafio pedagógico a ser superado no projeto EDUCOM, ou seja, transformar uma educação, de centrada na transmissão da informação para centrada na aprendizagem do aluno com o uso do computador. Ainda hoje, os estudos na área evidenciam essas mesmas questões que nos remetem à formação dos professores com e para a utilização das TDIC na escola (ALMEIDA, 2013; MARINHO, 2015).

Apesar dos desafios impostos pelo contexto de época, as possibilidades do uso do computador como ferramenta de ensino e aprendizagem, ainda que limitadas pelas máquinas com visor monocromático e baixa resolução gráfica, encantaram-me. Foram experiências marcantes na minha trajetória profissional, despertando em mim o desejo de continuar trilhando esse caminho para compreender os desafios do uso do computador como ferramenta educacional, com potencial para a realização de inovações pedagógicas. Durante quatro anos, fui professora de Informática, enfrentado tensões e críticas dos meus pares com visões contrárias sobre o uso do computador na educação. No entanto, o apoio dos gestores e o *feedback* positivo dos alunos fizeram com que o projeto de ensino na Sala de Informática vigorasse em momentos alternados com as aulas de Inglês. Percebe-se que, em termos curriculares, o ensino de Informática, naquela escola, equiparava-se a uma atividade

---

<sup>7</sup> Durante praticamente uma década, de 1983 - início do Projeto EDUCOM até 1994, existiam, nas escolas, somente computadores do tipo Apple ou MSX. Naquela época havia a reserva total de mercado no Brasil, ou seja, não era possível adquirir equipamentos e *softwares* estrangeiros (VALENTE, 2002).

lúdica para os alunos, uma vez que o Projeto Pedagógico da Instituição não previa um acompanhamento sistemático da aprendizagem ou proposta de avaliação nas aulas de Informática.

Em meados da década de 1990, encerrei esse ciclo profissional devido à necessidade de mudança para Belo Horizonte, possibilitando-me o ingresso em um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Naquela época, ocorreu a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 e, em decorrência da aprovação da lei, os órgãos governamentais iniciaram um recrutamento amplo para pedagogos atuarem em cursos de atualização de docentes da Educação Básica. Um novo cenário na formação continuada dos professores possibilitou minha contratação para participar de um projeto na Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

Esse trabalho foi uma experiência enriquecedora pela possibilidade de atuar com uma equipe multidisciplinar para capacitação dos professores da Educação Básica e elaboração de pesquisa com mapeamento de escolas da rede pública estadual.

Em 1998, a equipe de pesquisa a qual eu estava vinculada, realizava visitas *in loco* para coleta de dados em escolas de Belo Horizonte e cidades do interior de Minas Gerais. Constatamos que os computadores se encontravam guardados e até trancados em armários, sem fazer parte da vida escolar, já revelando os desafios para a pesquisa sobre a tecnologia na educação, associados à tecno-ausência (MARINHO; LOBATO, 2008) nos currículos de formação de professores, tema que retomei no Mestrado em Educação em 2002.

Uma mudança no cenário político em Minas Gerais, no final de 1998, levou à extinção do setor da SEE/MG o qual eu estava vinculada. No entanto, a experiência na pesquisa possibilitou-me o ingresso na carreira de professora universitária, no ano seguinte. Considero um marco na minha trajetória profissional o ingresso como docente no ensino superior, possibilitando-me a construção de uma identidade acadêmica, notadamente pela participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Tecnológicas Interativas de Aprendizagem (TEIA/GEPE/FaE-UEMG)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> As pesquisas desenvolvidas pelo TEIA/GEPE/FaE-UEMG foram coordenadas pela profa. Dra. Maria Inês de Mattos Coelho, com o apoio do CNPq e da FAPEMIG, do final dos anos 1990 a meados dos anos 2000.

O contato com um grupo de pesquisa institucionalizado possibilitou-me a elaboração de um projeto para ingresso no Mestrado da PUC Minas (2002-2004). O estudo, com o objetivo que já apresentei, foi defendido na dissertação: “Um olhar docente sobre as tecnologias digitais na formação inicial do pedagogo.” (ARAÚJO, 2004). Nas conclusões, outras questões de pesquisas ficaram em aberto em relação aos desafios institucionais a serem superados na revisão de um Projeto Pedagógico que contemplasse a inserção dos futuros professores na cultura digital. Ficou evidente a necessidade de continuidade das pesquisas que pudessem contribuir no pensamento de “um novo modelo de aula, da sala de aula, que se faça contemporâneo, que pode e deve incorporar as tecnologias que, disponíveis, permeiam a vida das pessoas.” (MARINHO, 2015).

Após o término do Mestrado, participei de várias instâncias de discussões sobre as mudanças curriculares no curso de Pedagogia, impostas a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), pela Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006a). Os embates se relacionavam a dois temas: reformulação dos currículos do curso de Pedagogia, Licenciatura, *locus* preferencial para a formação inicial dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a formação de especialistas da educação foi transferida para os cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Outro tema bastante polêmico foi a regulamentação da oferta do curso de Pedagogia a distância, polarizando o debate entre os que defendiam a formação dos profissionais da educação em cursos exclusivamente presenciais e outros mais abertos às novas modalidades, aos quais eu me identifico.

Com os conhecimentos adquiridos no Mestrado em Educação, integrei em um grupo de professores da UEMG, participando de um curso realizado por um consórcio interinstitucional para desenvolvimento de material didático a ser utilizado em um curso de especialização EaD *online*, em 2010. Apesar de o curso não ter sido operacionalizado por razões políticas, nessa experiência profissional, foi possível perceber as contradições dos discursos sobre a inovação educacional e a realidade vivenciada no planejamento e elaboração exclusivamente de textos impressos, produzidos por professores especialistas em detrimento da integração das diversas mídias. Questões que me levaram a refletir sobre a subutilização do potencial de inovação educacional em tempos de cibercultura, entendida como a

cultura contemporânea em que convergem múltiplas formas de comunicação e interação pelas mídias emergentes, no cenário tecnológico da sociedade (BEVORT; BELLONI, 2009).

Em 2011, os debates sobre a formação de professores em cursos a distância se intensificaram no IV Fórum de Pedagogia, realizado em Belo Horizonte, visando a analisar as questões políticas e epistemológicas relacionadas às mudanças nos Projetos Pedagógicos de formação em cursos de Pedagogia EaD. Os debates mais contundentes se referiam à necessidade de avaliar a qualidade dos cursos ofertados nessa modalidade, sinalizando uma lacuna e demanda de estudos para um aprofundamento do conhecimento da formação inicial de professores em cursos a distância (BRZEZINSKI, 2011).

Ainda em 2011, tive a oportunidade de integrar-me em uma equipe de pesquisa<sup>9</sup> sobre a formação de professores no curso de Pedagogia, sendo também, indicada pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) como representante dessa associação no Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente (FORPROF/MG)<sup>10</sup>.

A conjunção das experiências profissionais aqui relatadas bem como a percepção da necessidade de pesquisas tendo como *locus* de investigação um curso de Pedagogia oferecido na EaD por uma IES pública, instigaram-me a problematizar a formação de professores nesse cenário, com vistas a interrogar os discursos de inovação pedagógica associados ao uso das TDIC, a saber, auxiliando o rompimento com o modelo de ensino transmissivo que vigora nas salas de aula há séculos, pensado para uma sociedade que não se beneficiava das modernas tecnologias.

Selecionamos para a pesquisa um curso na EaD que utiliza “a novidade” da sala virtual como fator de inovação na formação de pedagogos, confrontando com a percepção de egressos e de formadores sobre a aprendizagem com ambiência digital e para a adoção das TDIC na prática pedagógica com alunos dos anos iniciais

---

<sup>9</sup> Pesquisa interinstitucional financiada pela FAPEMIG (2009-2011): **Formação de Professores para a Educação Básica no Curso de Pedagogia**: realidade e expectativas dos alunos iniciantes, coordenada pela profa. Dra. Magali de Castro (PUC Minas).

<sup>10</sup> Esse fórum foi instituído pelo Decreto 6.755/2009, no governo do Presidente Lula, integrado à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. No âmbito estadual, os fóruns estão sob a responsabilidade das Secretarias de Educação do Estado. Têm como objetivo elaborar e acompanhar os planos estratégicos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica. Atuei como representante da ANFOPE no FORPROF no período de 2012 à 2014.

da Educação Básica. Interessou-nos conhecer elementos de inovação na formação desses profissionais, que possam contribuir para romper com o modelo tradicional de ensino, “centrado no que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores” (MIZUKAMI, 1986, p. 20), em desacordo com o potencial de uso das TDIC para a formação de professores que atuam na Era Digital, no século XXI (BATES, 2015; MARINHO, 2015).

Em síntese, nessa linha de pensamento a oferta de cursos EaD para a formação inicial de educadores traz, em seu escopo, novos desafios ao se deparar com a realidade da cultura digital intensiva na sociedade contemporânea e uma prática educacional escolar obsoleta, centrada na transmissão de conteúdos pelo professor (MORAES, 2002).

Considerando essas reflexões sobre questões complexas do contexto educacional brasileiro, formulamos o problema de pesquisa:

De que maneira um curso de Pedagogia à distância *online*, realizado com e para a adoção das tecnologias digitais em contextos educacionais, possibilita uma inovação de ruptura com um modelo pedagógico transmissivo de ensino tradicional, que vigora historicamente nas IES?

No intuito de responder ao problema de pesquisa, propõe-se como objetivo geral identificar características de inovação disruptiva em um curso de Pedagogia à distância, com ambiência digital, que possam contribuir para romper com o modelo tradicional de ensino e promover a incorporação de uma cultura digital na atuação pedagógica de egressos na Educação Básica, uma necessidade na contemporaneidade.

Para atingir o objetivo geral, enunciam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar o percurso histórico do curso de Pedagogia, identificando sua constituição, contradições e influências nas concepções de cursos de Pedagogia EaD *online*, no cenário de cultura digital.
- b) Identificar, em trabalhos científicos e em marcos legais, os fundamentos teóricos que discutem a EaD contemporânea, bem como possíveis estratégias para a inovação disruptiva em Projetos Pedagógicos de formação de pedagogos a distância.

- c) Caracterizar elementos de inovação disruptiva, relacionados ao uso da Internet com potencial para adoção em cursos de Pedagogia EaD *online*.
- d) Conhecer a percepção de egressos e de formadores de um curso de Pedagogia EaD *online*, oferecido por uma IES pública, sobre aspectos de inovação disruptiva na aprendizagem a distância com e para a utilização das TDIC na prática docente com alunos da Educação Básica.

Este trabalho de tese se justifica pelos motivos expostos a seguir. A expansão de números de matrículas em cursos de Pedagogia na EaD no Brasil tem como um dos fatores a implantação de uma política para a formação de professores iniciada na década de 1990. A publicação da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) estipulou a formação em nível superior como condição para a atuação do docente na Educação Básica. Em seu Artigo 80, a lei destacou a EaD, indicando a necessidade de credenciamento das Instituições de Ensino Superior, pelos órgãos governamentais, especificamente, para a oferta de cursos superiores a distância.

De acordo com Cury (2010), no âmbito do ensino superior no Brasil, o que se nota claramente, na primeira década do século XX, “é uma política de expansão das instituições públicas, seja pela via da educação presencial, seja pela via da educação à distância. Em ambos os casos, o aparato jurídico contempla a sua interiorização” (CURY, 2010, p. 1097).

Há que se considerar que a flexibilização da formação no curso de Pedagogia EaD que, historicamente, ocorria na presencialidade, ainda está impregnada por mitos e preconceitos (GIUSTA, 2003). Os resultados do nosso estudo poderão contribuir com as reflexões sobre a importância dessa modalidade na atualidade, considerando o potencial das TDIC para a inovação na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia na EaD *online*.

Mais recentemente, em 2014, ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), estabelecendo metas educacionais a serem alcançadas em dez anos no Brasil, reforçando a necessidade de formação dos profissionais da educação em nível superior com o domínio das TDIC para o ensino e aprendizagem de alunos no século XXI (BRASIL, 2014).

A meta de número um do PNE pressupõe a ampliação de escolas de Educação Infantil:

Meta 1- universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Uma das estratégias indicadas no PNE para o alcance desse objetivo será a promoção da formação superior dos profissionais da Educação Infantil em cursos de Pedagogia. É nesse cenário que vislumbramos a relevância do nosso estudo, que poderá contribuir com a reflexão sobre elementos de inovação em um projeto pedagógico do curso de Pedagogia na EaD, que estejam em sintonia com a demanda de formação contemporânea de professores.

Nesse sentido, chamou-nos atenção a leitura de uma pesquisa coordenada por Gatti (2009) “Professores do Brasil: impasses e desafios”.

No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12).

O objetivo deste estudo, financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foi o de fornecer um balanço da formação, carreira e salário dos professores da Educação Básica no Brasil e apresentar perspectivas de superação, uma vez que são questões críticas frente ao desafio da melhoria da qualidade da educação para todos no Brasil. Os resultados desse estudo são reveladores e sinalizam a necessidade de continuidade de pesquisas relacionadas à formação no curso de Pedagogia, Licenciatura, à distância com vistas a contribuir no debate relacionado à qualidade da oferta. “A defesa da democratização do acesso à educação superior que a EAD possibilita se justifica se representar efetivamente uma oportunidade de formação de professores com qualidade” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 4).

Outra importante pesquisa de referência foi “Educação à distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia”, coordenada por Almeida (2012). O estudo abrangeu instituições públicas e privadas em cinco capitais brasileiras. Os resultados reforçam os achados da pesquisa de Gatti (2009) em relação à tendência dos cursos de Pedagogia à distância em reproduzirem problemas herdados da modalidade presencial e sugerem, ainda, “a elaboração de novos projetos de cursos de Pedagogia na modalidade híbrida (presencial e a

distância) [...] em busca de propiciar a compreensão e a superação dos problemas concretos da sala de aula.” (ALMEIDA, 2012, p. 215).

O nosso estudo se justifica, ainda, pela necessidade de pesquisas sobre os cursos na modalidade EaD ao levarmos em conta as discussões para a elaboração do novo Marco Regulatório da Educação a Distância no Brasil, consolidado pela Resolução nº 1 de 11 de março de 2016 (Brasil, 2016a). As denúncias de Pimentel (2015), participante da Audiência Pública realizada pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte, são contundentes ao afirmar que as situações dos cursos EaD são díspares, com ofertas problemáticas, em que os projetos pedagógicos simplesmente incorporaram as tecnologias, mas não mudam na essência, na questão da inovação pedagógica.

Ao mapearmos alguns desses discursos, esperamos justificar a relevância do presente trabalho, que pretende contribuir com o debate de questões críticas que desafiam a agenda educacional, ou seja, oferecer resultados de um Estudo de Caso em um curso de Pedagogia Licenciatura EaD *online*. O nosso trabalho busca contribuir, dentro dos limites possíveis, para apontar características e aspectos pedagógicos que possam favorecer a inovação na formação de professores com e para a incorporação das TDIC no contexto educacional.

Poderíamos tecer diversas justificativas por contemplar as visões dos egressos de um curso de Pedagogia EaD oferecido por uma universidade pública brasileira, pois entendemos a importância de análises que focalizem a percepção de concluintes sobre aspectos pedagógicos da formação inicial mediada pelas TDIC, desvelando possibilidades de inovação de ruptura com práticas conservadoras de ensinar em descompasso com o atual estágio da Sociedade da Informação.

Nesse sentido, os estudos de referência sobre a formação de professores (ALMEIDA, 2012; MARINHO, 2015), demonstram a necessidade de continuidade de pesquisas que tem as licenciaturas como *locus* de investigação. Ao selecionar um curso de Pedagogia EaD para o nosso estudo de caso objetivamos identificar elementos pedagógicos de ruptura com paradigmas tradicionais de ensino, traçar caminhos para contribuir com mudanças qualitativas na formação inicial de professores na contemporaneidade.

Acreditamos que, no segundo decênio do século XXI, os dizeres de Giusta são pertinentes ao afirmar que a “EaD ainda é pouco explorada quer pelo

preconceito que a envolve, quer pelo desconhecimento dos processos que lhe são peculiares” (GIUSTA, 2003, p. 13). Por outro lado, essa autora advoga que há um potencial dessa opção educativa para a democratização dos conhecimentos atestados pelas iniciativas bem-sucedidas no Brasil e internacionalmente.

No sentido de apresentar os percursos teóricos, metodológicos e os resultados do estudo empreendido, esta tese foi organizada em cinco capítulos, após a introdução e, por último, as conclusões. Essa organização foi inspirada no conceito histórico dos fatos sociais, em que a área da educação se situa, por se tratar de uma relação dialética entre sujeitos, o objeto- tecnologia e as tessituras que envolvem a educação à distância. Na Introdução, apresentamos os argumentos que justificam a escolha do tema, a definição do problema de pesquisa e os objetivos.

No primeiro capítulo, *O Curso de Pedagogia*, tecemos considerações da trajetória história do curso de Pedagogia, das suas origens que se confundem com a história da Pedagogia à vanguarda de ser ofertado na modalidade à distância; a questão histórica desse curso no Brasil nos aspectos identitários, políticos e legislações que marcaram as mudanças curriculares no debate das questões atuais inerentes à Pedagogia como *lócus* de formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica; ao situar o curso de Pedagogia EaD entre legislações e desmandos políticos, traçamos uma retrospectiva de projetos governamentais de formação de professores que influenciaram a oferta de cursos de Pedagogia EaD na atualidade. A urgência da formação inicial de pedagogos para o uso educacional das tecnologias digitais, nos contextos de ensino e aprendizagem de futuros professores da Educação Básica, também foi ressaltada nesse capítulo.

No segundo capítulo, *Educação à Distância*, identificamos o cenário atual da sociedade da informação, os aspectos históricos e conceituais das tecnologias como artefatos culturais; realizamos apontamentos sobre as tecnologias e sua relação educacional, para assim compreendermos a história ou gerações da EaD desde os primórdios até a EaD *online*, na dinâmica de transformações dos recursos tecnológicos utilizados. Nesse percurso histórico, ressaltam-se as experiências internacionais nas megauniversidades que influenciaram a estruturação da EaD no Brasil e os modelos tradicionais de ensino subjacentes aos cursos à distância.

No terceiro capítulo, *Inovação em Educação*, definimos os conceitos de inovação em educação diante do cenário da inserção das tecnologias digitais,

diferenciando a “inovação conservadora” da “inovação disruptiva” em cursos EaD *online*, fundamentados em estudos de referência nacional e internacionais; identificamos elementos que caracterizam a inovação de ruptura, dando sustentação às análises do caso em estudo.

No quarto capítulo, *Percurso Investigativo*, apresentamos a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa configurada como um Estudo de Caso único; as concepções metodológicas que fundamentaram a escolha do caso em estudo, as etapas da investigação; os procedimentos técnicos para a coleta e análise dos dados com os devidos critérios científicos e postura ética.

No quinto capítulo, *Caminhos para a Inovação Disruptiva no Curso de Pedagogia à Distância Online: Tradições e Contradições*, discutimos os resultados da pesquisa empírica, identificando o perfil dos entrevistados; a percepção de egressos sobre o percurso formativo em um curso de Pedagogia EaD *online*; a visão dos entrevistados sobre vivências da formação com e para a adoção das TDIC, no curso pesquisado, confrontadas com elementos de inovação disruptiva; identificamos contradições entre os discursos que preconizam uma formação inovadora e práticas tradicionais na EaD *online*. As análises dos discursos foram elaboradas em diálogo com os referenciais teóricos estruturados nos capítulos anteriores.

Nas *Conclusões*, retomamos os objetivos da pesquisa para finalizarmos o estudo em tela, identificando desafios a serem superados, reafirmando a necessidade de uma inovação disruptiva na elaboração de propostas de formação de pedagogos, levando-se em conta o perfil do aluno virtual e a formação específica dos formadores para atuar na ambiência cibercultural em cursos de Pedagogia na EaD *online*. Traçamos algumas considerações no sentido de contribuir com a continuidade de pesquisas na área.

## 1 O CURSO DE PEDAGOGIA

A pedagogia é um saber que se tornou (e se torna), como dissemos, cada vez mais central: social, política e culturalmente. Como o saber vem mudando de forma: perde qualquer caráter dogmático, invariante e supra-histórico e se torna saber das transformações e das formações históricas (CAMBI, 1999, p. 642).

No Brasil, o curso de Pedagogia tem ampla tradição na formação inicial de profissionais da educação em nível Superior completando, em 2016, setenta e sete anos de oferta ininterrupta desde o marco histórico de sua criação em 1939. Em mais de sete décadas, tornou-se objeto de debates e polêmicas sobre o que é pedagogia, quem é o pedagogo e quais são os componentes curriculares do curso de Pedagogia (LIBÂNEO, 1998; PIMENTA, 2002; BRZEZINSKI, 2011).

As múltiplas identidades do pedagogo como profissional da educação têm suas raízes na história da educação como prática cultural, com profundas implicações na diversidade de projetos pedagógicos propostos nos cursos de Pedagogia ofertados pelas IES, sejam na esfera do ensino público ou privado.

A formação e a profissionalização do pedagogo, no contexto educacional, cultural e político brasileiro, favorecem a delimitação de diversos contornos identitários ou múltiplas identidades, considerando-se que a formação no curso de Pedagogia, como qualquer prática cultural humana, sofreu profundas modificações ao longo da história (BRZEZINSKI, 2011, p.16).

Ainda que se considere a importância do debate epistemológico em torno da(s) identidade(s) do profissional formado no curso de Pedagogia, para nossa investigação consideramos a formação docente como principal conceito articulador da formação do pedagogo, explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCNP) publicadas na Resolução do CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a). Esse marco normativo especifica que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se, à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre outras áreas, considerando que as atividades docentes também compreendem conhecimentos sobre a organização e gestão de instituições de ensino (BRASIL, 2006a).

A concepção de docência fica entendida em uma dimensão mais ampliada:

Art. 2º- Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem de socialização e de construção do conhecimento no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006a).

Cabe ressaltar que, com a aprovação das DCNP em 2006, as IES tiveram o período de dois anos para a (re)elaboração dos Projetos Pedagógicos em consonância com esse marco legal. O curso de Pedagogia Licenciatura EaD, cenário da nossa investigação, foi desenvolvido de 2008 a 2011, portanto após a publicação das DCNP. Daí a necessidade de conhecermos quais são os limites e possibilidades de inovação para as propostas de formação, a partir desse marco regulatório que, mesmo não tendo força de lei, orienta a elaboração de Projetos Pedagógicos desses cursos, independente da modalidade a qual são ofertados.

Nesse entendimento destacamos os discursos que sinalizam possibilidades para os profissionais que atuarão em instituições escolares de ampliarem a formação mais centrada na aprendizagem dos alunos, incorporando as TDIC.

De acordo com o Artigo 5º, os egressos do curso de Pedagogia devem estar aptos para realizar pesquisas sobre a realidade sociocultural dos alunos, e ainda:

Art. 5º II. Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, sociológica, intelectual e social;  
 III- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.  
 [...] VII- Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando **domínio das tecnologias de informação e comunicação** adequadas ao desenvolvimento de aprendizagem significativa (BRASIL, 2006a, destaques nosso).

Podemos inferir, pela leitura dos artigos citados, que a vigência das DCNP induziu as IES a reformularem seus currículos para formar, preferencialmente, profissionais da educação que poderão atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Brzezinski (2011, p.118), a partir desses direcionamentos os cursos de Pedagogia passam a configurar uma identidade do pedagogo como “professor pesquisador” a ser construída socialmente.

Ressaltamos que a importância da pesquisa na formação de profissionais da educação não é algo novo no ideário dos cursos de licenciatura no Brasil. Na

década de noventa do século passado, Paulo Freire já destacava “que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (FREIRE, 1998, p. 32). Já no século XXI, com o advento das TDIC, é necessário que os professores aprendam a desenvolver pesquisas, utilizando o potencial das mídias digitais, ou seja, as mesmas informações disponibilizadas para os seus alunos.

Os professores e alunos da graduação necessitam, portanto, adentrar no universo relacional da educação com a tecnologia digital, que pressupõe desconstruções e reconstruções de conhecimento em rede no mundo globalizado.

Consideramos que a Internet é contemporânea e que o uso intensivo dela gera uma cultura em seu entorno e, será na cibercultura que vamos reinventar modos e estratégias de pesquisas ativas, participantes e críticas, que se difundirão na rede com derivações subjetivas e educativas (DOMINGUES; FERNANDES; GOMEZ, 2013, p. 18).

Nessa mesma direção, Demo (2004) explica que a formação do professor pesquisador é competência a ser incorporada nos cursos de formação inicial de professores. A pesquisa, entendida como atitude, significa princípio científico e educativo, ou seja, base da produção científica e base da educação ancorada no manejo e produção de conhecimento. “Faz parte de todo processo educativo emancipatório, porque fundamenta a postura crítica e criativa diante da realidade e leva a intervir nela com base no conhecimento renovado e renovador.” (DEMO, 2004, p. 213).

Cabe explicar que o uso dos dispositivos da Internet não desqualifica a pesquisa em outros artefatos culturais, como as mídias impressas. O que se propõe na pesquisa como princípio educativo é a capacidade de se buscar a informação lidando com os dispositivos tecnológicos em múltiplos formatos e analisá-la criticamente, assim construindo uma competência de pesquisa que permitirá ao professor contemporâneo intervir e contribuir para mudanças significativas na prática pedagógica com seus alunos, incorporando as TDIC no ensino e aprendizagem (GOMEZ, 2004).

No cenário contemporâneo, a formação de professores capazes de realizar pesquisas e integrar as TDIC em práticas pedagógicas significativas para alunos, cidadãos da Sociedade da Informação, tornou-se condição para uma mudança qualitativa na educação escolar. Em nosso ponto de vista, o curso de Pedagogia na EaD *online* tem um potencial para promover as mudanças necessárias na relação de

ensino e aprendizagem com professores e alunos, interagindo na ambiência digital, mas que pode não se efetivar na prática de um curso EaD devido à transposição de modelos transmissivos de ensino, historicamente vigentes nas salas de aula em cursos presenciais oferecidos pelas IES.

Conforme nos advertem Gouvêia e Oliveira (2006, p. 9), os cursos EaD “apresentam uma relação identitária com o sistema presencial que é profundamente marcante nas tomadas de decisão”. Daí a importância de remontarmos às origens históricas desse curso como uma das peças-chave para entendermos os mecanismos desse processo identitário que precisam ser ressignificados em um curso que utiliza as TDIC como mediação pedagógica.

Ao analisar as concepções de pedagogia e o curso que adota essa nomenclatura em uma perspectiva sócio histórica, objetivamos compreender suas raízes e influências dos modelos de formação que privilegiam a transmissão oral do saber, a centralidade de conteúdos disponibilizados em apostilas ou livros impressos, mesmo em cursos atuais de Pedagogia em ambiência digital, conforme demonstram pesquisas na área. (GATTI e BARRETO, 2009; ALMEIDA, 2006).

### **1.1 Um fio da história da pedagogia da antiguidade ao século XXI**

A pedagogia como teoria, campo investigativo e prática, ainda não obteve um consenso sobre o seu significado dificultando o entendimento do que seria a essência do fazer pedagógico (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011). Se levarmos em conta a especificidade da pedagogia como campo científico e profissional, delimitadas em nosso estudo, podemos defini-la como a teoria e a prática da educação formal, entendida como a educação que ocorre sob a responsabilidade de instituições de ensino autorizadas. De acordo com Neves (2016), discutir sobre a EaD remete a reflexão sobre a complexidade que envolve a educação formal no cenário das relações sociais, econômicas, culturais e políticas em uma perspectiva ampliada no tempo.

O nosso intuito nessa revisão bibliográfica é entender como o problema relacionado ao ato de educar as novas gerações foi se constituindo em períodos históricos distintos, da antiguidade ao século XXI. Para isso identificamos as principais concepções do termo e as características pedagógicas em épocas distintas que influenciaram ou influenciam a educação contemporânea.

Nos moldes de uma visita arqueológica, fizemos uma incursão na história da pedagogia, mais especificamente no trabalho de referência de Cambi (1999)<sup>11</sup>, em sua obra clássica que tem esse mesmo título, tornando-se uma leitura obrigatória no campo da História da Educação em territórios de fronteira com a História da Pedagogia. O ponto de partida foi o desejo de saber sobre as múltiplas interpretações do termo pedagogia desde sua utilização na antiguidade grega, carregado de significações, identificando concepções que influenciam os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia na atualidade.

Segundo Cambi, a história é dotada de sentido orgânico e complexo, num processo de construção onde existe um tempo “por trás” que condiciona e opera o tempo presente ao puxarmos um fio da história da contemporaneidade, passando por outros períodos anteriores: modernidade, idade média e antiguidade. Nesse sentido, reconhecemos que não podemos identificar uma única história para a pedagogia, uma vez que ela está incrustada na “história da educação que é hoje um repositório de muitas histórias, dialeticamente interligadas e interagentes.” (CAMBI, 1999, p. 29).

Nessa realidade plural, podemos engendrar algumas passagens que deixaram rastros na história da educação, influenciando os modelos pedagógicos de cursos de Pedagogia na contemporaneidade. Com esse intuito, puxamos um fio da História da Educação desde o mundo antigo, passando pelas épocas medievais e modernas até a época contemporânea.

Da antiguidade, herdamos as estruturas mais profundas, que delinearão os modelos socioeducativos, como a identidade da família, a instituição escola, os mitos educativos presentes nas fábulas, os modelos de organização do Estado inspirados na *polis* grega e na república romana. É também nesse período que se dá à passagem do *ethos* para a *teoria*, fazendo nascer a pedagogia com o significado de uma reflexão autorregulada, universal e rigorosa sobre os processos educativos.

A figura do pedagogo aparece na Grécia Antiga como o acompanhante da criança, que a controla e estimula, ou seja, um homem dotado de saber e, portanto, encarregado de conduzir os mais jovens. O “peda” do termo pedagogia vem dos gregos *paidós*, que significa criança. Já no mundo mediterrâneo, essa figura é

---

<sup>11</sup> Franco Cambi: pedagogo nascido na Itália em 1940. É professor titular na Universidade de Florença e possui vasta obra no campo da História da Educação Ocidental. Para saber mais, consultar <[http://www.libreriauniversitaria.it/libri-autore\\_cambi+franco-franco\\_cambi.htm](http://www.libreriauniversitaria.it/libri-autore_cambi+franco-franco_cambi.htm)>.

ênfâtizada pelas experiências dos mestres de “almas”, enriquecidas pelos educadores do povo, os profetas hebraicos. Portanto, o mundo antigo agrega ao pedagogo a ideia de missão, ao desempenhar o papel de transmissor de saberes divino e, portanto, incontestáveis. A partir de Platão (427-348 a.C.), será função do pedagogo, dos filósofos-educadores ou dos pensadores da educação iluminarem os fins e os processos de educar, surgindo um dos legados mais ricos vindos do mundo antigo, com a “paidéia”,

[...] que seria a ideia da formação do homem através do contato orgânico com a cultura, organizada em cursos de estudos, com o centro dedicado ao *studia humanitatis*, que encontra na pedagogia - na educação subtraída à influência única do costume - seu próprio guia. (CAMBI, 1999, p. 49).

O modelo de escola foi se constituindo como uma instituição social que se transformou no tempo, passando de um lugar denominado *tyasos* (cenáculo de amigos), para colégio, que seria a instituição de caráter estatal ou particular, da época helenista para ensinar os filhos de classes dirigentes e médias. Essas escolas eram organizadas para ensinar a instrução básica, que seria essencialmente os saberes da cultura retórico-literária.

Outro aspecto que se junta ao legado da educação antiga, notadamente no mundo grego, seria o dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual, que pressupõe dois modelos educativos distanciados: um relacionado à *práxis* e outro de cunho teórico-filosófico. Podemos perceber a influência desse pensamento em cursos de Pedagogia atuais que ainda distinguem os conhecimentos teóricos em detrimento da prática profissional, conforme revelou pesquisa de Gatti (2009).

Ainda sobre a incursão histórica na construção conceitual do termo, Libâneo (1998) aponta que a pedagogia existe desde que houve a necessidade de cuidar de crianças e de promover sua inserção no contexto social. No entanto a sua institucionalização ocorre com a modernidade, aproximadamente no século XVI. Nos primeiros registros em um dicionário francês de 1690, o Pedagogo foi assim definido: “mestre ao qual se dá o encargo de instruir e de educar um aluno, de ensinar-lhe gramática e de vigiar (*prendre garde*) suas ações.” (MIALARET, 1991 *apud* LIBÂNEO, 1998, p.154).

O processo de pedagogização da infância aparece com mais evidência nos discursos pedagógicos do século XVII e XVIII. No contexto da história das ideias pedagógicas, a tipificação da infância começa a ser delimitada, iniciando uma

concepção de criança e infância, que vai se distanciando de uma ideia metafísica, naturalizada, como etapa genérica da vida. A pedagogia fundamenta a infância essencialmente em sua dependência do adulto, dependência que deve ser concebida e solidificada pela educação da criança, enunciada na obra clássica Emílio, do filósofo e educador Rousseau (1712-1778).

O século XVIII foi considerado pelos historiadores o Século da Pedagogia. Nesse período, surgem grandes nomes da pedagogia clássica como Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827), e desenvolve-se a educação pública estatal. Conhecido como o Século das Luzes, representado na pedagogia pelo ideal de formação plena, com uma visão otimista em relação à educação dos jovens como fator de mudança no mundo. A influência da Revolução Francesa (1789) promove o ideário da educação para a cidadania, a adoção do princípio de educação gratuita e obrigatória (LIBÂNEO, 1998).

A segunda metade do século XIX foi palco do nascimento da pedagogia científica e da pedagogia experimental, reconstruindo o saber pedagógico em contato com as ciências positivas, que adotam o paradigma científico, indutivo e experimental. São as ideias positivistas que impõem um modelo de ciência que a pedagogia, como campo da ciência da educação, deve adequar-se. A visão cartesiana acompanhou todas as áreas do conhecimento, nesse século, e tem forte influência na formação dos educadores, notadamente pelos saberes curriculares compartimentados e organizados em disciplinas, exprimindo as diretrizes da racionalidade e das ideologias dominantes nas ciências da época moderna.

Os registros históricos creditam ao educador alemão Herbart (1776-1841) a desvinculação do saber sobre a educação da Filosofia, tornando-se um conhecimento científico fundamentado nos conhecimentos da ética e da Psicologia, colocando a educação como base para a humanização (CAMBI, 1999; LIBÂNEO, 1998). Foi a partir dos estudos de Herbart que se generalizou o uso do termo pedagogia para nomear a conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação (teoria) e o fazer consciente do processo educativo (prática).

Na tradição da investigação pedagógica, na Alemanha, desde Comenius (1592-1670) e Herbart, refletida de modo direto na pedagogia católica, a missão da pedagogia estava na formação moral, mental e estética do indivíduo em sua vida subjetiva e social. O critério pedagógico, que vai persistindo entre os pedagogos

clássicos como Rousseau e Pestalozzi, continua sendo a formação do ser humano, no entanto, reconhecidas as diferenças entre adultos e criança (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

A pedagogia tradicional de ensino dominou os contextos educacionais de forma hegemônica até o final do século XIX. Baseou-se em concepções pedagógicas que dão prioridade à teoria sobre a prática, com ênfase no tecnicismo relacionado aos conteúdos e técnicas de ensino, portanto a tarefa dos professores se relacionava à função técnica de ensinar conteúdos e avaliar a aprendizagem. Por aprendizagem, entendia-se a capacidade de os alunos reproduzirem os conhecimentos transmitidos através da memorização ou da transgressão nos momentos sistemáticos de avaliação, com caráter punitivo (CAMBI, 1999).

Há um consenso entre os pesquisadores de que os cursos de formação de professores contemporâneos, muitas vezes, reproduzem a formação para atuar em cenários escolares do passado. Uma época em que havia uma visão técnica na preparação de bons professores para o ofício de ensinar, a exemplo de priorizar o domínio da tecnologia do quadro e giz como mediadores da transmissão de conteúdos a serem repassados nas salas de aulas:

Houve um tempo em que o licenciado era instruído sobre como colocar o apagador sobre o quadro, os movimentos corretos a serem com ele feitos. Nas licenciaturas, onde predominava uma prática assentada em aulas expositivas, usava-se constantemente essa tecnologia, o quadro de giz. (MARINHO, 2013, p. 592-593).

Na virada do século XX, a pedagogia sofre uma transformação nos planos teóricos e ideológicos. A escola se abre às massas e, portanto, passa por profundas modificações, nutrindo-se de um forte ideal libertário. A instituição escolar ocupou uma posição chave na construção da sociedade democrática, ocorrendo uma verdadeira “revolução copernicana”<sup>12</sup> na pedagogia (CAMBI, 1999, p. 513). Até os anos 1950, o ativismo vigorou nos modelos educacionais, dando vida às experimentações escolares baseadas no fazer, tendo como elemento fundamental a valorização da psicologia infantil e o vínculo indissociável entre educação e sociedade.

---

<sup>12</sup> Expressão cunhada por Cambi (1999) para indicar a reviravolta ocorrida na educação no século XX, que luta para romper com os modelos do passado de uma escola formalista, disciplinar e verbalista.

Destaca-se, nessa época, a influência das ideias de John Dewey (1859-1952) como expoente do ativismo e crítico ao pensamento de Herbart quanto ao excesso no papel das matérias de estudo - teoria para o desenvolvimento mental e moral dos alunos. As ideias de Dewey (2007) influenciaram a pedagogia contemporânea na criação de projetos educacionais fundamentados no pragmatismo metodológico, “ligados a uma ideia de razão aberta, colocada como instrumento na complexa dinâmica da experiência individual e histórica” (CAMBI, 1999, p.547). É atribuído a ele o que hoje chamamos de educação cognitiva. Dewey, em seu livro intitulado “Democracia e Educação”, publicado no Brasil em 1936, influenciou a formação de professores, chamando a atenção para a centralidade do processo de aprendizagem do aluno e o estudo de ambientes que oferecem estímulos à aprendizagem ativa (DEWEY, 2007).

A concepção pedagógica de John Dewey tem como característica a educação para a existência de uma sociedade democrática, como forma de vida coletiva na qual os problemas e as soluções encontradas no processo de conhecimento possibilitem a intervenção na própria sociedade. Questões bastante atuais tendo em vista as críticas sobre o descompasso entre a educação escolar e a realidade dos alunos no século XXI, frente aos avanços das tecnologias digitais:

Em primeiro lugar, a própria escola deve ser uma vida comunitária, com tudo que isso implica. A segunda condição [...] é que a escola se aproxime da sociedade, saindo do seu isolamento e abandonando a posição intelectualizada que idealiza o passado em vez de compreender a realidade presente. (DEWEY, 2007, p. 127-128).

No final dos anos 1950, o ativismo é fortemente criticado pelo seu caráter de exaltação do seu aspecto manual e a insatisfação com a formação no plano da educação científica. A partir dos anos 1960, o terreno da pedagogia foi tomado por orientações do tipo cognitivo e tecnológico, muitas vezes carregados de conteúdos ideológicos e de caráter conservador, mesmo se apresentando como científicos e neutros.

A maior transformação na pedagogia ocorreu na segunda metade do século XX, com a redefinição da identidade da pedagogia, a ampliação dos limites e o deslocamento do eixo epistemológico. Até então considerada um saber unitário e fechado, passa a ser conhecida como a “Ciência da Educação” constituída de um saber plural e aberto, mais adequado à formação de profissionais capazes de fazer

frente às inovações sociais, culturais e tecnológicas. As ciências que compõem o leque das ciências da educação são constituídas,

[...] por todos aqueles saberes especializados e autonomamente estabelecidos, que é necessário ter em conta para enfrentar a complexidade dos fenômenos educativos, que se referem a sujeitos agindo numa sociedade [...] que devem aprender técnicas, que se colocam em instituições formativas. (CAMBI, 1999, p. 597).

Ao longo de três séculos, XVII, XVIII e XIX, da Era Moderna, as proposições educacionais enfatizaram o tecnicismo, a importância dos métodos de ensino ou como ensinar tanto para a formação de professores quanto para as crianças e jovens. No século XX, as concepções pedagógicas iniciam um deslocamento do foco do ensino para as questões sobre como os adultos e as crianças aprendem, emergindo um primado dos fundamentos psicológicos da educação em detrimento dos fundamentos filosóficos e didáticos.

Para Valdemanin (2004), o legado educacional desses séculos passados, analisado na perspectiva histórica, ressalta que os aspectos definidores da formação e profissão docente podem ser compreendidos na análise dos métodos de ensino de cada época. Em síntese, as proposições teóricas e guias práticos da profissão de ensinar, que vigoram há séculos, fundamentam-se nos paradigmas tradicionais de ensino centrados na transmissão de conteúdos pelos mestres, detentores dos saberes.

Essa incursão no passado pode nos ajudar a entender algumas questões educacionais do século XXI, a exemplo dos diferentes significados atribuídos ao termo pedagogia dependendo da tradição cultural, científica e epistemológica, bem como a relação intrínseca constituída entre os termos pedagogo e professor ao longo da história. E até mesmo no uso das expressões Ensino a Distância e Educação a Distância, pode-se identificar diferentes concepções pedagógicas.

É importante considerar as influências de ideias do passado em tendências atuais de formação de professores, uma vez que o curso de Pedagogia é o *locus* de formação desses profissionais, levando-se em conta a necessidade de situá-las no seu contexto histórico. Trata-se de paradigmas que influenciam a formação de uma identidade profissional que procuramos entender, na sua origem, na diferenciação dos modelos que norteiam os currículos de formação de professores.

Nessa direção, ainda que tenhamos restrições a enquadramentos ou tipologias, achamos pertinente a explicitação de quatro modelos de professor que influenciaram trabalhos sobre formação docente no Brasil, relacionados por Altet (2001 *apud* PIMENTA; GHEDIN, 2010). Vejamos as principais características de cada um deles:

- O professor magister ou mago: modelo intelectual da Antiguidade, que considerava o professor como um mestre, similar a um mago que sabe e que não necessita de formação específica ou de pesquisa, uma vez que seu carisma e suas competências retóricas, entendidas como capacidade de comunicação e persuasão, são suficientes;
- O professor técnico aparece com as Escolas Normais. Nesse modelo a formação para o ofício ocorre por aprendizagem imitativa de domínio das competências técnicas, com apoio na prática de ensino de um formador experiente, que serve como modelo e transmite o seu *savoir-faire*.
- O professor engenheiro ou tecnólogo: esse modelo apoia-se em aportes científicos trazidos pelas ciências humanas objetivando a racionalização do ensino ao aplicar a teoria na prática; a formação é orientada por teóricos, especialistas do planejamento pedagógico e da didática;
- O professor profissional ou reflexivo: nesse quarto modelo, a dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre prática-teoria-prática; o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação apoia-se nas contribuições dos participantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma “abordagem das situações vividas do tipo AÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir, no professor, capacidades de análise de suas práticas e de metacognição” (ALTET, 2001 *apud* PIMENTA; GHEDIN, 2010, p. 25).

A necessidade de incorporar um modelo de formação que contemplasse o perfil de um professor como profissional reflexivo foi descrita por Zeichner (2003) em pesquisas realizadas no final da década de 1990, envolvendo professores do Reino Unido, Estados Unidos, Canadá e Austrália, numa perspectiva de atuação como prática-reflexiva que procurava ultrapassar a dimensão técnica do ensino com vistas à melhoria na formação desses profissionais.

Ainda que o conceito de formação de professores reflexivos seja uma tendência atual, a ideia de reflexão não é nova, ela tem sua origem nos estudos de Dewey (2007) desde a década de 1930, enfatizando a importância do processo de reconstrução das experiências a partir da análise e da reflexão, como processo de melhoria de qualidade na aprendizagem.

Mas foi Schön (2000), inspirado nas teorias de Dewey (2007), quem propôs uma epistemologia da prática fundamentada na reflexão como ação do profissional sobre sua prática em diferentes níveis: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

De maneira simplificada, a reflexão na ação possibilita o conhecimento prático que capta elementos intervenientes no trabalho pedagógico do professor, fundamentais para que o educador conscientize e reconstrua sua ação. A reflexão sobre a ação, um olhar *a posteriori* que propicia a sistematização do conhecimento prático pelo professor e à medida que o processo reflexivo evolui para outro nível, reflexão sobre a reflexão na ação, abrangendo outros elementos para além da sala de aula, como as influências das questões pessoais, sociais e políticas nas práticas pedagógicas dos professores (SCHÖN, 1992).

Mesmo reconhecendo as contribuições desses estudos internacionais, consideramos pertinentes as críticas de Libâneo (1998) em relação aos riscos de adoção do conceito de professor reflexivo de forma simplificada em Projetos Pedagógicos de formação de professores, que poderão incorrer em uma desvalorização dos conhecimentos teóricos. Na definição desse autor, a reflexibilidade sinaliza um posicionamento de reflexão crítica, entendida como a capacidade de ser um professor que atua em uma realidade social em constante construção, atento às contradições e atitudes de cunho social, crítico e emancipatório no sentido freiriano.

Assim, a questão do professor como profissional reflexivo é percebida na agenda de pesquisadores no Brasil, educadores críticos, com a qual nos identificamos (ALMEIDA, 2013; ANDRÉ, 2002; BRZEZINSKI, 2000; PIMENTA, 2010). Os educadores críticos defendem a educação como um processo de emancipação, de formação de profissionais capazes de contribuir para a redução das assimetrias em uma sociedade desigual. Já os conservadores priorizam o ponto de vista gerencial na educação; os professores são avaliados de acordo com o seu

desempenho, tendo em conta as competências determinadas dentro de padrões específicos relacionados aos objetivos de ensino propostos para os alunos. Nesse caso, o uso do termo profissional reflexivo torna-se contraditório para nomear um profissional da educação passivo, que apenas executa as propostas governamentais, como argumenta Zeichner.

Em muitos projetos de reforma educacional de todo o mundo, a meta é ter professores-funcionários irreflexivos e obedientes, que implementam fielmente o currículo prescrito pelo Estado, empregando os métodos de ensino prescritos. (ZEICHNER, 2003, p. 37).

Nesse debate, Giroux (1997) contribui com a concepção de professor como um intelectual, não meramente um técnico. Segundo esse autor estadunidense, as reformas educacionais da década de 1990 demonstraram pouca confiança na capacidade de os professores oferecerem uma liderança intelectual para seus alunos, reduzindo a atuação desses profissionais a um técnico da educação, cumprindo objetivos decididos por especialistas, muitas vezes, distantes da realidade das condições e precarização do trabalho docente.

A categoria de intelectual, para Giroux (1997), pressupõe a liberdade no trabalho docente como produção e a responsabilidade ativa do que, como e as metas sobre aquilo que os professores ensinarão. Nessa visão de profissionais críticos e intelectuais, abre-se espaço para começar a repensar e reformar as tradições obsoletas que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como pesquisadores e profissionais ativos e reflexivos.

A formação na perspectiva de reconhecer o papel do professor como intelectual transformador se desenvolve em ambientes de atuação para “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163). Na prática, significa dar voz ativa aos estudantes, futuros professores, em suas experiências de aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de argumentação, linguagem crítica que esteja atenta aos problemas globais e locais.

Esses estudos influenciaram os movimentos de reformas educacionais no Brasil, notadamente a partir da década de 1990, com alterações nas políticas educacionais de formação de professores, associadas aos interesses pelo aprimoramento da qualidade de uma educação em sintonia com os projetos governamentais e as demandas da sociedade contemporânea.

Nas agendas, destaca-se um ponto de pauta em comum, a urgência de se pensar as mudanças necessárias para uma educação mais centrada na aprendizagem do estudante do século XXI:

Em muitos países, constata-se o desejo de abandonar as salas de aula autocráticas, centradas no mestre, na repetição mecânica dos conteúdos reificados, muitas vezes sem relação com a experiência existencial dos alunos e que nega sua realidade cultural e linguística (ZEICHNER, 2003, p. 36).

Esse movimento que clama por inovação na educação também acontece no Brasil e pode ser evidenciado nos discursos oficiais ao longo da história do curso de Pedagogia, uma vez que o conceito de inovação transmuta de acordo com os sentidos e significados que a sociedade atribui à educação em diferentes épocas. O problema se instala ao se deparar com as contradições entre os discursos e as práticas de formação que mantém modelos de ensino do século passado, assentados na oralidade dos mestres, para educar alunos que vivem em um mundo cujas TDIC ampliaram o acesso às múltiplas fontes de informações (MARINHO, 2015; KENSKI, 2015).

Refletindo sobre as concepções de professor que influenciam o pensamento pedagógico brasileiro, há que problematizar como se dá a formação inicial desses profissionais para atuarem em escolas do Século XXI. Torna-se fundamental para o curso de Pedagogia esclarecer, em seu Projeto Pedagógico, qual a concepção de professor que se intenta formar, no sentido de equalizar o discurso de forma coerente entre o que se propõe no plano teórico e a prática vivenciada no percurso formativo.

A retomada da história do curso de Pedagogia a partir da sua criação expressa uma dimensão da complexidade do tema, na insistência das políticas governamentais, moldando esse curso de acordo com projetos de governo e não com um projeto de Estado para a formação de professores críticos, reflexivos e intelectuais transformadores, além da valorização da carreira profissional (BRZEZINSKI, 2000; LIBÂNEO, 2006).

Vejamos alguns desses marcos normativos ao longo da história que trazem um legado das políticas educacionais em períodos distintos, importantes para as nossas análises do curso de Pedagogia contemporâneo, na modalidade EaD *online*.

## 1.2 Aspectos históricos e políticos do curso de Pedagogia no Brasil

Os registros históricos assinalam que o primeiro curso de Pedagogia foi regulamentado em 1939, época da ditadura Vargas (1937-1945), através do Decreto-Lei nº 1.190 que organizou a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essa primeira regulamentação previa a formação do bacharel em Pedagogia, conhecido como técnico em educação (LIBÂNEO, 1998). O Decreto determinava o currículo pleno para o curso de Pedagogia e o currículo básico para os cursos superiores. Vem dessa data a criação do esquema 3+1: aos três anos de bacharelado se acrescenta um ano de estudos didáticos para a obtenção do diploma de licenciatura.

É dessa época o pensamento reducionista da pedagogia para resolver as questões educacionais de ordem prática e utilitária, pelo treinamento descomprometido com a produção de conhecimento. No dizer de Brzezinski, “a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras teve seu destino atrelado ao padrão federal de ensino e acabou por estigmatizar a formação de professores pelo seu caráter prático e utilitário.” (BRZEZINSKI, 2000, p. 41).

Após o término da ditadura imposta pelo então presidente Getúlio Vargas, (1937- 1945), abre-se um período de redemocratização que influencia o pensamento pedagógico. Surgem dois grandes movimentos que defendiam uma nova função social para a escola: um em luta por uma educação popular e outro em defesa da educação pública. Esses movimentos foram interrompidos pelo golpe militar de 1964. (CASTRO *et al.*, 2011).

A segunda regulamentação do curso de Pedagogia emerge no cenário político dos anos 1960. Houve a mudança da capital brasileira do Rio de Janeiro para Brasília e, no ano seguinte, a aprovação da LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Pouco depois, o Parecer CFE nº 251/62 mantém o curso de bacharelado para formação do pedagogo e o Parecer CFE nº 292/62 regulamenta as licenciaturas.

Os problemas crônicos do curso de Pedagogia já se manifestavam em debates entre os que defendiam a extinção do curso por falta de conteúdo próprio. Os professores que atuavam nos anos iniciais da educação básica eram formados apenas em cursos de nível médio, mas já havia os que defendiam que todos os professores deveriam ser formados em nível superior.

Em 1969 o curso de Pedagogia passou por uma nova regulamentação com o Parecer nº 252/69 deliberando o fim da distinção entre bacharelado e licenciatura, mas manteve a formação de especialistas da educação para orientação, supervisão, administração e inspeção.

Dessa forma, a estrutura curricular foi organizada com uma base comum de conhecimentos pedagógicos e uma parte diversificada responsável pela formação dos especialistas. Essa estrutura vigorou por mais de trinta anos, até a publicação das DCNP em 2006, demonstrando que a história desse curso sempre foi permeada de tensões na busca de resposta sobre “quem é o pedagogo por meio da indicação de tarefas do campo educativo reservadas a ele, envolvendo um grau maior ou menor de especificação das mesmas.” (SILVA, 2002a, p. 142).

A história do curso de Pedagogia no Brasil está imbricada com a história da educação nacional, que passou por grandes mudanças na década de 1970. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º graus, tornou a escolaridade obrigatória para todas as crianças dos sete aos quatorze anos. (BRASIL, 1971). Como consequência, houve a expansão das matrículas dos alunos e uma demanda de escolas e de formação de professores, em curto prazo, como num efeito “dominó”: para formar professores para o 1º grau, abriram-se cursos de 2º grau com habilitação para magistério; as licenciaturas curtas para formar professores da 5ª a 8ª série; os cursos de Pedagogia para formar professores para o magistério de 2º grau (ARAÚJO, 2004).

Nos anos 1970, as teorias educacionais originadas nos Estados Unidos da América, rotuladas de tecnicismo educacional, com princípios da dinâmica empresarial do capitalismo, influenciam os educadores brasileiros no sentido de formar profissionais para a administração escolar e o ensino nos princípios da racionalidade científica e técnica (LIBÂNEO, 1998).

A década de 1970 foi também marcada pela decadência da escola pública em decorrência da crise ocasionada pelo decréscimo salarial dos professores vinculados ao sistema público de ensino no Brasil. Paradoxalmente, a infraestrutura foi ampliada com a construção de novos prédios escolares em diversos municípios sem reverter os baixos salários dos profissionais da educação. Em decorrência dessa expansão das escolas da rede pública de ensino, vários foram os concursos para o ingresso na carreira do magistério, sendo muitos os professores que optam

por jornada dupla de trabalho em mais de uma escola pública, a partir daquela época. (CASTRO *et. al.*, 2011).

Ocorreu, também, a necessidade de formação dos especialistas em educação, ampliando a oferta de cursos de Pedagogia, muitas vezes, em cursos aligeirados com pouca qualidade. Conforme descreve Silva (2002a), esses cursos foram criados para atenderem a um dispositivo legal que ordenava a habilitação para os diretores e supervisores das escolas públicas. O curso de Pedagogia chegava a ser oferecido em caráter intensivo, sem férias e com aulas de segunda a sábado.

O número crescente de profissionais da educação e a insatisfação com as condições de trabalho encontraram uma abertura política do final dos anos 1970, sendo deflagrada a primeira greve de professores brasileiros, ocorrida em São Paulo. As associações que deram origem aos sindicatos dos professores tiveram suas bases organizadas nos anos 1980, década da cidadania, com a promulgação da Constituição-cidadã em 1988 (BRASIL, 1988) e eleição direta para presidente da República em 1989 (CASTRO *et al.*, 2011).

Naquele contexto, os profissionais da educação tiveram mais liberdade para se organizarem, inclusive, com o apoio do MEC. Em 1983, aconteceu, em Belo Horizonte, o Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, criando uma comissão de especialistas que, em 1990, transformou-se na ANFOPE. A partir dos princípios firmados junto aos profissionais da educação, essa associação elaborou sua Proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, na defesa de que a docência seria a base de formação do pedagogo, uma concepção reafirmada na publicação das DCNP em 2006 (BRZEZINSKI, 2011).

As críticas dos educadores ao sistema capitalista trouxeram à tona posicionamentos teóricos ligados às teorias críticas em relação às teorias da reprodução, segundo as quais a escola atuaria como reprodutora das desigualdades sociais. Segundo Libâneo (1998), a teoria sociopolítica ocupou o lugar da teoria educacional identificada nas pesquisas sobre ensino e formação de professores naquela época, com foco no estudo dos aspectos políticos em detrimento dos saberes docentes.

Já na década de 1990, houve uma tendência pela discussão da educação como cultura, em que os temas como cultura digital, diversidade cultural, étnica, gênero e sexualidade começam a ganhar espaço no pensamento pedagógico, uma vez que as pesquisas na área de formação de professores revelavam a ausência desses temas na formação em Pedagogia. Em 1995, “o fenômeno da Internet chegou como um furacão na sociedade brasileira e seus ‘ventos’, como seria de se esperar, foram bater também na escola” (MARINHO, 2008, p. 2), ainda que se carecendo do preparo dos professores e gestores para a adequada utilização das TDIC na educação. Por outro lado, os computadores conectados à Internet tornaram possível uma nova realidade, ou seja, a criação de cursos oferecidos, também, na modalidade à distância com a adoção das TDIC, incluindo-se o curso de Pedagogia.<sup>13</sup>

A ampliação das matrículas nos cursos de Pedagogia, diversificando a modalidade, teve como objetivo o atendimento à exigência de formação em nível superior dos professores da Educação Básica, conforme determinação da LDB 9.394/96, em seu Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação; admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

A perspectiva de formação de todos os professores no Ensino Superior, naquela época, alterou o estatuto do Curso Normal de Nível Médio, que era, até então, a instância de formação dos professores para o início da escolarização e passou a ser apenas admitido como formação mínima, perdendo um pouco mais de sua importância, enquanto curso de formação de professores.

Para a formação dos professores da escola básica, no Ensino Superior, a LDB 9.394/96 criou, em seu Artigo 63 (BRASIL, 1996), os Institutos Superiores de Educação, que deveriam manter cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, que foi extinto pela publicação das DCNP em 2006.

---

<sup>13</sup> Cabe esclarecer que optamos por abordar o curso de Pedagogia na EaD em outro tópico, ainda nesse capítulo, devido às especificidades e pela centralidade do mesmo na pesquisa.

As exigências de formação de todos os professores nas licenciaturas foram reforçadas pelo Parágrafo 4º do Artigo 87, das disposições transitórias da LDB/1996, segundo o qual “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Ainda que esteja entre as “Disposições Transitórias”, essa determinação legal foi completamente inadequada à realidade de nosso país que, devido à imensa extensão territorial e, conseqüentemente, às grandes diversidades sociais e econômicas, ainda contava com inúmeros professores leigos que, às vezes, nem haviam concluído o Ensino Fundamental, ensinando em escolas precárias de regiões desfavorecidas. Com tal realidade educacional, não foi possível que todos os professores formassem em nível superior até o ano de 2006, época prevista para o término da chamada Década da Educação.

Entretanto, analisando o outro lado dessa determinação legal, devemos admitir que a elevação do nível exigido para a formação funcionou como um horizonte desejável, que serviu de incentivo para professores buscarem a formação em nível superior. Na realidade o que acabou acontecendo foi uma procura pela graduação como exigência do diploma para a garantia do emprego. Segundo Castro *et al.* (2011) um entendimento inadequado do Parágrafo 4º do Artigo 87 da LDB 9394 (BRASIL, 1996).

A maioria dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental estabeleceu como projeto de vida a formação em uma licenciatura, deixando de procurar os Cursos Normais de Nível Médio porque supostamente eles não valeriam mais a partir de 2006. Pressionados pelas escolas e pelos sistemas de ensino, os professores em exercício buscaram complementar sua formação nas instituições que foram se criando e em cursos aligeirados, nem sempre de boa qualidade (BRZEZINSKI, 2000).

Apesar da exigência para os cursos superiores, em detrimento do Curso Normal de Nível Médio, a existência do curso de Magistério era atestada pelo próprio CNE que, em 19 de abril de 1999, através da Resolução CEB nº 02/1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1999). Segundo essas diretrizes, a duração desse

curso seria de 3.200 horas, distribuídas em quatro anos letivos, podendo ser cumprida a carga horária em três anos, com jornada diária integral.

Os Cursos de Magistério em Nível Médio de todo o país foram gradativamente fechando suas portas, por falta de alunos ingressantes, restando alguns poucos, apesar de existirem oficialmente. Essa falência dos Cursos Normais de Nível Médio foi acompanhada pela expansão rápida dos Cursos Normais Superiores.

A criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores trouxe uma grande polêmica em relação ao Curso de Pedagogia que, desde as suas origens, vinha formando os professores para a Escola Normal. O ponto crucial dos debates esteve na coexistência entre Institutos Superiores de Educação e Cursos de Pedagogia e, principalmente, no fato de o primeiro ser considerado como instância preferencial de formação de professores e o curso de Pedagogia, instância formadora de especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino, conforme o Artigo 64 da LDB/9.394/96 (BRASIL, 1996).

Uma das questões polêmicas dizia respeito à inadequação da formação de especialistas da educação em relação às vagas de trabalho ocupadas nas escolas de Educação Básica. Enquanto o curso de Pedagogia continuava oferecendo as habilitações tradicionais: “Supervisão Pedagógica”, “Administração Escolar” e “Orientação Educacional”, a profissionalização já se configurava de forma diferente em relação ao pedagogo. Um exemplo é o cargo de diretor escolar que vem sendo exercido por professores nas escolas da rede pública de ensino, que podem não ser graduados em Pedagogia.

Analisando essa conjuntura, a ANFOPE elaborou uma proposta para se discutir uma concepção de pedagogo que superasse a formação do mesmo para o Magistério e para a Especialização, um pedagogo cuja formação básica para a docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental fosse pensada em uma dimensão mais ampla e articulada a um conjunto teórico e prático de conhecimentos, contribuindo para a compreensão, a análise e a crítica do todo que constitui o administrativo e o pedagógico da prática escolar<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Proposta de Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, elaborada em reunião da ANFOPE na UFMG nos dias 08 e 09 de julho de 1998 (CASTRO *et al.*, 2011).

Essa concepção defendida pela ANFOPE foi contemplada nas DCNP publicadas em maio de 2006, dez anos após a publicação da LDB 9394/96. Contudo, esse entendimento não foi unânime, consistindo em um campo de tensão com críticas contundentes à delimitação da formação, preferencialmente de professores, no curso de Pedagogia no formato de licenciatura, extinguindo o bacharelado.

Nesse viés, Libâneo (2006) analisa as concepções presentes no documento do CNE nº 1 de 15/05/2006 (BRASIL, 2006a), que instituiu as DCNP e elaborou sua crítica com o argumento de que as diretrizes expressam uma visão estreita de discussão epistemológica, envolvendo os conceitos de pedagogia subjugada ao conceito de docência. E ainda acrescenta que as imprecisões conceituais, ambiguidades e o reducionismo da formação centrada na docência trazem consequências graves para a formação profissional do pedagogo:

Com as mudanças curriculares centradas na docência, não são mais formados os pedagogos para pensar e formular políticas para as escolas, analisar criticamente inovações pedagógicas, formular teorias de aprendizagem, investigar novas metodologias de ensino, concepções e procedimentos, avaliação escolar etc. (LIBÂNEO, 2006, p. 860).

Nesse aspecto, discordamos de Libâneo (2006) no entendimento de que a interpretação conceitual de docência reduzida à função de professor é um entendimento equivocado do termo. A docência, como base obrigatória de formação e identidade profissional, entendida como o ensinar e aprender é uma “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional [...] as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.” (BRASIL, 2006a).

Há de se reconhecer que as diretrizes deixam margem para várias interpretações, podendo levar os formadores das IES a uma visão equivocada e simplificada de uma Licenciatura que se equipara ao extinto Curso Normal Superior, um espaço de formação exclusiva de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Em 2006, após a publicação das DCNP, os debates eram contundentes, ainda, sobre a identidade do pedagogo. Conforme relatei, na Introdução, participei desse momento histórico integrando a comissão de currículo da FaE/UEMG e como associada/pesquisadora na ANFOPE. Percebe-se que a partir das DCNP há uma tendência de priorização da formação dos professores da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental nessa licenciatura, deixando a formação de gestores educacionais exclusivamente para os cursos de especialização *Lato Sensu*.

A educação contemporânea é uma prática social que ocorre em diferentes instituições e espaços, a exemplo das salas de aulas de tijolos e/ou AVA, consolidando o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado. Em qualquer âmbito educacional em que ocorrer uma educação intencional, o pedagogo poderá ocupar esse espaço como profissional da educação capacitado para planejar, desenvolver e avaliar os processos pedagógicos, ou seja, “em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.” (BRASIL, 2006a).

É fato que as divergências epistemológicas contribuíram para o adiamento da publicação das DCNP, conforme explicita Gatti:

[...] todas as discussões levantadas em torno das regulamentações da Lei 9394/96 levaram a uma delonga nas decisões sobre as diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, pelas divergências entre setores governamentais, instituições e acadêmicos. (GATTI, 2012, p. 155).

Após uma década da publicação das DCNP, uma nova orientação foi promulgada em 2015, pela Resolução CNE/CEP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a) que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNMEB). Para a nossa pesquisa, interessaram-nos as mudanças em relação ao marco regulatório anterior de 2006 e indicadores para o curso de Pedagogia, que dizem respeito à formação com TDIC e para a adoção das TDIC em práticas educacionais.

Devido à complexidade desse tema na política educacional brasileira, achamos oportuno elaborar um breve histórico das mudanças nos marcos legais que estabelecem diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, como instância formadora de professores para atuarem em escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental:

- a) As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica/2002, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro 2002, que instituiu a duração e a carga horária mínima de 2. 800 horas para os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico, culturais. (BRASIL, 2002).

É importante destacar, nesta Resolução, a exigência de uma maior carga horária de estágios e atividades práticas, além da integração de aspectos práticos e teóricos nos currículos dos licenciandos. O Art. 2º, Inciso VI, faz uma menção para que o currículo incorpore as TDIC ainda que não explicita como se dará essa formação na relação teoria e prática. Assim, a organização curricular de cada instituição deveria observar o preparo para “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002).

- b) As DCN/2006, específicas para o curso de Pedagogia, que foram estabelecidas pela Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006. Essa normatização já citada ao longo do trabalho, por ser emblemática para o curso de Pedagogia Licenciatura, promovendo uma mudança histórica que impactou os projetos pedagógicos dos cursos que estavam em andamento nas IES, seja na modalidade presencial ou à distância. Pode-se dizer que as DCNP inauguram uma nova era para o curso de Pedagogia Licenciatura a partir das definições do seu Art. 1º:

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. (BRASIL, 2006a).

Nas DCNP, observa-se uma ampliação da carga horária mínima em relação à Resolução CNE/CP 2 de 2002, passando de 2.800 horas para 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico podendo ser assim contemplada no Artigo 7º:

- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos.

- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição.
- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006a).

A publicação das DCNP, em 2006, sem dúvida, desenhou um campo identitário para os pedagogos. Entretanto os dilemas persistem, uma vez que a finalidade básica da docência para o ensino de crianças de zero a cinco anos, matriculados na Educação Infantil trata de especificidades diferenciadas da função de formar professores para o Ensino Médio na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, para a Educação de Jovens e Adultos; e em outras áreas nas quais se preveja a necessidade de conhecimentos pedagógicos; e ainda, a função de formar gestores. E mais, há especificações, no caso, de formação de professores para atuarem em escolas indígenas e em escolas de remanescentes de quilombolas (SCHEIBE, 2007; GATTI, 2012).

Essa é uma questão a ser debatida nos marcos regulatórios dos cursos de Licenciatura EaD, mas temos que reconhecer que há avanços em relação a possibilidade de organização de Projetos Pedagógicos mais contextualizados, com ênfases em determinadas áreas de formação priorizadas pela IES. O disposto no Art. 6º orienta às instituições ofertantes quanto à estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituindo-se em três núcleos de formação a serem observados:

- I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...];
- II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições [...];
- III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular [...] (BRASIL, 2006a, Art. 6º).

Segundo Gomes (2014), pode-se inferir, pelas DCNP, que se trata de um curso destinado a formar profissionais com sólida base teórica, com competências pedagógicas para o exercício profissional. Mas é fato que os dados de pesquisas de Gatti (2012) apontam problemas na formação de pedagogos, após a publicação das

DCNP, notadamente pela diversidade de propostas curriculares e a persistência dos modelos tradicionais de formação assim reportados pela pesquisadora:

- a) Estrutura curricular com um número de disciplinas excessivo, sinalizando muita fragmentação e [...] o que se tem constatado, até aqui, é a persistência por quase um século, de algumas formas tradicionais de formação.
- b) Projetos Pedagógicos pouco operantes em que predomina a formação de caráter excessivamente genérico.
- c) Pouca relação entre teorias e práticas, entre teorizações e realidades escolares.
- d) A quase ausência de conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a realidade das escolas de Educação Básica. (GATTI, 2012, p. 158).

Em se tratando das Faculdades de Educação alocadas nas universidades, o princípio da autonomia universitária está previsto na LDB 9394/96, o que poderá favorecer a elaboração projetos pedagógicos de formação de professores com inovações pedagógicas mais adequadas para a formação desses profissionais no século XXI, apesar de sabermos que as mudanças, no que concerne às IES públicas, são complexas e estão tensionadas pelos contextos sociais, econômicos e políticos.

Na tentativa de promover mais organicidade para os currículos de formação de professores, foi publicado um novo marco legal em 2015.

- c) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, (DCN/2015) aprovadas pela Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015.

De acordo com o Art. 1º:

Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais **para a formação inicial** e continuada, em nível superior, de profissionais do magistério para a educação básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior (IES) que ofertam tais formações. (BRASIL, 2015a, destaques nossos).

Na visão de Dourado (2015), a formação de profissionais para atuarem na Educação Básica tem sido um campo de disputas sobre as concepções, dinâmicas, políticas e currículo. A publicação desse marco regulatório é resultado de consensos sobre a necessidade de se repensar a formação dos profissionais do magistério para responder ao compromisso político-social em relação à melhoria da escola básica

brasileira na preparação dos seus professores, assegurando a formação de uma base comum curricular nacional.

A base comum nacional para o curso de Pedagogia e demais cursos de formação inicial dos profissionais de magistério é constituída de três núcleos básicos, conforme descrito no Artigo 12 da Resolução CNE/CEP nº 2, de 1º de julho de 2015:

- I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;
- II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendam às demandas sociais;
- III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015a).

Vejamos a concepção de docência nas DCNP, Artigo 2º § 1º:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006a).

Já na Resolução CNE/CP nº 02/2015, no Capítulo I, Artigo 2º § 1º, destacamos uma mudança em relação à compreensão da docência envolvendo conhecimentos “interdisciplinares” e do termo “inovação” associado à construção de conhecimentos, aproximando-se das tendências atuais na formação de professores:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e **construção de conhecimentos e sua inovação**, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015a, destaques nosso).

No que diz respeito à carga horária mínima para a formação de professores em cursos de licenciaturas, manteve-se a mesma deliberação das DCNP: 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Estabeleceu-se como tempo de duração o mínimo de oito semestres ou quatro anos, ampliando a carga horária mínima de

estágio de 300 horas para 400 horas, conforme Capítulo V, Artigo 13, § 1º (BRASIL, 2015a).

Em uma análise desse novo ordenamento, percebe-se que ainda não há um reconhecimento de cursos de graduação na modalidade EaD como espaço legítimo para formação inicial desses profissionais, ainda que não se exclua essa possibilidade. No capítulo IV: “a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, **preferencialmente, de forma presencial**, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural” (BRASIL, 2015b, destaques nosso).

Assim, assegura como um dos princípios para a formação dos profissionais do magistério, um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente. Reforça, ainda, a importância do conhecimento científico e cultural, ampliando ensinar/aprender, mencionando o domínio e manejo de diversas metodologias, linguagens, tecnologias e inovações.

A formação assegurando uma base nacional comum pretende, entre outros aspectos, possibilitar ao egresso o uso competente das TDIC para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural, conforme descrição do capítulo II, Artigo 5º (BRASIL, 2015a).

Cabe uma crítica em relação aos marcos normativos analisados referentes ao curso de Pedagogia, licenciatura, por não tratarem da formação de professores e do pedagogo na EaD, e nem fazerem referência à preparação de professores para atuarem nessa modalidade. No que se referem às diretrizes nacionais, essas abrangem conteúdo, metodologia, prática e pesquisa, tornando a formação do pedagogo complexa diante das condições reais das IES. Mais complexa ainda se torna quando se pensa a formação desses profissionais para a adoção das TDIC como instrumentos de mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse bojo de discussão, destacamos que essas questões dizem respeito ao curso de Pedagogia a distância, considerando que a oferta nessa modalidade foi iniciada em meados da década de 1990. O cenário econômico e político daquela época identificou na EaD, “uma alternativa viável para os sistemas de ensino cumprirem sua tarefa de maneira rápida, atingindo um grande número de aprendizes” e ainda, como estratégia para a contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais (SARDELICH, 2013, p. 20).

### **1.3 O curso de Pedagogia à distância: entre legislações e projetos governamentais**

Em termos de marco histórico, o primeiro curso de Pedagogia na EaD foi realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em Cuiabá, iniciando suas atividades em 1996 com o objetivo de promover a formação inicial no Ensino Superior para os professores em exercício na rede pública estadual e municipal do Estado do Mato Grosso (COSTA, 2007).

Esse curso foi idealizado dentro de um cenário favorável à EaD, quando da promulgação da atual LDB 9.394/96, que trata dessa modalidade pela primeira vez, legalizando a oferta desses cursos pelas IES. O desenvolvimento da Internet no Brasil contribuiu para a expansão de cursos EaD com ambiência digital, entre os quais destacam-se os cursos de Pedagogia no cerne de uma política de formação inicial e continuada de professores que atuavam na Educação Básica sem formação no Ensino Superior.

A partir desse marco regulatório, inicia-se um novo ciclo na história do curso de Pedagogia, equiparando legalmente o diploma dos concluintes nas modalidades presencial e EaD. Para Gomes (2014), é preciso lembrar que a obrigatoriedade do diploma para os professores que atuam na primeira etapa da Educação Básica faz parte de um conjunto de reformas educacionais realizadas após 1996 e decorrentes de acordos internacionais norteados pela lógica do campo econômico.

Se por um lado a LDB 9.394/96 abre caminhos para os cursos na EaD serem oferecidos nas IES de forma regular e legalizada, por outro lado, sua regulação traz um cenário complexo quando analisado pelos oportunismos do setor privado nesse segmento. Desse modo, a partir dessa década, ocorreu uma guinada de rumos na educação brasileira, devido às políticas neoliberais que minimizaram o papel do Estado.

O empresariado foi incentivado a abrir IES, respaldado pela LDB de 1996, que resultou da vitória do projeto conservador que tramitou no Senado, em detrimento do projeto consubstanciado na correlação de forças progressistas, oriundas da Câmara dos Deputados. Em síntese, o ensino superior, com exceção das universidades públicas e das privadas sem fins lucrativos, vem se transformando em mercadoria, negociada, inclusive, na Bolsa de Valores do Estado de São Paulo (OLIVEIRA; CONTARINE; CURY, 2012, p. 49).

Nessa mesma perspectiva, Brzezinski (2011) denuncia que a mudança de cenário a partir da promulgação da LDB em 1996, dominado pela expansão de

matrículas na iniciativa privada, está associada à abertura dos órgãos oficiais no que diz respeito à autorização dos cursos de licenciatura EaD, muitas vezes sem qualidade, para atender a demanda de formação de professores na Educação Superior. Os argumentos dessa autora fundamentam-se no recorte de dados do MEC/INEP, na oferta dos cursos de Pedagogia e Normais Superiores, no período de 1994 a 2006:

- a) Em 1994, havia 851 IES, sendo 127 universidades, 87 Federações de Escola e Faculdades Integradas e 637 estabelecimentos de Ensino Superior isolados. Desse total, 452 instituições ofereciam cursos de Graduação em Pedagogia;
- b) Em 2004, esse número cresceu para 1.372 cursos de Pedagogia e 716 cursos Normais Superiores;
- c) Em 2006, quando se completou a “Década da Educação”, havia 1.731 cursos de Pedagogia sendo ofertados no Brasil. Em sua maioria, eram cursos oferecidos por IES privadas, que se disseminaram em várias regiões do país.

Em termos legais, essa expansão foi possível pelas definições do 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.” (BRASIL, 1996).

Elencamos os aspectos que deram início à regulamentação e ao crescimento exponencial dos cursos de Graduação EaD no Brasil, portanto, do curso de Pedagogia nessa modalidade:

O poder público deverá incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância.

O ensino a distância desenvolve-se em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

A EaD organiza-se com abertura e regimes especiais e será oferecida por instituições credenciadas pela União.

Caberá à União regulamentar critérios para a realização de exames para registro de diplomas em cursos EaD.

Caberá aos sistemas de ensino normatizar a produção, controle e avaliação de programas e autorizar sua implementação.

Para o desenvolvimento da oferta de cursos EaD, poderá haver cooperação entre os diferentes sistemas. (BRASIL, 1996, Art. 80).

Os Decretos nº 2.494/98 e nº 2561/98, apesar de já terem sido revogados, foram importantes como primeira regulamentação do Art. 80 da LDB 9394/96 em relação à conceituação da EaD e outros procedimentos:

- a) Conceitua a EaD como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados.
- b) Caracteriza a EaD como regime especial de ensino, expresso na flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.
- c) Define a oferta de cursos EaD apenas por IES públicas ou privadas especificamente credenciadas para fins de certificação ou diploma de conclusão (observando-se legislação específica).
- d) Estabelece o limite de 5 (cinco) anos para o prazo de credenciamento das IES e de autorização dos cursos, podendo ser renovado após avaliação.
- e) Regulamenta a avaliação da aprendizagem do estudante no curso EaD para fins de promoção, certificação ou diplomação, com a exigência de exames presenciais.

Os critérios para o credenciamento das IES na oferta de cursos EaD foram estabelecidos pela Portaria MEC nº 301, de 7 de abril de 1998:

- a) Qualificação acadêmica e experiência profissional das equipes multidisciplinares, ou seja, corpo docente e profissional especializado nos diferentes recursos tecnológicos a serem utilizados.
- b) Infraestrutura adequada aos recursos didáticos, suportes de informação e meios de comunicação a serem adotados.
- c) Experiência anterior em educação **no nível ou modalidade** que se proponha a oferecer.<sup>16</sup> (PIMENTEL, 2015; BRZEZINSKI, 2011, destaques nossos).

---

<sup>16</sup> Essa regulamentação abriu ainda a possibilidade de oferta de cursos de graduação EaD, para todas as instituições, mesmo para as que não estavam credenciadas para a oferta de cursos na modalidade presencial, o que merece ser problematizado, favorecendo a abertura de cursos EaD com baixa qualidade, com objetivos mercadológicos, em IES criadas especificamente para a oferta de cursos aligeirados.

Destacamos essa última regulamentação pela relação com o nosso estudo, uma vez que a EaD, na graduação, não era ainda oferecida em caráter regular e regulamentada pelas IES antes de 1996. A maioria das IES interessadas em credenciar-se para a oferta desses cursos tinha um quadro docente e organizacional com experiências de formação apenas na modalidade presencial. Talvez essa seja uma das explicações possíveis para o espelhamento dos currículos dos cursos presenciais em cursos EaD, sem rupturas com os paradigmas educacionais tradicionais de ensino (MARINHO, 2014; GATTI, 2009a).

Essa mesma Portaria do MEC especifica as informações para um Projeto Político Pedagógico de uma IES que solicita a autorização de um curso EaD. Em síntese, as principais informações estão no Art. 3º, da Portaria MEC nº 301/98:

- a) Estatuto da IES, definição de seu modelo de gestão institucional;
- b) Dados sobre o curso pretendido: objetivos, estrutura curricular, ementas, carga horária estimada para a integralização do curso, material didático e meios instrucionais a serem utilizados;
- c) Descrição da infraestrutura em função do projeto a ser desenvolvido: instalações físicas, destacando salas para atendimento aos alunos, biblioteca atualizada e informatizada, com acervo de periódicos e livros; equipamentos que serão utilizados à disposição dos formadores e alunos.
- d) Descrição da política de suporte aos tutores e de atenção aos alunos, incluindo a relação numérica entre eles;
- e) Identificação de equipes multidisciplinares: docentes e técnicos envolvidos no projeto; qualificação e experiência profissional dos docentes responsáveis para cada disciplina;
- f) Indicação de atividades extracurriculares, aulas práticas e estágio profissional oferecido aos alunos;
- g) Descrição do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação e de avaliação da aprendizagem do aluno ao longo do processo e ao final do curso.

O Decreto nº 5.622 de 2005 revogou os Decretos anteriores de 1998, regulamentando novamente o Art. 80 da LDB. Em seu Art. 1º, modificou a definição anterior de EaD:

Caracteriza-se a educação à 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 em tempos diversos. (BRASIL, 2005a).

No marco normativo de 1998, a EaD estava assim definida:

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

A expressão autoaprendizagem foi suprimida focalizando as potencialidades das TDIC, tendo em vista a possibilidade de uma maior mediação e interação pedagógica entre formadores e estudantes. Nesse novo ordenamento, estabeleceu-se a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações, estágios, defesas de trabalho de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, que não é o caso no curso de Pedagogia.

Esse mesmo Decreto nº 5.622/2005 instituiu critérios de credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação com mais rigor; destacou ainda o fortalecimento do papel do Estado no incentivo e controle dos cursos a distância. Após dois anos de vigência, esse Decreto foi complementado pelo Decreto nº 6.303/2007, estabelecendo mudanças nas normas para o credenciamento das IES para oferta da EaD. Esses documentos normativos fundamentaram a obrigatoriedade de momentos presenciais e a prevalência da avaliação presencial sobre os resultados obtidos em quaisquer outros recursos de avaliação à distância.

Em 2007, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) estabeleceu referenciais para definir a regulação, a supervisão e a avaliação dos cursos de graduação na EaD com a publicação dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, em substituição a uma primeira versão apresentada pela SEED em 2003.

Na redação desse texto normativo, consta a sua finalidade: “subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação,

supervisão e avaliação” da EaD (BRASIL, 2007a, p. 2). Reforça-se, assim, a necessidade de institucionalização dessa modalidade nas IES.

As orientações contidas nesse documento tinham ainda função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da EaD, mas também da organização de sistemas de EAD no Brasil. Nos Referenciais de Qualidade preserva-se a autonomia das IES para a elaboração de Projetos Pedagógicos diversificados, explicitando que os programas na EaD podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. Os elementos que definirão a proposta são: a natureza do curso, as reais condições para a sua realização e as necessidades dos estudantes (BRASIL, 2007a).

Em relação ao modelo de EaD para a oferta de cursos nessa modalidade, Costa (2007) observa que, num país como o Brasil com vasto território, desigualdade econômica e forte diversidade cultural, não é possível impor a hegemonia de um único modelo a ser seguido, muito menos para o curso de Pedagogia *lócus* de formação de professores que atuam na Educação Básica. Nesse cenário, é preciso considerar as reais condições regionais e centrar nas necessidades dos alunos. Esses são fatores determinantes para o desenho pedagógico de forma contextualizada dos cursos, para a organização curricular na adoção dos recursos das TDIC com necessidade de mediação tutorial.

De acordo com Sardelich (2013, p. 23), apesar desses esclarecimentos, os Referenciais de Qualidade acabam impondo um modelo de EaD a ser seguido pelas IES, pois esses critérios foram incorporados aos Instrumentos de Avaliação para o credenciamento e avaliação dos cursos.<sup>17</sup> Na arena em que se colocam as divergentes posições sobre esse assunto, há um consenso no reconhecimento dos esforços governamentais em garantir educação superior de qualidade.

De maneira geral, os Referenciais de Qualidade abrangem três categorias: aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura que, obrigatoriamente, devem estar expressas no projeto pedagógico, abrangendo oito tópicos que são indicadores de qualidade do curso (BRASIL, 2007b, p.8), a saber:

---

<sup>17</sup> De fato, isso pode ser verificado no Instrumento de Avaliação de Cursos a Distância, publicado pelo MEC/INEP em abril de 2016. Para verificação, consultar (BRASIL, 2016b).

1. Concepção de Educação e Currículo no Processo de Ensino e Aprendizagem;
2. Sistemas de Comunicação;
3. Material Didático;
4. Avaliação;
5. Equipe Multidisciplinar;
6. Infraestrutura de Apoio;
7. Gestão Acadêmico-Administrativa;
8. Sustentabilidade Financeira.

Embora todos os tópicos abordados sejam relevantes, destacamos aqueles relacionados aos objetivos da investigação: Concepção de Educação e Currículo, Material Didático e Avaliação, que trataremos no próximo capítulo, mais específico, sobre a EaD.

Nesse cenário de maior rigor na regulação dos cursos EaD no Ensino Superior, vale lembrar que já havia experiências anteriores à LDB/96 para a formação de professores nessa modalidade, tradicionalmente utilizada para cursos de formação continuada. As primeiras iniciativas de EaD, em cursos superiores de Graduação, anteriores ao marco legal, valiam-se do Artigo 64 da LDB/ 5.692/71 (BRASIL,1971), que permitia aos Conselhos de Educação Federal e Estadual autorizarem experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na lei, assegurando a validade legal dos estudos assim realizados.

É importante considerar, ainda, as iniciativas de IES públicas pioneiras após a legalização da EaD, que marcaram a história no Brasil pela iniciativa de parcerias para a formação de profissionais em larga escala. Como exemplo, a criação da Universidade Virtual do Centro-Oeste, em 1998, com sede na Universidade de Brasília (UnB), embrião da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), criada oficialmente no ano 2000. A UniRede foi constituída com o propósito de integrar uma rede de instituições públicas para a formação de professores da rede pública de ensino, potencializando o acesso ao Ensino Superior (ALMEIDA, 2012; COSTA, 2007).

No ano 2000, ocorreu a criação do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ), com o propósito de oferecer cursos de graduação EaD

para todo o estado. Esse consórcio constituído por seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro<sup>18</sup>, em parceria com o Governo do Estado do Rio de Janeiro e os municípios na preparação da infraestrutura física dos polos presenciais, foi pioneiro pela introdução de um modelo consorciado de EaD e articulação do processo pedagógico entre as universidades públicas parceiras, favorecendo a democratização de cursos de formação de professores em larga escala no Brasil. Segundo Costa, no caso CEDERJ “com cinco cursos de graduação, implementados, como mais de cem disciplinas ativas e cerca de 20.000 alunos ativos, é necessário um grande esforço operacional.” (COSTA, 2007, p. 14).<sup>19</sup>

Em 2001, destaca-se a regulamentação da oferta de cursos no Ensino Superior semipresencial<sup>20</sup> no Brasil, com a aprovação da Portaria nº 2.253/2001 do MEC. Esse marco legal oficializou a possibilidade da oferta de até 20% (vinte por cento) de disciplinas à distância, em cursos presenciais oferecidos regularmente nas universidades. Essa primeira regulamentação, foi substituída pela Portaria nº 4.054/2004, revogada recentemente pela Portaria nº 1.134/ 2016. Ainda que não seja objeto de nosso estudo, abrimos um parêntese para diferenciarmos as modalidades presencial, EaD e híbrido para a oferta de cursos autorizados de Pedagogia Licenciatura.

Na Portaria nº 2.253/2001, somente as universidades e centros universitários podiam criar essas disciplinas mediante simples comunicação ao MEC; as demais IES eram obrigadas a pedir autorização para abertura desses cursos. Esta distinção desaparece em 2004 permanecendo a necessidade de comunicação aos órgãos oficiais, para todas as IES que optarem pela oferta de graduações semipresenciais. Na nova regulamentação de onze de outubro de 2016, as mudanças que estão nos termos do Art. 1º, favorecem ainda mais à adesão da modalidade semipresencial,

---

<sup>18</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

<sup>19</sup> Atualmente, o consórcio CEDERJ oferece quinze cursos de nível superior, entre eles, o curso de Pedagogia Licenciatura. Para saber mais, acessar < <http://cederj.edu.br/vestibular/cederj-conheca-os-cursos/>>.

<sup>20</sup> Os cursos semipresenciais ou híbridos são denominados na terminologia da Língua Inglesa: *blended learning* ou *B-learning*, derivado de *e-learning*. O ensino híbrido compreende “programas de educação formal que combinam o ensino *online* com escolas tradicionais.” (CHRISTENSEN, HORN, STAKER, 2013, p.1 )

As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância. (BRASIL,2016c)

Em países como os Estados Unidos, as experiências com *blended learning* procuram superar posições academicistas tradicionais nas universidades, com experiências curriculares que relacionam conhecimento acadêmico e conhecimento profissional. Desse modo, o percurso acadêmico integra estudo EaD *online* e momentos presenciais de ensino e aprendizagem no *campus* universitário. “O ensino *online* está cada vez mais se fundindo aos ambientes físicos, de modo que os alunos tenham acesso aos benefícios da instituição de ensino enquanto aprendem.” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 9).

Observa-se que o Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizava a oferta do curso de Pedagogia nas modalidades presencial e EaD, após a LDB/1996, mas paralelamente, os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) continuavam a aprovar programas especiais de formação de professores, com características da EaD, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) para prover os professores das escolas públicas do acesso ao Ensino Superior, por força da LDB 9.394/96. Dentre esses projetos especiais de formação de professores, destaca-se o Projeto Veredas no estado de Minas Gerais, elaborado em 2001 e executado de 2002 a 2005 com enorme repercussão, inclusive pelo pioneirismo da ação.

Devido à importância do Projeto Veredas, cujo modelo de formação ainda inspira a criação de cursos de Pedagogia Licenciatura na EaD, fizemos, em seguida, um breve resumo dessa iniciativa governamental.

Inicialmente, esse projeto especial de grande envergadura na formação de professores em Nível Superior no Brasil, recebeu o nome de Projeto Anchieta<sup>21</sup>, posteriormente, tornou-se o Projeto Veredas, sob a organização da Secretaria de Educação do Estado em parceria com 18 (dezoito) IES públicas e privadas selecionadas em edital específico. Destaca-se que as IES parceiras tiveram que

---

<sup>21</sup> A proposta se chamava Anchieta em homenagem ao Padre Anchieta, mas como a escola Sagarana estava sendo implantada em Minas Gerais homenageou-se Guimarães Rosa. Assim esse programa foi denominado “Veredas Formação Superior de Professores” (MIRANDA; SALGADO; AMARAL, 2013).

renunciar à sua autonomia universitária na execução de um projeto pedagógico padronizado para a formação massiva de professores na Educação Superior.

O projeto teve como objetivo oferecer a formação no curso Normal Superior para professores da rede pública de ensino, com a oferta de 15 mil vagas distribuídas em 29 polos, cada um com aproximadamente 600 cursistas. “A taxa final de evasão no curso foi muito baixa, em torno de 2,8%, surpreendendo todos os especialistas em educação à distância” (MIRANDA; SALGADO; AMARAL, 2013, p. 32).

De acordo com os relatos dessas historiadoras, à época da elaboração do projeto pedagógico do curso Veredas, as estatísticas indicavam que, no estado de Minas Gerais, havia cerca de 60 mil professores sem habilitação de Ensino Superior atuando nas escolas públicas. Assim, o formato de EaD em um projeto de formação massiva, em serviço, foi considerado uma alternativa viável para a solução do problema.

Segundo Miranda; Salgado e Amaral (2013), se levarmos em conta que todas as IES que ofereciam cursos de Pedagogia e Normal Superior no estado de Minas Gerais não formavam 1.500 professores por ano. O projeto Veredas realizou um trabalho que demandaria décadas para se efetivar, elevando o nível de formação desses profissionais das escolas públicas mineiras.

A EaD foi ressaltada no projeto pedagógico como estratégia adotada no curso com o objetivo de democratizar o acesso à educação de professores que trabalhavam em escolas de pequenas cidades ou em zonas rurais. Na prática, o curso se configurou como semipresencial pelo fato de que, durante três anos e meio, os professores em formação, passavam uma semana no início de cada semestre, participando de formação presencial, acompanhados pelos professores/tutores nas IES credenciadas. O projeto como um todo teve a duração de 4 (quatro) anos, sendo o último semestre para os ajustes de percursos, recuperação de atividades e avaliações, já que não havia previsão de continuidade da oferta.

Ao final de cada jornada presencial, os professores em formação recebiam um Guia de Estudo, com textos elaborados por especialistas, contratados para a elaboração dos conteúdos nas áreas curriculares do módulo. Isso exigia uma logística dispendiosa de produção de material didático e distribuição de quatro livros

por semestre, para cada aluno, acarretando um investimento financeiro de grande porte mantido com recursos governamentais.

Em termos de inovação de maneira geral, há que considerar que esse projeto causou impacto para sua época, ainda que a opção do material didático de apoio tenha sido pelos livros impressos como “Guias de Estudo”, 28 no total, e 18 vídeos produzidos especialmente para o curso, que se tornaram referência e continuaram a ser utilizados em cursos EaD e em cursos presenciais de formação de professores. Esses livros foram cuidadosamente encadernados e elaborados para fornecer orientação para imediata aplicação na sala de aula das escolas públicas no exercício profissional dos professores em formação.

Segundo Miranda, Salgado e Amaral (2013, p. 88), a “linguagem dos textos é propositalmente dialogal para facilitar a compreensão dos alunos de cursos a distância, em que eles não têm a presença física dos professores para esclarecimentos e dúvidas”.

Essa fala nos remete a um modelo de formação tradicional de ensino nas licenciaturas em cursos presenciais, transposto para a EaD, em que o livro texto tem o papel de resolver a distância física do professor como detentor do conhecimento e ênfase na formação teórica (GATTI, 2009). Apesar das críticas, há que se reconhecer que, nos anos 2000, a maioria das escolas públicas mineiras não tinha acesso à Internet e não dispunha de computadores para o uso dos professores, o que inviabilizou a realização do projeto pedagógico como planejado originalmente na EaD com a intensificação das TDIC.<sup>22</sup>

Como projeto especial de formação de professores, o Projeto Veredas cumpriu o seu papel e abriu caminhos para novos marcos regulatórios e avanços na oferta de cursos EaD no Ensino Superior no Brasil. Em 2004, a Portaria MEC nº 301/1998 foi revogada pela Portaria nº 4.361/2004, ampliando as normativas dos processos de credenciamento da EaD no Ensino Superior.

Nesse contexto, foi instituído o Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIENS) como a base oficial de dados do MEC para a tramitação de processos. Essa Portaria trouxe, ainda, o primeiro registro, na legislação, da obrigatoriedade de especificar os polos de apoio aos

---

<sup>22</sup> A FaE/ UEMG foi uma das IES parceiras no projeto Veredas e implantou a sala de informática apenas em 2002. Mas, naquela época, apenas um grupo pequeno de professores se interessou pelo uso das TDIC no contexto educacional (ARAUJO, 2004).

alunos na EaD. Ainda em 2004, a publicação da Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004) institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que visou a assegurar um processo de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, equiparando as avaliações dos cursos nas modalidades presencial ou EaD, resguardando as devidas especificidades.

Esse sistema avaliativo engloba avaliações das IES na qualidade das ofertas de cursos presenciais e EaD e o desempenho dos estudantes. Esse sistema também analisa os cursos quanto à organização didático-pedagógica, ao corpo docente e de tutores e à infraestrutura. Ao fazer a avaliação das instituições, considera, ainda, entre outras dimensões, a gestão da instituição, as políticas de ensino, pesquisa e extensão, a responsabilidade social, bem como as políticas de pessoal, de atendimento aos alunos e a infraestrutura geral (BRASIL, 2004).

Assim, a partir desses ordenamentos legais, a EaD oferecida nas IES passa a ser regulada, supervisionada e avaliada em sua oferta pelo sistema federal de ensino. Vale destacar que a Lei nº 10.861/2004 também inclui, nos requisitos, a infraestrutura para o credenciamento de cursos de graduação EaD. Em relação aos polos, determina a submissão da avaliação *in loco*, por serem considerados uma extensão da instituição a ser credenciada.

Cabe a crítica pertinente de Gatti e Barreto, devido à necessidade de atender as exigências dos aspectos legais, “os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 258).

Mais recentemente, foi publicada a Resolução nº 1, de 11 de março de 2016 (BRASIL, 2016<sup>a</sup>), estabelecendo as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, com uma mudança significativa na caracterização da EaD.

Art. 2º. Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada 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 [...], de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016a).

Essas Diretrizes orientam o credenciamento e avaliação dos cursos de Educação Superior nessa modalidade. Observa-se nesse Art. 2º uma ampliação do conceito de EaD, enfatizando a educação em rede possibilitada pelas TDIC, reforçando ainda mais a participação democrática na educação *online*. Por outro lado, percebe-se uma mudança pelo caráter de mais rigor em relação ao monitoramento da qualidade dos cursos. Isso pode ser caracterizado pela exigência de um maior comprometimento da IES na oferta de cursos EaD, em relação à valorização dos profissionais, qualificados, a obrigatoriedade de professores e tutores para o ensino e aprendizagem, entre outros.

Nota-se um avanço nessas diretrizes (BRASIL, 2016a) em relação à caracterização da EaD por atividades educativas que podem ser em lugares e/ou tempos diversos ao invés de em lugares ou tempos diversos no marco normativo anterior. Essa abertura poderá favorecer o acesso ao Curso Superior aos alunos trabalhadores que residem em grandes centros urbanos e que sofrem com os deslocamentos, podendo estudar em cursos a distância *online* regulamentados.

Nessa perspectiva, as IES deverão adequar os Projetos Pedagógicos de cursos de Pedagogia Licenciatura EaD, em consonância com os marcos legais e com capacidade de inovação pedagógica, propiciada pelos recursos das TDIC. Apesar das críticas e dificuldades impostas pelo excesso de normatizações que dificultam a compreensão das propostas das políticas educacionais, há que ressaltar o esforço governamental para que a EaD seja institucionalizada nas IES, contribuindo para romper com o mito dessa modalidade ser apenas solução paliativa para atender os jovens e adultos excluídos do acesso e permanência na escola regular, na idade própria ou como uma educação de segunda categoria (GIUSTA, 2003).

Por outro lado, não podemos desconsiderar a realidade brasileira em relação aos desafios para a institucionalização da EaD nas IES públicas. Embora as normas que regulam a expansão da EaD reforcem a necessidade dessa modalidade estar integrada ao Plano de Desenvolvimento Institucional há uma tendência à criação de estruturas paralelas para o planejamento e desenvolvimento desses cursos. São pertinentes as reflexões de Gatti e Barreto em relação ao conservadorismo das universidades.

Ainda não se rompeu com a tradição de segregação dessa modalidade de ensino em relação aos cursos presenciais, que constituem o *modus operandi* pelo qual a universidade sempre representou o seu próprio funcionamento. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 112).

Sabemos que não basta a regulamentação para que a EaD seja reconhecida como possibilidade de um curso com qualidade para a formação de educadores na mesma proporção em que a modalidade presencial se fixou no imaginário da sociedade brasileira. A formação de professores, tanto na modalidade presencial quanto à distância, tem como princípio o direito a uma educação de qualidade, concebida como condição para a cidadania, em um Estado republicano, como política pública básica e obrigatória (CURY, 2010).

Ainda que se evidencie um excesso de leis e decretos que dificultam a compreensão das propostas políticas, gerando a fragmentação dos processos formativos, há que se considerar as iniciativas governamentais para regulamentar a qualidade das ofertas de cursos na EaD e fortalecer a oferta dessa modalidade nas IES públicas. Como exemplo, a reformulação estrutural da CAPES para atender projetos governamentais de formação inicial de professores em exercício na rede pública de Educação Básica. Entre as iniciativas que contribuíram para um cenário favorável à oferta de cursos de Pedagogia Licenciatura EaD pelas IES públicas ressalta-se a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

### **1.3.1 O Sistema Universidade Aberta do Brasil**

A criação do Sistema UAB foi oficializada em 8 de junho de 2006, pelo Decreto nº 5.800/2006, tendo como objetivo a democratização, expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de Educação Superior pública e gratuita no país, na modalidade EaD, através de parcerias entre o governo federal, IES públicas credenciadas e governos municipais e estaduais.<sup>23</sup>

As ações para a criação do Sistema UAB iniciaram-se em 2005, efetivando-se com a publicação do Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005, para seleção de cursos superiores EaD nas IES e nos polos municipais de apoio presencial.

---

<sup>23</sup> Cabe esclarecer que o Sistema UAB foi uma iniciativa do MEC, gerido inicialmente pela SEED/MEC extinta em 2011. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) assumiu o papel da SEED/MEC, criando a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES). Para saber mais consultar <<http://www.capes.gov.br/uab>>.

O primeiro edital da UAB em 2005, delimitou propostas de cursos EaD apenas para as IES federais. Já o segundo edital, publicado no ano de 2006, incluiu IES estaduais e municipais, tendo como prioridade atender o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Assim, mesmo não havendo restrições para a matrícula de estudantes em geral, os professores têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores que atuam na Educação Básica nos estados, municípios e no Distrito Federal

A criação do Sistema UAB tem o seu objetivo instituído no Art. 1º do Decreto 5.800/2006:

- I- oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de **formação inicial** e continuada de professores da educação básica;
- II- oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III- oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV- ampliar o acesso à educação superior pública;
- V- reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as regiões do País;
- VI- estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância; e
- VII- fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de **educação à distância**, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em **tecnologias de informação e comunicação** (BRASIL, 2006b, destaques nossos).

Assim nasceu um projeto de Universidade Aberta Brasileira, idealizado pelo educador Anísio Teixeira (1900-1971) e retomada pelo MEC em resposta à premência do desenvolvimento de ações voltadas à formação de professores para Educação Básica e, também, à inserção de estudantes brasileiros na faixa de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos em cursos universitários públicos de qualidade (ALMEIDA, 2012).

O Sistema UAB, no Brasil, diferente de outras universidades abertas com renomes internacionais, não se constituiu como uma unidade física de ensino; está sob a responsabilidade do MEC como órgão articulador do consórcio interuniversitário, nos moldes de experiências anteriores precursoras da UAB, em que se destacam o curso de Pedagogia da UFMT, o projeto Veredas em Minas Gerais e o consórcio CEDERJ (COSTA, 2007).

De acordo com Mill (2012) o Sistema UAB adquiriu uma rápida visibilidade como proposta de formação superior pública na EaD, uma modalidade que, até recentemente, estava mais presente na iniciativa privada.

A UAB nasceu como um projeto e rapidamente tornou-se um robusto programa de formação: um sistema de formação em nível superior, fruto de uma parceria entre Ministério da Educação (MEC), instituições de ensino superior (IES) e governos locais (municípios e estados mantenedores de polos de apoio presencial). (MILL, 2012, p. 280).

Na percepção desse mesmo autor, na análise da expansão das ofertas de cursos EaD no Brasil, destacam-se pelo menos três fatores: a abertura dada pela LDB 9394/96, os marcos normativos subsequentes que priorizaram a utilização das TDIC na EaD e a formação de professores como meta do PNE 2001-2010. É, de fato, sob essas condições, que se inicia o processo de expansão que hoje se constata em relação à oferta de cursos de formação de professores, notadamente os de Licenciatura na EaD.

Os dados estatísticos são reveladores nesse sentido. Até o final de 2014, 87 instituições públicas de ensino superior ofereciam 602 cursos com 652 polos ativos, 173.000 alunos ativos e 120.000 alunos já formados pela UAB. Após 10 anos de existência da UAB, constata-se que 76,6% das vagas foram preenchidas; 30,7% dos alunos se encontram com matrículas ativas; 31,2 % se encontram em situação de inatividade; 16,6% não concluíram os cursos; e apenas 21,4% estão formados. Das 87 IES públicas, 14,94% não registraram nenhum aluno formado e 21,05% possuem taxa de formandos abaixo de 10% (SisUAB, 2015)<sup>24</sup>.

Esses dados demonstram um desafio para as políticas públicas de expansão do Ensino Superior no país na modalidade à distância, dentre outros elementos que merecem atenção especial dos envolvidos na UAB, como a questão da evasão<sup>25</sup>, do custeio por aluno<sup>26</sup>, dos critérios de credenciamento dos polos e da distribuição das bolsas, assim como a qualidade da formação dos professores que atuarão nos anos iniciais da Educação Básica em um cenário de transformações políticas, sociais, culturais e tecnológicas.

No sistema UAB, os polos de apoio presencial devem ter como sede um município. Esses espaços físicos funcionam como um ambiente acadêmico presencial descentralizado para atendimento aos estudantes, contando com laboratório de informática, biblioteca física, salas adequadas para estudos, dentre

---

<sup>24</sup> SisUAB é uma plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil, de acesso aos gestores da UAB nas IES públicas.

<sup>25</sup> Embora a evasão não seja objeto deste estudo, ressaltamos a importância de considerar esses dados na análise dos cursos à distância em geral.

<sup>26</sup> O valor de custeio médio anual por aluno é de R\$ 861,60 para os cursos de graduação, considerado baixo pelas IES.

outros. As propostas para implantação de polos, a infraestrutura física e recursos humanos ficam a cargo de prefeituras e/ou pelos estados brasileiros, sob a avaliação da CAPES (BRASIL, 2006b). Tem-se como um dos parâmetros de qualidade dos cursos EaD as atividades e avaliações presenciais obrigatórias nos polos. De acordo com Mill (2012), de fato, as condições desses espaços de estudo afetam o desempenho dos estudantes UAB, sendo um ponto de tensão na parceria entre as três partes envolvidas: MEC, IES e município que precisam se articular para manter uma estrutura de qualidade.<sup>27</sup>

Para atender as demandas regionais por ensino superior e para gerenciar as articulações entre IES e polos, foi desenvolvido um sistema computacional, o SisUAB que auxilia o MEC na organização das demandas dos polos e capacidade de oferta de cursos por parte das IES credenciadas. Fica, ainda, sob a responsabilidade do sistema UAB o custeio de produção e reprodução de material didático, bem como de pagamento dos profissionais envolvidos na oferta dos cursos EaD, por meio de bolsas de estudo e pesquisa, conforme disposto na Lei nº 11.273 de 2006, e pela Resolução CD/FNDE nº 26 de 2009, alterada pela Resolução CD/FNDE nº 8 de 2010.

De acordo com Corradi *et al.* (2015) uma das maiores preocupações da gestão da UAB nas IES é com o aspecto de investimento financeiro, cuja fonte de recursos é da CAPES ou do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os parâmetros de fomento da CAPES ainda não atingiram um patamar de consenso entre os gestores governamentais e as IES para atender às diferentes realidades do sistema educacional na oferta de cursos na EaD. Daí a complexidade do papel dos gestores das IES que envolve o acompanhamento e negociação para a oferta de cursos com a qualidade necessária.<sup>28</sup> Esse entendimento é corroborado por Freitas e Arruda (2015, p. 59), “trata-se na verdade da gestão da escassez, uma vez que os valores pagos aos profissionais são extremamente baixos e não configuram qualquer vínculo empregatício”.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> Atualmente os polos são classificados em três níveis : AA (apto), AP (apto com pendência) e NA (não apto). A CAPES autoriza a oferta de cursos EaD apenas em polos com o status “AA”.

<sup>28</sup> Em 2016 assumi a Coordenação da UAB na UEMG, pude perceber a complexidade do trabalho pelas articulações necessárias para gerenciar as questões burocráticas e implementar ações que propiciavam a qualidade dos cursos EaD, no contexto da universidade pública estadual.

<sup>29</sup> Atualmente os valores variam, em torno de R\$765,00 para bolsa benefício do tutor, em R\$ 1300,00 para professor conteudista, em R\$1400,00 a bolsa paga ao coordenador de curso e R\$1500,00 o valor da bolsa do coordenador UAB. (FREITAS; ARRUDA, 2015).

Em relação aos professores formadores, há uma tendência em haver rotatividade além de se tornarem fragilizados os vínculos desses profissionais com o curso EaD, devido à atividade paralela exercida para o recebimento de bolsa, para além das atribuições de ensino, pesquisa e extensão regulares na universidade. Concordamos com pesquisadores da área que advogam tratar de um ponto de pauta a ser discutido no modelo do Sistema UAB, sendo um fator que incide na qualidade dos cursos EaD. (MILL, 2012; CORRADI *et al.*, 2015; FREITAS e ARRUDA, 2015).

Em relação a elaboração de Projetos Pedagógicos dos cursos EaD ofertados pelas IES públicas credenciadas, há uma abertura para a proposição diversificada de projetos idealizados pela IES, em consonância com as legislações específicas. Trata-se de uma realidade diferente de programas governamentais como o Veredas em que as IES tiveram que aderir a uma proposta de formação unificada. Essa abertura, a nosso ver, contribui para a diversidade de projetos que poderão ser inovadores, mas, também, pode ocorrer apenas a virtualização de projetos de cursos presenciais na EaD, o que não concorre para uma mudança na formação de professores com a qualidade necessária (PIMENTEL, 2015).

Vale destacar que, nas normatizações do sistema UAB, pode-se analisar também a adequação à legislação própria da EaD, tal como a Portaria no 1.369, de 7 de dezembro de 2010, que dispõe sobre o credenciamento de IES públicas, vinculadas ao sistema UAB, para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, pelo prazo de 5 (cinco) anos, e credenciamento dos polos. Essas iniciativas proporcionaram mais rigor e legitimidade para a oferta de cursos EaD, em geral, no Brasil.

Apesar de reconhecer que o Sistema UAB teve o seu auge entre os anos de 2010 e 2012, essa iniciativa governamental completa dez anos de atividade em 2016, em meio a desafios, mas, promovendo mudanças positivas no sentido de contribuir para romper com a cultura conservadora de ensino nas universidades, que historicamente resistiam em ofertar o Ensino Superior à distância.

Nesse sentido, elencamos alguns aspectos positivos e as dificuldades do Sistema UAB como proposta de formação universitária, baseados em (MILL, 2012). Achamos pertinente refletir sobre esses aspectos para fundamentar o nosso estudo,

uma vez que o curso de Pedagogia EaD, objeto da pesquisa empírica, integra o Sistema UAB. A seguir alguns aspectos positivos:

a) amplo programa de formação de professores da Educação Básica: os dados de 2011 demonstram que o sistema UAB ofertava cerca de 880 cursos, sendo mais de 600 deles voltados para a formação de professores da Educação Básica. Em 2014, em 1.146 cursos ofertados em nível de Licenciatura sendo 339 os cursos vinculados ao Sistema UAB;

b) complexa parceria entre MEC-IES-Governos locais: o diferencial é a superação de diferenças partidárias para se estabelecer uma política de Governo em que cada uma das partes tem sua responsabilidade, inclusive financeira e complementar e;

c) ampliação da extensão universitária ou sobre a relação universidade-comunidade: tradicionalmente, as IES públicas se fechavam nos limites do centro universitário. Pela UAB esses centros de formação “foram convidados a pensar novos processos de democratização do conhecimento produzido, de maneira efetiva e gratuita para o cidadão brasileiro.

d) mudança de mentalidade da comunidade acadêmica: observa-se a incorporação das novas mídias e tecnologias educacionais nas práticas educativas. “Com a instalação da UAB ocorreu uma sensível mudança de cultura em prol da EaD, inclusive sobre a noção do que seja ensinar e aprender”. (MILL, 2012, p. 287).

Sobre as dificuldades do Sistema UAB que ainda persistem na visão do autor:

a) o tratamento não institucional das atividades de EaD: em geral, as IES vinculadas à UAB ainda não institucionalizaram essa modalidade e não estão preparadas para atender adequadamente às demandas dos professores e alunos, a dinamicidade do AVA, a administração acadêmica, entre outras questões próprias da complexidade de cursos EaD;

b) o cômputo do esforço docente nas IES: o fato do “pagamento pela docência na UAB ser feito através de bolsas traz uma condição frágil do ponto de vista profissional (precarização do trabalho) e de reconhecimento do valor da função” (MILL, 2012, p. 289);

c) a relação entre professor e tutor: o modelo do Sistema UAB baseia-se em uma docência em parceria entre professor-pesquisador e tutor gerando tensões na relação interpessoal no trabalho em equipe. “Os professores da educação presencial não estão acostumados com o gerenciamento de auxiliares, como precisa fazer com seus tutores” (MILL, 2012, p. 289). Isso se torna um desafio porque, muitas vezes, os tutores são mais qualificados do que os docentes responsáveis pelas disciplinas e recebem um valor inferior pelo trabalho. Nesse aspecto reforça-se ainda mais a precarização do trabalho docente, seja na função de professor ou tutor;

d) a produção e permuta de materiais didáticos: geralmente os docentes das IES conveniadas ao Sistema UAB, são especializados na redação de textos científicos para a produção no formato impresso e ainda encontram dificuldades para a produção de materiais didáticos para a EaD que utilizam os recursos midiáticos das TDIC. O MEC financia a produção de materiais didáticos e reserva o direito de uso do material no âmbito da EaD; mas ainda não se efetivou uma escala de permuta entre os mesmos cursos de diferentes IES.

Em meio aos esforços das políticas governamentais para a formação dos professores, destacam-se os desafios para uma formação inicial de qualidade na EaD, em que os futuros profissionais da educação adquiram competência para a adoção das TDIC nos processos pedagógicos com seus alunos. Até porque é uma formação que utiliza, de forma intensiva, os recursos tecnológicos de última geração na mediação pedagógica das licenciaturas.

Esse nos parece um ponto central, pois na EaD, o fato de o estudante acessar o AVA não garante que adquirirá o conhecimento próprio para atuar com as TDIC de forma efetiva com seus alunos. Será necessário que o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia EaD *online* esclareça quais são as concepções e estratégias

formativas utilizadas para o letramento digital dos futuros professores. Trata-se de uma urgência na contemporaneidade.

#### **1.4 A urgência da formação de pedagogos para o uso educacional das tecnologias digitais**

Ao longo do estudo em tela, procuramos fundamentar nossa defesa de que a formação inicial no curso de Pedagogia poderá dotar os professores em formação da capacidade de argumentar e criar, pelo estudo, pela discussão e pela análise do processo de ensino aprendizagem e das condições institucionais, políticas, sociais e culturais frente à adoção das TDIC, que revolucionaram a forma de se comunicar, bem como o acesso ao conhecimento no século XXI.

Vale ressaltar que não desconsideramos a importância da formação continuada, mas interessa-nos nessa investigação o papel da formação inicial para a aprendizagem da prática profissional no curso de Pedagogia Licenciatura EaD como *locus* de formação de docentes que poderão contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. É durante a formação no curso de Pedagogia Licenciatura que o professor adquire as bases sobre as quais desenvolve seu conhecimento sobre a educação escolar e aprende como realizar seu trabalho no ensino e/ou na gestão das escolas.

É oportuno o momento histórico brasileiro em que os cursos de Licenciatura terão que rever seus Projetos Pedagógicos para atender a Resolução MEC/CNE Nº 2 (BRASIL, 2015a); entre outras deliberações, definiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior dos cursos de Licenciatura. Trata-se de um reforço a mais na orientação normativa em relação à aprendizagem para adoção das tecnologias educacionais e as novas linguagens que elas propiciam, buscando-se formação inovadora de professores, conforme o Art. 2º:

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015a).

Defendemos a ideia de que há um potencial de inovação, possibilitado pela adoção do computador e os recursos da Internet *Web 2.0* na educação, fundamentados em estudos que revelam as possibilidades dessas ferramentas serem uma alavanca para ajudar a escola a se transformar num local onde se produz conhecimento significativo<sup>30</sup> e contextualizado, ou seja, com potencial para preparar melhor os alunos para a vida na contemporaneidade (PRETTO, 2002; VALENTE, 2002; MARINHO, 2008; ALMEIDA, 2013).

Há um ponto em comum nesses estudos de que a base das mudanças não está na tecnologia em si, mas na forma como o acesso e a relação com o conhecimento se transformam na educação mediada pelas TDIC. Para “a passagem do velho modelo de escola para uma nova escola, com futuro, torna-se necessário observar atentamente alguns aspectos da atual estrutura organizacional”, cristalizadas pela tradição do ensino transmissivo de conteúdos pelos professores (PRETTO, 2002, p. 116).

Fala-se em uma escola como uma instituição viva, construindo ambientes de aprendizagem onde se resgatam a alegria e o prazer de aprender, utilizando o potencial dos recursos tecnológicos da sociedade da informação, em projetos pedagógicos centrados nos aprendizes. Uma escola que passe a ser uma instituição aprendente em vez de ensinante, capaz de aprender até mesmo com seus erros (ASMANN, 2001; MELLO, 2004).

Daí a importância dessas questões serem retomadas no momento histórico atual em que as políticas educacionais brasileiras convocam o curso de Pedagogia Licenciatura para a formação inicial dos professores que atuam na educação de crianças que nasceram no cenário de uma sociedade imersa na cultura digital, cujas famílias estão acessando os dispositivos tecnológicos móveis, como exemplo, o *smartphone* ou *tablet*, que dinamizam a comunicação, potencializando a produção, o armazenamento e a transmissão de dados através de novas linguagens midiáticas. Nesse contexto, o reconhecimento da necessidade de incorporação das TDIC nas práticas educativas vem de professores da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2015).

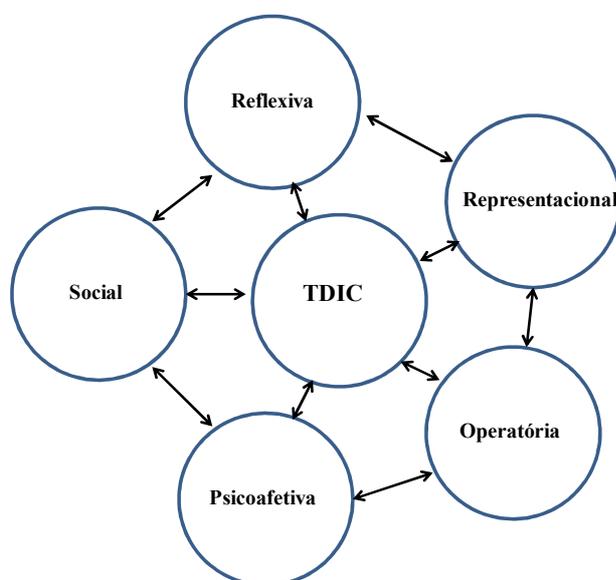
---

<sup>30</sup> Conhecimento significativo no sentido atribuído por David Ausubel (MOREIRA; MASINI, 1982). De maneira geral, está relacionado à aprendizagem vinculada às necessidades reais dos estudantes. Em contextos escolares, considera-se que a aprendizagem é significativa quando possibilita a interiorização do conhecimento, por estabelecer nexos cognitivos com os saberes prévios e com a realidade do aprendiz, diferente de conhecimentos descontextualizados e que induzem a uma aprendizagem mecânica ou memorística.

Isso implica reconhecer que a cultura escolar da transmissão de saberes exclusivamente pelo professor e o livro didático, que vigora há séculos, foi abalada, a princípio, com a chegada dos computadores nas escolas de Ensino Fundamental, na década de 1980 e, na década seguinte, com o advento da Internet no Brasil. Um dos desafios para a integração das TDIC seja como conteúdo curricular e/ou recurso pedagógico é a do reconhecimento do real significado do uso das tecnologias digitais para uma mudança qualitativa na aprendizagem.

Apoiados nos estudos de Gouvêia e Oliveira (2006, p. 31), nós apresentamos as dimensões gerais favorecidas pela aprendizagem com TDIC (Figura 1).

**Figura 1 – Dimensões Gerais da Aprendizagem com as TDIC**



**Fonte: Autoria Própria**

A dimensão representacional envolve as atividades de ler, ouvir, ver, compreender e argumentar. Ela mobiliza o raciocínio, a lógica e o tratamento de informação simbólica. Na dimensão operatória, são envolvidas as atividades como manipulação, construção, fabricação e experimentação e mobilizam os cinco sentidos e a motricidade. Na psicoafetiva, as ações são de interesse, concentração, percepção estética, recebimento, fruição e mobilizam as emoções. A dimensão social abrange as atividades como encontrar, falar, perguntar, expor, interagir, vivenciar o simbólico, mobilizando as relações sociais e a intersubjetividade e, na reflexiva, são compreendidas as ações de refletir, perguntar-se, conscientizar-se,

decidir, buscar e gerir, mobilizando a autorreflexão e a crítica (GOUVÊIA; OLIVEIRA, 2006).

A preponderância de uma ou outra dimensão depende das condições específicas e saberes destacados nos projetos pedagógicos dos cursos, possibilitando o acesso às práticas de formação de estudantes críticos, letrados digitalmente, aptos a ensinar com TDIC.

Na realidade brasileira, os computadores chegaram às escolas da hoje denominada Educação Básica antes de chegarem às licenciaturas. Com a demanda por professores capazes de utilizar o computador na educação de crianças e jovens, coube à formação continuada ser espaço e tempo para a formação inicial para a utilização das TDIC, propiciando o novo saber que não pôde ser construído na licenciatura (TEPEDINO, 2004). Na premência da preparação de recursos humanos para o uso do computador enquanto recurso para o ensino e a aprendizagem, surgiram, especialmente no MEC, algumas iniciativas governamentais de formação de professores dos sistemas públicos de ensino, como o Projeto EDUCOM, em 1984, e o ProInfo, em 1997 (MORAES, 1997).

Com o surgimento dos laptops educacionais, coube ao MEC, através da então SEED, desenvolver o Projeto Um Computador por Aluno, UCA, no período de 2010 a 2013, que inclui em suas ações a formação de professores de escolas públicas para a utilização imersiva da tecnologia móvel, com base no modelo 1:1 (MARINHO *et al.*, 2013; ARAÚJO *et al.*, 2013).

Essas iniciativas de formação continuada, incluindo a oferecida pelo Projeto UCA na modalidade a distância, tinham o caráter de suprir lacunas da formação inicial de professores, nas licenciaturas, para a incorporação curricular das TDIC e, não raro, para o seu letramento digital.

Em nosso estudo, defendemos que o letramento digital, para além da alfabetização digital, se necessária, deve ser priorizado na formação inicial dos pedagogos, para que possam construir a capacidade de não só lidar com as TDIC, mas de essencialmente serem capazes de incorporá-las em práticas educativas no futuro exercício da função docente.

Apoiados nos estudos de Soares (2012) e Velloso (2010), entendemos a alfabetização digital como a aprendizagem inicial de aquisição de conhecimentos para o uso dos aparatos tecnológicos nas suas funções básicas, mais relacionada

ao treinamento para entender a mecânica do funcionamento do computador conectado à Internet, suas múltiplas linguagens na cibercultura. Já o letramento digital, enquanto prática social, trata de uma formação para a utilização das TDIC, sabendo como, quando e por que utilizá-las, o que requer a apropriação de habilidades técnicas, pedagógicas e didáticas para seus usos e manuseios, de forma crítica, em contextos educacionais.

Para Gomes (2014, p. 347), “ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais, verbais e não verbais, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital”.

Nesse sentido, torna-se indispensável introduzir esses saberes do letramento digital na formação de professores para educar os alunos do século XXI, que nasceram imersos na cibercultura, aprendem de forma diferente dos seus pais e professores, nascidos e educados na sociedade do século XX, quando ainda não havia essa explosão tecnológica e a forma de comunicação em rede, com fluxos contínuos de informação administrados em última instância através da Internet (CASTELLS, 2003; TAPISCOTT, 1999).

Aliado a esse contexto de avanços tecnológicos, grande parte dos egressos do curso de Pedagogia desenvolve sua profissionalização em escolas de Educação Básica, deparando-se com realidades cada vez mais complexas, em decorrência das mudanças nos campos políticos e sociais, muitas vezes em consequência do acesso indiscriminado das informações pelas crianças e jovens, exigindo a incorporações de novas competências para os educadores em formação inicial, seja de natureza intelectual, afetiva e ética (GIUSTA; FRANCO, 2003).

Vale ressaltar que não estamos afirmando que uma sólida formação teórica não é necessária, não se trata desse posicionamento radical. Nem que a mera introdução das TDIC modificará a formação e assegurará sua qualidade. Em uma formação inicial de professores, com a qualidade necessária para ensinar alunos do século XXI, torna-se necessária uma aprendizagem educacional das TDIC, assim como “dos conteúdos próprios da formação e que construam capacidade de usar tais tecnologias quando exercerem a função de professor” (MARINHO, 2015, p. 130).

Para que esses saberes sejam mobilizados em práticas inovadoras nas escolas públicas, primeiramente, será necessário convencer os professores das vantagens e formas de utilização das TDIC na educação. O Livro Verde<sup>31</sup>, da Sociedade da Informação no Brasil aponta algumas possibilidades educacionais dos recursos tecnológicos digitais:

[...] propiciar uma rápida difusão de material didático e de informações de interesse para pais, professores e alunos, as novas tecnologias permitem, entre outras possibilidades, a construção interdisciplinar de informações produzidas individualmente ou em grupo por parte dos alunos, o desenvolvimento colaborativo de projetos por parte de alunos geograficamente dispersos, bem como a troca de projetos didáticos entre educadores das mais diferentes regiões do País. Conforme as velocidades de transmissão das redes vão aumentando, novas aplicações para fins educacionais vão se tornando viáveis, tais como laboratórios virtuais (TAKAHASHI, 2000, p. 46).

Isso envolve, também, uma tomada de decisão das IES, por suas licenciaturas, quanto à formação de professores. Far-se-á necessária uma mudança de mentalidade, de pensamento e de atuação no campo da educação, como atividade social, como prática de humanização das pessoas, em uma ação educativa para além da prática pedagógica. Isso implica em uma responsabilidade social e ética de formar professores, não apenas para a instrumentação, preparando-os para, além da escolha do que fazer, terem competência para decidir quando e como fazer uso das TDIC.

As práticas educacionais na Web convergem no desenvolvimento do hipertexto, no pluralismo e liberdade de expressão, no uso de interfaces da Web 2.0 que se propõem a ampliar as possibilidades de uma ampla socialização dos saberes, no compartilhamento através de espaços como o *blog*, para ficar em apenas um exemplo, em práticas ativas de expor publicamente ideias, crenças e valores. Portanto, opera-se uma ação política que também precisa ser interrogada. A Web é um novo espaço social para o qual crianças e adolescentes precisam ser educados, na perspectiva da construção de uma cidadania digital (RIBBLE, 2015), que se integra à mais ampla formação para a cidadania, tarefa inequívoca da escola.

---

<sup>31</sup> O Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil foi publicado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia em 2000. Trata-se de um projeto não somente nacional, mas mundial, que visa à união do governo com a sociedade para assegurar a perspectiva de que os benefícios da inclusão tecnológica, na Sociedade da Informação, alcancem todos os brasileiros. Em seu Capítulo 4, trata da Educação na Sociedade da Informação (TAKAHASHI, 2000).

Para que os professores possam contribuir para essa educação, que já deverá considerar o uso dos dispositivos móveis (ORGANIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA DAS NAÇÕES UNIDAS, 2014), precisam eles mesmos terem uma formação adequada, bem fundamentada em estudos e em práticas inovadoras, para que também exerçam plenamente a cidadania digital.

Daí a necessidade da formação inicial dos professores considerar aspectos formativos para o letramento digital, visando um conhecimento para a adoção das TDIC em práticas no contexto escolar da Sociedade da Informação. Deve ser uma formação que possibilite a inovação de ruptura com os padrões tradicionais de ensino, incorporando estratégias didáticas com a mediação das mídias digitais (COSTA; MATTOS, 2013), em confluência com os indicadores do Relatório da UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Os quatro pilares apresentados nesse documento, coordenado por Jacques Delors (1998), são atuais e referências fundamentais para a formação contemporânea de professores:

**Aprender a conhecer** aponta para a necessidade de a formação inicial fornecer os instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do seu tempo.

**Aprender a fazer**, qualificação para o trabalho, com ênfase na mobilização e desenvolvimento de capacidades para adaptar num novo contexto, de natureza mais intelectual e que exige uma sólida base tecnológica.

**Aprender a conviver**, diante do contexto de violência, propõe-se uma educação mais aberta ao diálogo e ao desenvolvimento do espírito crítico, ao processo de formação de homens e mulheres dispostos a viver e trabalhar numa sociedade solidária.

**Aprender a ser**, a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa-corporeidade, inteligência, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade, no sentido de levar o aluno a construir pensamentos autônomos e críticos (DELORS, 1998, p. 112, destaques nosso).

Há uma urgência de mudança na formação de professores para que sejam autônomos intelectualmente ativos e críticos, capazes de estabelecer relações interpessoais, respeitando a diversidade; de comunicarem e evoluírem permanentemente no sentido de saber o que e como ensinar com as TDIC, no contexto da cultura digital. Um novo papel para os educadores, desafiados a serem protagonistas na construção de uma nova arquitetura educacional em diversos espaços de ensino e aprendizagem emergentes.

Educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir em competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho (TAKAHASHI, 2000, p.45).

Seguindo essa linha de raciocínio, Moraes (2002) adverte sobre a necessidade de mudanças emergentes na formação de professores para que possam adquirir maior competência tecnológica, associada à competência ética nas relações humanas, em decorrência dos impactos sociais proporcionados pelas inovações tecnológicas, modificando não apenas as formas de comunicação, mas também o jeito de ser, de conviver, de dialogar e de educar.

Essa mesma ideia está no conceito de letramento digital, que se apoia mais nos estudos sociolinguísticos desenvolvidos por Soares (2002, 2012), como uma derivação do conceito de alfabetização.

Em suas pesquisas sobre alfabetização escolar no estado de Minas Gerais, na década de 1980, a autora criticou a visão reducionista das concepções de alfabetização que concebiam essa aprendizagem de forma mecanicista e neutra, descontextualizada das práticas sociais. Daí a diferenciação conceitual entre alfabetização e letramento:

Estou entendendo por alfabetização [...] a aquisição básica de leitura e de escrita e dos usos fundamentais da língua escrita na sociedade em que o indivíduo vive; uso o termo alfabetismo (outros preferem “letramento”) para designar o estado ou condição de domínio e uso plenos da escrita, numa sociedade letrada. (SOARES, 2002, p. 54).

Com a revolução tecnológica do século XXI, a comunicação em rede, o uso massivo do computador e da Internet, há uma compreensão mais ampliada da natureza do letramento no processo em andamento, na cibercultura, da aquisição de novas práticas digitais de leitura e de escrita na produção e leitura de hipertextos. A tela do computador, como espaço de escrita e de leitura, traz novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever e de acesso à informação (SOARES, 2012).

Lévy (1999, p. 56) define o hipertexto como “dinâmico, um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”, multilinear, multissequencial, com uma multiplicidade de telas e

aberturas de *links* com inúmeras possibilidades de criação, revolucionando a lógica fixa, linear da escrita do texto impresso, da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra. Essa mudança radical no uso do formato digital, como novo espaço de escrita na tela, “traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento.” (SOARES, 2012, p.151).

Por outro lado, o letramento na cibercultura implica também no domínio da escrita em coautoria, além dos leitores poderem interferir no hipertexto, gerando uma não estabilidade do texto que torna a escrita impermanente e mutável. Além do mais, qualquer pessoa conectada à rede pode divulgar em alcance mundial o que deseja, em uma consequência da liberdade de publicação na Internet que gera pouco controle de qualidade das informações ou plágios, riscos para as crianças devido à vulnerabilidade da exposição de conteúdos relacionados, por exemplo, aos preconceitos de maneira geral, bem como o risco da pedofilia.

Isso significa que novas práticas representam desafios para a formação inicial dos professores, quer seja pela via do reconhecimento de um (não) saber como atuar com TDIC, rompendo com a lógica linear, unidirecional, da transmissão de conhecimentos pela oralidade.

Na conclusão dessas reflexões, Soares (2012) aponta o reconhecimento internacional de diferentes letramentos em consequência de diferentes tecnologias de escrita, efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de expressão na cibercultura. O letramento digital implica aprendizagem dos mecanismos de produção, reprodução dos meios e usos da tecnologia digital para interação *online* (hipertexto, *chat*, *e-mail*, listas de discussão, fórum, *games*, entre outros).

As palavras de Eco (1932-2016) sintetizam as nossas reflexões: “precisamos de uma nova forma de competência crítica, uma ainda desconhecida arte de seleção e eliminação de informação, em síntese, uma nova sabedoria.” (ECO *apud* SOARES, 2002, p. 155).<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Do original: “We need a new form of critical competence, an as yet unknown art of selection and decimation of information, in short, a new wisdom.” (ECO *apud* SOARES, 2002, p. 155).

Assim, percebe-se a importância do letramento digital no contexto educacional de formação inicial de professores para o “uso inteligente” do computador no sentido utilizado por Valente (1997). O que significa a capacidade de analisar a utilização de um sistema computacional, com finalidades educacionais, considerando o seu contexto pedagógico de uso, tirando proveito da tecnologia para atingir a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa que realizamos no Mestrado em Educação (ARAÚJO, 2004) sobre a adoção das TDIC no currículo do curso de Pedagogia na modalidade presencial evidenciou que as estratégias utilizadas na formação inicial de professores para o letramento digital e uso das TDIC na educação tendem a utilizar duas vertentes, geralmente caracterizadas pela “abordagem segregada” ou pela “abordagem integrada (de infusão)”.

A forma mais frequente é a abordagem segregada, ou modelo de adição, onde um conjunto de disciplinas ou oficinas de informática são incluídas nas práticas curriculares, sob a responsabilidade de alguns professores especialistas, sem alterar as demais disciplinas. O que percebemos foram ações isoladas e iniciativas de alguns profissionais que adotaram a tecnologia em suas práticas pedagógicas e empreenderam ações de difusão.

Esse modelo, muitas vezes, desresponsabiliza os demais professores de aprenderem a usar o computador como ferramenta de ensino-aprendizagem, com seus alunos. Na IES investigada, “o que se efetivou na prática foi uma centralização de saberes dentro de um grupo fechado de professores, especialistas na área” (ARAÚJO, 2004, p. 135).

Uma das explicações possíveis é a tradição curricular no âmbito das universidades que tem esbarrado nas formas conservadoras, pautadas no ensino tradicional. No dizer de Almeida (2000, p. 135), “nas universidades, grande parte dos formadores de professores estão enclausurados em sua prática disciplinar e distanciados de novas abordagens”. No nosso entendimento essa estratégia de formação não favorece a aprendizagem sobre as mídias na perspectiva dos futuros educadores saberem como utilizá-las em práticas pedagógicas com crianças ou até mesmo para criticá-las com argumentos científicos.

Surpreenderam-nos os resultados da pesquisa de Oliveira (2015), demonstrando que professores que atuam na Educação Infantil não utilizam as TDIC

em suas práticas educacionais, embora reconheçam a conveniência. Esse estudo identificou as representações sociais de um grupo de professoras que atuam com crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, revelando que ainda não há uma apropriação do sentido da mediação pedagógica com TDIC na educação de crianças, pelo fato das professoras não se sentirem preparadas para fazerem uma adequação ao brincar próprio das crianças nessa etapa de desenvolvimento.

As mudanças sociais ocorridas no século XXI imprimem a necessidade de se problematizar as concepções de criança e da infância construídas historicamente no imaginário das professoras, bem como entender o papel da educação escolar como espaço de socialização e formação cidadã também para a etapa da Educação Infantil. Torna-se fundamental o entendimento da criança como sujeito social que sofre as influências das circunstâncias culturais, históricas, econômicas, sociais e políticas (REIS; GOMES, 2015), que faz parte da história de forma ativa.

Nesta mesma direção, Gomes (2013) aponta que, nos dias atuais, as brincadeiras das crianças se modificaram. A cultura lúdica sofreu forte influência dos brinquedos tecnológicos, a exemplo da brincadeira “de faz de conta” que pode ser vivenciada com um *tablet*. Assim, a escola de Educação Infantil, como um primeiro espaço de socialização das crianças, necessita incorporar as mudanças necessárias para a educação contemporânea de seus alunos, da geração *Net* em que o mundo midiático lhes é familiar (TAPISCOTT, 1999).

O (não) reconhecimento do papel das TDIC pelos educadores que atuam nas escolas de Educação Infantil traz impactos na formação de professores no curso de Pedagogia. “Torna-se importante investir na qualificação dos profissionais da educação para que esses, ao invés de inibir o uso das tecnologias por parte da criança, as encorajem a utilizá-las de modo construtivo.” (GOMES, 2013, p. 50).

É uma questão urgente a ser inserida nas propostas de formação inicial desses profissionais no Ensino Superior, que utilizam o conhecimento científico como fundamentação teórica para a *práxis* profissional, os estudos sociológicos sobre a questão da infância contemporânea para que os professores em formação se apropriem desses conhecimentos e saibam utilizar os recursos midiáticos nas ações educativas, focalizando o desenvolvimento integral da criança com estímulos à emancipação e autonomia (GOMES, 2013; REIS; GOMES, 2015).

Vale lembrar que na relação do brincar com tecnologias digitais em contextos educacionais, a criança interage se apropriando do conhecimento instituído culturalmente em um contexto “seguro” pelas informações e *softwares* previamente selecionados para a mediação pedagógica desenvolvida juntamente com os professores. Daí a importância de uma formação crítica e reflexiva desde a formação inicial para o magistério no curso de Pedagogia Licenciatura.

Como em todas as iniciativas inovadoras, as configurações do ensino e aprendizagem, mediadas pela TDIC, precisam se apoiar em pesquisas que demonstrem como as tecnologias digitais na educação mudam a forma de ensinar e aprender. No âmbito internacional, Siraj-Blatchford (2005), analisa a aprendizagem infantil em ambientes mediatizados pelas TDIC, ressaltando as habilidades cognitivas desenvolvidas pelas crianças que aprendem com esses recursos:

- criatividade e imaginação, curiosidade e a arte de fazer perguntas;
- diversificação das formas de expressão;
- tomam mais a iniciativa;
- aprendem a aprender, estabelecer objetivos e tomar consciência dos progressos;
- comunicação;
- trabalham em grupo de forma colaborativa. (SIRAJ-BLATCHFORD, 2005, p.16).

As discussões acerca dessas questões são fundamentais em nosso estudo para compreender como um curso de Pedagogia na EaD realiza essa formação. Que sentido essa dimensão do conhecimento tem para os egressos que atuam profissionalmente na educação em escolas de Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

O cenário das escolas públicas está sofrendo modificações em decorrência dos esforços governamentais para equipar a rede pública de ensino com computadores conectados à Internet. Provavelmente, os egressos dos cursos de Pedagogia poderão atuar em alguma dessas escolas, uma vez que o número de escolas informatizadas aumentou consideravelmente nos últimos anos.

A título de exemplo, destacamos as escolas que aderiram ao Projeto UCA, uma iniciativa mais recente do Governo Federal, de inclusão de tecnologias móveis em escolas públicas brasileiras, promovendo formação continuada para os gestores e professores envolvidos nessa ação governamental.

Reportamo-nos a esse projeto porque tivemos participação efetiva na formação dos professores das escolas públicas participantes em Minas Gerais<sup>33</sup>.

Em 2010, foram distribuídos 150 mil *laptops* educacionais, pelo Projeto UCA, em aproximadamente 400 escolas públicas, em todas as unidades federativas, sendo o uso educacional avaliado por equipes de pesquisa nas universidades. Em Minas Gerais, foram 23 escolas públicas em 13 municípios. A inovação pedagógica com o uso do dispositivo móvel 1:1 foi a marca desse Projeto ao formar professores de escolas públicas para integrar as TDIC, na forma do *laptop* educacional, ao currículo das escolas. Lamentavelmente, o Projeto UCA foi finalizado em 2013, com uma atuação positiva e uma marca histórica da descontinuidade das políticas educacionais no Brasil.

Apesar desses avanços no panorama geral das pesquisas educacionais, há resultados sinalizando a urgência do letramento digital dos professores na Sociedade da Informação, observando-se a necessidade de projetos de formação continuada para os professores que atuam nas escolas públicas de Educação Básica, bem como (re) elaboração dos projetos de formação inicial.

Essa afirmação se fundamenta nos resultados da pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br/2015). Em 2014, a maior parte dos professores das escolas públicas ainda não faziam uso dos recursos da tecnologia no seu plano pedagógico. Os dados demonstram que apenas 28% deles usavam a Internet para publicação ou compartilhamento de conteúdos com os alunos. O problema não é a falta de acesso à Internet pelos estudantes. A pesquisa aponta que 87% deles são usuários ativos. Ainda assim, grande parte dos docentes que participaram do estudo revelou que ainda têm receio e certa resistência à inclusão da tecnologia no ensino e aprendizagem com seus alunos.

O termo resistência é derivado do latim *resistentia*, que significa “não se dobrar, negar, recusar” (MICHAELIS, 2011, p. 744). Quais as razões que levam os professores a resistirem à mudança? Por que esses profissionais ainda não se

---

<sup>33</sup> Participei da equipe de professores e pesquisadores do Projeto UCA, em Minas Gerais. Os resultados do Projeto, sob a coordenação do prof. Dr. Simão Pedro P. Marinho, foram publicados em um capítulo do livro “Lições de um Projeto Um Computador por Aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública” (MARINHO *et al*, 2015) e em dois artigos nos anais do III Workshop sobre formação e experiências educacionais no programa Um Computador por Aluno (WUCA) do CBIE, realizado na UNICAMP em 2013. (MARINHO, *et al.*, 2013; ARAÚJO *et al*, 2013).

convenceram da importância desses recursos para a aprendizagem centrada nos alunos? É uma pergunta complexa que nos remete à tecnoausência na formação inicial dos professores e requer muita cautela para não incorrerem em soluções simplificadoras.

De acordo com uma pesquisa realizada com professoras, por Hermani e Meller (2012), a resistência ao uso das TDIC nas práticas escolares está relacionada à acomodação aos saberes do que é ensinar próprios do século XX, transmitidos em uma formação inicial desatualizada.

O que causa essa resistência à mudança é que as professoras estão acomodadas, por vezes, falta comprometimento, se preocupam e investem pouco em seu desempenho. O pouco de conhecimento, a formação continua insuficiente para buscar aprender a usar as tecnologias para envolver os alunos em sala de aula, pois os mesmos estão imersos neste universo em seu cotidiano.(HERMANI; MELLER, 2012, p. 9).

É necessário, primeiramente o convencimento da importância da inovação nas formas de ensinar e aprender na escola, que tem suas raízes históricas na pedagogia tradicional, na transmissão oral, vigorando o saber dos mestres-professores. As pesquisas atuais demonstram que a maioria dos professores que atuam hoje na educação não foi formada com o uso de recursos das TDIC e possui pouca vivência na sua aplicação como elemento apoiador das atividades envolvendo a aprendizagem dos alunos (BONILLA, 2012; MARINHO, 2015). A ausência de formação gera o medo que pode se traduzir na resistência ao uso desses recursos tecnológicos digitais na prática educacional.

Temos ainda como referência as publicações do GT 16 da ANPED (Educação e Comunicação) que tem como foco de análise a inserção das TDIC nas escolas, mais especificamente relacionados à cultura digital e suas repercussões na educação. No conjunto de 47 trabalhos publicados nesse GT, entre 2004 e 2010, destacamos alguns resultados, evidenciando desafios em relação às mudanças para a adoção das práticas com TDIC. São questões que estão diretamente relacionadas à formação inicial dos professores, sintetizadas por Bonilla (2012):

- a) As TDIC não chegam às escolas integradas ao projeto pedagógico, os tempos e espaços escolares permanecem inalterados.

- b) As salas de informática são desvinculadas dos demais ambientes, com acesso restrito, sendo estranhas aos professores, que ensinam outros conteúdos.
- c) Os espaços de uso das TDIC configuram-se como espaços fechados, com normatizações rígidas. O uso dos aparelhos celulares, compartilhamento de mensagens nas redes sociais são, geralmente, proibidos.

Esses dados mais gerais demonstram uma tendência em reproduzir as mesmas práticas tradicionalmente realizadas na sala de aula, mantendo a estrutura curricular instituída de disciplinas, acrescentando a tecnologia para os alunos como mais uma disciplina da “grade” curricular. Uma realidade que precisa ser questionada, uma vez que mantém a mesma organização dos primórdios dos projetos de informática no Brasil, da década de 1980 (ALMEIDA, 1987).

A formação do pedagogo contemporâneo estará diretamente relacionada à abertura para acolher as tecnologias digitais, de modo a desenvolver uma prática investigativa e interdisciplinar do conhecimento, articulando o uso do computador com as demais disciplinas do currículo. A questão é bastante complexa, mas é importante ter em mente que não é possível, para os professores, aceitarem inovação sem uma participação efetiva nos processos de construção de propostas formativas.

Não haverá mudança na adoção de uma cultura digital ou inovação, na escola, sem o convencimento dos próprios professores em relação à contribuição das TDIC para a educação:

Há, claramente, um conflito inicial entre culturas e práticas. Mas serão essenciais que haja um processo de apropriação das tecnologias por parte dos professores e para, além disso, um convencimento, construindo não só pela capacitação, mas também, ou principalmente, pela experimentação e reflexão sobre as efetivas contribuições que tal uso pode trazer para a melhoria da educação (MARINHO, 2014, p. 5).

Há que se levar em conta o perfil de ingressantes, atuais, no curso de Pedagogia para a (re) elaboração de propostas pedagógicas em sintonia com as demandas de formação na Sociedade da Informação que já apontamos. Essa é uma questão que pode lançar luz sobre a resistência dos professores à mudança nas práticas tradicionais de ensino, ou seja, muitos estudantes vivenciaram um percurso

da Educação Básica apenas com práticas de ensino tradicional, sem a presença das TDIC como recurso de mediação pedagógica.

Os resultados de uma pesquisa com estudantes ingressantes no Curso de Pedagogia de seis IES em Minas Gerais mostraram uma nova configuração desse alunado, muitos deles sem nenhuma experiência no magistério (CASTRO *et al.*, 2011). Em meados dos anos de 1970, no Brasil, o curso de Pedagogia era procurado, em sua maioria, por normalistas, geralmente em exercício na escola básica. A partir de meados dos anos 1980, a configuração do alunado vem mudando radicalmente, sendo o Curso procurado por profissionais de outras áreas que não têm experiência na área de educação, provavelmente, pela pouca atratividade da carreira docente na Educação Básica, em decorrência do desprestígio e desvalorização em termos salariais (BRZEZINSKI, 2011; CASTRO *et al.*, 2011).

Ainda que a pesquisa de Castro *et al.* (2011) tenha sido desenvolvida em cursos na modalidade presencial, há uma convergência no que se refere ao perfil dos estudantes de Licenciaturas nas modalidades presencial e à distância no Brasil, demonstrado na pesquisa de Gatti e Barreto (2009) que analisou licenciaturas nas diferentes modalidades de oferta. Mais da metade dos respondentes ( 53%) disse que escolheu o curso porque querem ser professores. Mas 21% declaram que a escolha de uma graduação que forma professores é uma segunda opção profissional. No curso de Pedagogia, as mulheres representam 92,5% e, nas demais licenciaturas, 75,4%. Em relação à idade, trata-se de estudantes mais velhos: menos da metade (46%) está na faixa etária prevista para o ingresso no Ensino Superior, entre 18 e 24 anos.

É surpreendente que alunos das licenciaturas pesquisados por Gatti e Barreto (2009), futuros professores da Educação Básica, disseram em relação ao uso das mídias impressas e digitais: raramente leem jornais, leem poucos livros, 54% disseram que não frequentam muito a biblioteca física. A maioria (92,6%) disse utilizar a Internet principalmente para fazer os trabalhos do curso.

Tivemos acesso, ainda, a uma pesquisa sobre os “desafios e possibilidades do letramento digital na formação inicial de professores em curso a distância”, desenvolvida por Gomes (2014) em um curso de Pedagogia EaD oferecido por uma Instituição Federal de Ensino Superior. Os resultados obtidos demonstram a importância da execução de projetos pedagógicos de formação que levem em conta

a realidade e características dos estudantes, sendo um desafio emergente para os cursos de formação de professores “tentar minimizar os efeitos do círculo vicioso de queda de qualidade do ensino, além de garantir professores bem formados e politicamente comprometidos com a construção de uma nova sociedade.” (GOMES, 2014, p. 346). Isso porque há uma constatação de lacunas da formação na escolarização básica dos estudantes em escolas públicas, expressas nas dificuldades associadas à leitura, interpretação e à escrita de textos, além de uma bagagem cultural empobrecida pela falta de oportunidades e experiências em contextos culturais e eventos científicos (GOMES, 2014; CASTRO, 2011).

Na perspectiva do letramento digital, a análise dos dados identificou impactos positivos na vida pessoal e profissional dos pesquisados. Identificou-se uma “pequena apropriação desses recursos no âmbito da sala de aula, o que decorreu, segundo a maioria, da falta de recursos ou mesmo de incentivo por parte das instituições públicas em que elas [alunas/professoras] atuavam.” (GOMES, 2014, p. 348).

As conclusões desses estudos reforçam a importância do letramento digital dos professores na formação no curso de Pedagogia presencial e também, nos cursos a distância *online*, mas que não será realizado de forma espontânea. Será necessário um conjunto de medidas nas esferas governamentais e institucionais, entre as quais destacamos a leitura crítica dos discursos oficiais que tratam da inovação na formação desses profissionais.

Desse modo identificamos outro desafio: o de confrontar os discursos oficiais dos marcos regulatórios atuais que orientam a oferta do curso de Pedagogia EaD no Brasil, mais notadamente pela responsabilidade que cabe a essa licenciatura de formar professores letrados digitalmente, para atuarem na Educação Básica, em conformidade com as demandas profissionais do século XXI, capazes de romper com os modelos transmissivos de ensino ultrapassados para a formação na Era Digital.

A partir desse entendimento, realizamos uma leitura crítica, confrontando alguns discursos oficiais com as tendências para a formação contemporânea de professores para o uso das TDIC. Com esse objetivo, selecionamos três marcos normativos de referência: LDB 9.394/96, Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e o documento oficial denominado “Pátria Educadora: a qualificação do ensino

básico como obra de construção nacional do Governo Federal”, que apresenta diretrizes de um projeto nacional de qualificação do Ensino Básico, dos professores e aspectos sobre o aproveitamento de tecnologias na educação (BRASIL, 2015b).<sup>34</sup>

A Lei 9.394/96, dentre outros aspectos, favorece a flexibilização da estrutura do ensino, possibilitando o acesso ao ensino superior e enfatiza a profissionalização da educação superior. Conforme explicitado no artigo 1º da LDB:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.  
[...] A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Ainda no texto da LDB, no Parágrafo 1º, Artigo 43º, estabelece-se que a educação superior tenha por finalidade “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. O Parágrafo 2º aborda a participação do indivíduo no desenvolvimento da sociedade brasileira e a sua formação contínua. Completando tal ideia, o Parágrafo 3º preconiza o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica para o entendimento do homem e do meio em que vive. O Parágrafo 4º amplia a ideia da formação universitária quando estabelece ser sua finalidade: estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços à comunidade e estabelecer com essa uma relação de reciprocidade.

Portanto torna-se um desafio para a formação de pedagogos romperem com práticas conservadoras e priorizar a pesquisa científica e tecnológica a ser gerada na instituição, para que se promovam tanto novas conquistas e benefícios, bem como inovações do pensamento. Tais teorias deverão, assim, ser colocadas a serviço da comunidade onde a IES está inserida.

As universidades ganharam tanto a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, quanto responsabilidade de obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No Artigo 53 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) são asseguradas às universidades, no exercício de sua autonomia, dentre outras, fixar os currículos dos seus cursos e

---

<sup>34</sup> Síntese do trabalho apresentado no IX Simpósio Nacional de Pesquisa em Educação da PUC Minas em agosto de 2015, em coautoria com Rezende (ARAUJO; REZENDE, 2015).

programas, observadas as diretrizes curriculares do então Conselho Federal de Educação (CFE).

Nesse aspecto, percebe-se que a LDB/96 trouxe um avanço que revolucionou o processo educacional brasileiro, tanto pela autonomia universitária na elaboração de projetos pedagógicos, quanto pela institucionalização da oferta de cursos EaD.

Entende-se que a LDB/96 representou uma revolução no ensino nacional, uma vez que possui espírito libertador, contrária às práticas pedagógicas herméticas, mantendo-se o princípio do incentivo à criatividade, na qual se deve estimular o educador a fazer com que o aluno adquira novos conhecimentos e seja o principal autor da sua aprendizagem.

Em relação à formação de professores, a referida lei estabelece uma preferência pela formação inicial dos professores em cursos presenciais, deixando a EaD para a formação continuada de professores. Em seu Artigo 62, redação dada pela Lei nº 12.056/2009 (BRASIL, 2009), é previsto o regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios para promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

§ 3º **A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial**, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 2009a, destaques nosso).

Constata-se um paradoxo na legislação, entre os artigos 62 e 80 da LDB, ao afirmar que na formação dos docentes para atuação na educação básica se “dará preferência ao ensino presencial” (Art. 62) e 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” (Art. 80).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) tornou-se uma referência em termos de política educacional a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), que passou de uma disposição transitória da LDB 9394/96 para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. O PNE apresenta vinte metas com as respectivas estratégias para alcançar cada uma delas com vistas a promover mudança de qualidade na educação pública no Brasil. Na análise desse documento, percebe-se que há um reconhecimento da importância das tecnologias educacionais nas escolas para uma mudança no desempenho dos alunos da

Educação Básica. Com isso propõe-se como meta a ser alcançada até o final da segunda década do século XXI,

universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (BRASIL, 2014).

No que se refere à promoção de qualidade nos cursos de Pedagogia, o PNE faz uma menção para a necessidade de atualização na formação de professores, sem ressaltar a aprendizagem para a utilização das TDIC como demanda de formação a ser assegurada para uma mudança qualitativa nessa Licenciatura:

promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas [...] integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações etno-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

Percebe-se uma contradição ao estabelecer a priorização de aquisição de computadores com acesso à Internet nas escolas de Educação Básica visando a ampliar o acesso da tecnologia pelo aluno, sem mencionar o professor e sua formação para o uso das TDIC, necessária como competência no século XXI. As questões históricas da década de 1980, no Brasil, demonstram que é um equívoco pensar a inovação apenas associada à compra de computadores para equipar as escolas, numa visão reducionista das TDIC na educação (CYSNEIROS, 1999; MARINHO, 2009 ).

Em situações específicas, a tecnologia educacional é citada como estratégia para inovação na educação, a exemplo da Meta 5 do PNE, que prevê a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental e para isso será fomentado “o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as).” (BRASIL, 2014).

Nesse caso, há uma vinculação com a necessidade de promover e estimular a formação inicial de professores com o conhecimento de novas tecnologias

educacionais sem, entretanto mencionar-se a inserção das TDIC nos currículos de formação.

Surpreende-nos o fato de um documento que estabelece metas de formação de professores em Nível Superior não registrar a modalidade presencial e a distância. Ou seja, a EaD não é mencionada no PNE, provavelmente pela tradição histórica de formação exclusivamente em cursos presenciais até o período anterior à publicação da LDB em 1996 e da preferência por essa formação conforme posta na própria lei.

O documento oficial denominado “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” (BRASIL, 2015b) do Governo Federal, apresenta diretrizes de um projeto nacional de qualificação do Ensino Básico da rede pública, organizados em quatro eixos, ou campos de ações: cooperação federativa, reorientação do currículo, qualificação de diretores e professores, e aproveitamento de novas tecnologias. Cabe uma crítica ao texto desse documento, ainda em sua versão preliminar, por não fazer menção ao PNE como principal balizador para um conjunto de ações políticas mais adequadas para o contexto de adoção das tecnologias educacionais no século XXI.

Ainda que apresente contradições em relação ao discurso de inovação educacional com terminologias de concepções educacionais conservadoras, esse marco normativo expressa a necessidade de mudança e inovação na formação dos profissionais da educação, anunciada no Item 4 do documento em análise: “Elemento crucial na formação de professores e diretores é a transformação dos cursos de pedagogia e de licenciatura” (BRASIL, 2015b).

As TDIC são tratadas nesse documento como “tecnologias e técnicas”, no que cabem questionamentos pela mesma visão reducionista e mercadológica das tecnologias educacionais, que não inclui a formação dos professores para o uso inovador dessas ferramentas no ensino e aprendizagem nas escolas.

A transformação do ensino pode ser acelerada pelo uso criterioso de tecnologias de dois tipos: as aulas em vídeos e os *softwares* interativos. Os primeiros permitem enriquecer e sacudir o ambiente da escola com inspiração vinda de fora. Os segundos acrescentam à inspiração vinda de fora a oportunidade para o aluno avançar por conta própria (BRASIL, 2015b).

Ainda nessa via de pensamento, há uma única menção à formação na modalidade a distância, de forma vaga, ao indicar que as tecnologias não devem

substituir o professor, mas são instrumentos que “viabilizam toda uma gama de combinações do ensino presencial com a instrução transmitida à distância” (BRASIL, 2015b). Sugere ainda que a aprendizagem entre pares, através do “experimentalismo”, como possibilidade de aprendizagem para abordar o potencial das tecnologias educacionais.

Nesses discursos, percebe-se que a inovação educacional está associada ao uso das TDIC com a aquisição de produtos disponíveis no mercado, notadamente pelo uso de vídeos e *softwares* educativos, conforme nota-se nas disposições finais sobre tecnologias e técnicas.

O governo confirmará a disposição de combinar no ensino básico e, sobretudo, no médio, educação por professor e educação por vídeo, em duas formas: (a) as aulas veiculadas por vídeo quer padronizadas, quer transmitidas de outra escola ou de outro centro e (b) os *softwares* interativos e progressivos (BRASIL, 2015b).

Ainda que apresente uma justificativa de que a intenção será de multiplicar os instrumentos à disposição dos professores para ensinarem seus alunos e não o de substituí-los nessa tarefa, o texto apresenta-se bastante contraditório. Percebe-se, também, um equívoco conceitual ao dizer que haverá aceleração da transformação qualitativa pretendida ao combinar práticas pedagógicas “com base em trabalho de equipes de professores e de alunos, o ensino presencial com o ensino por vídeo e por *softwares* interativos.” (BRASIL, 2015b).

No elenco de ações previstas no documento Pátria Educadora para a elaboração de uma base curricular comum na Educação Básica que possibilite abandonar o “enciclopedismo raso”, termo que faz menção ao ensino que vigora tradicionalmente nos cursos presenciais, percebe-se uma contradição no que se refere à necessidade de inovação sem mencionar as TDIC na educação. O termo “digital” aparece no texto para apresentar a ideia do “ENEM Digital”, que seria a criação de um banco de dados digitais para os alunos de o Ensino Médio prestar o exame em tempos diversos.

Observa-se uma mesma similaridade e contradições nos discursos dos documentos “Pátria Educadora” e no “PNE” no reconhecimento da importância das TDIC nas escolas como, por exemplo, a implantação dos computadores nas escolas da rede pública de educação básica. No entanto, tais marcos legais não mencionam como se dará a formação dos profissionais para o uso pedagógico das tecnologias.

Constata-se também, que há uma exigência do domínio do uso das tecnologias, de forma mais instrumental pelos egressos do curso de Pedagogia Licenciatura, sem se referir à prática pedagógica mediada pelas TDIC como recurso para uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, há um descompasso em relação às tendências atuais que discutem a formação inicial dos professores. Será mais do que nunca necessário por conta dos avanços tecnológicos, dentro dos conceitos e tendências atuais de formação de um professor reflexivo capaz de ressignificar o ensinar e o aprender em uma Sociedade da Informação. O uso do computador e das tecnologias como a Internet correrá o risco de pouco ou nada significar em melhoria da qualidade da educação, pouco ou nada agregar de valores ao trabalho que se faz nas escolas (ALMEIDA, 2011; MARINHO 2006).

Assim, há um grande desafio a ser superado sob o qual se corre o risco de encerrar a promessa ou a expectativa de que as TDIC possam contribuir de fato para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. O desafio haverá de ser enfrentado pelo curso de Pedagogia, seja ofertado presencial, seja oferecido na modalidade a distância.

## 2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Vivemos hoje em duas galáxias diferentes ao mesmo tempo: a dos meios de comunicação de massa tradicionais e o dos novos meios digitais. Os meios tradicionais não desapareceram, mas tiveram de se reinventar e se articular à galáxia da Internet – e não esta a eles (CASTELLS, 2013, p. 2).

Numa concepção mais ampla, a EaD<sup>35</sup> pode ser entendida como uma modalidade de educação que apresenta como característica fundamental a proposta de ensino e aprendizado sem que os professores e alunos precisem estar no mesmo local ao mesmo tempo. Segundo Belloni (2009) e Mill (2006), trata-se de um conceito aparentemente simples que, na realidade, é complexo, desde a definição do termo em que não há uma definição única para essa expressão “Educação a Distância”.

Ao comparar diversas definições de EaD, Belloni (2009) identificou pontos convergentes<sup>36</sup>: o parâmetro comum é a distância em termos de espaço. No entanto, as definições caracterizam essa modalidade educacional a partir das diferenças com o ensino presencial, notadamente na EaD no Ensino Superior, que se originaram das experiências em universidades convencionais que atendem aos estudantes em cursos presenciais e a distância (*on* e *off campus*), o que pode ser tomado como uma das explicações para a tendência à virtualização do ensino presencial na EaD, em uma espécie de espelhamento.

A EaD foi concebida com a ideia de autonomia, com a aprendizagem centrada no sujeito aprendente, autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem, tendo como princípios: “a aprendizagem autodirigida, disponibilidade de meios e materiais, programação da aprendizagem e interatividade entre estudantes e agentes de ensino” (BELLONI, 2009, p. 33). Para esta autora, a Aprendizagem Aberta e a Distância (*Open Distance Learning*), caracterizada pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia para os estudantes, seria mais adequada para definir a EaD na contemporaneidade cuja marca é a utilização intensiva das TDIC como mediação pedagógica.

Nessa mesma direção, Moore e Kearsley (2007) consideram que a EaD caracteriza-se pelo planejamento dos aspectos envolvidos na aprendizagem, em

---

<sup>35</sup> Em inglês: Distance Education (DE), francês: L'Enseignement à Distance e em espanhol: Educación a Distancia.

<sup>36</sup> Belloni (2009, p. 25-27) cita as definições de Holmberg, 1977; Moore, 1973-1990; Cropley e Kahl, 1983; Rebel, 1983; Perriault, 1996; Malcom Tigh, 1988; Peters, 1973.

situações de separação física entre alunos e professores, bem como pela intensificação do uso das TDIC como mediadoras da relação ensino e aprendizagem.

Sem a pretensão de esgotar essa discussão, Mill (2012) adverte para a questão de a sigla EaD ter sido tomada indistintamente como representação dos termos educação a distância, ensino a distância ou ainda como aprendizagem a distância (*e-learning*). O entendimento da EaD como “educação” implica uma visão de maior interatividade e interação de professor e alunos, enfatizando a aprendizagem dos estudantes e a construção compartilhada de conhecimentos.

Optamos pelo termo EaD para definir essa modalidade educacional contemporânea. As expressões “ensino à distância” e “aprendizagem à distância”, não serão utilizadas em nosso estudo, por ignorarem que a junção do ensino e aprendizagem ou (ensino-aprendizagem) são inseparáveis na ação educacional.

Conforme já dissemos, para além dessas discussões, optamos pela definição de EaD que consta na legislação brasileira, Decreto nº 5.622/2005:

Art. 1º. Considera-se educação à distância a modalidade educacional que busca superar limitações de espaço e tempo com a aplicação pedagógica de meios e tecnologias da informação e da comunicação e que, sem excluir atividades presenciais, organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares (BRASIL, 2005a).

Fica explícito que a importância da EaD, na contemporaneidade, objetivada no expressivo crescimento dessa modalidade na formação dos profissionais da educação no Brasil, é resultado de pelo menos dois fatores: atender as novas demandas educacionais possibilitadas pela interiorização das universidades e a intensificação do uso das TDIC. Esse ponto é crucial para a nossa investigação, tendo em conta que uma análise histórica da EaD evidencia a sua relação intrínseca com as tecnologias adotadas na educação em diferentes períodos históricos.

O mundo atual nos apresenta um cenário dominado pelas TDIC como meios de comunicação em rede, impulsionado pelos avanços da *Web* que imprimiu agilidade, interconectividade e acesso instantâneo à informação, exercendo uma influência direta no conjunto de valores da sociedade contemporânea.

No exemplo de filmes como *Blade Runner* (1982) e *Inteligência Artificial* (2001), os traços da pós-modernidade estão desenhados no cotidiano do cidadão e cidadã urbanos, muitas vezes, como uma visão apocalíptica relacionada às

revoluções tecnológicas como uma síndrome do fim da civilização. Ainda que pesem serem obras de ficção, a realidade tem mostrado que a Era da Tecnologia Digital iniciada no final do século XX vem na esteira de um contexto de uma crise mundial que se dá no plano político, econômico, social e ético que atinge todas as instituições da sociedade.

A escola, como instituição social, não escapa do contexto de crise, indicando que as velhas práticas de transmissão de conhecimento não dão mais conta de preparar os alunos para interagirem numa realidade que exige novas habilidades e competências para lidar com as TDIC na sociedade globalizada (MARINHO, 2002).

Para Frigotto (1997), trata-se da terceira revolução industrial, cujo marco são a microeletrônica associada à informática, a engenharia genética e novas fontes de energia potencializando a capacidade mental e intelectual. Enquanto a primeira e a segunda revolução exigiram uma potencialização da força física humana, a atual exige para o trabalhador flexibilidade e construção de novas habilidades cognitivas, como capacidade de selecionar dados, trato estratégico com informações, capacidade analítica para interpretar informações, flexibilidade intelectual para o domínio de situações variáveis e competência para comunicação social.

O fenômeno da globalização, entendida como a crescente interdependência econômica de países por todo o mundo, devido ao volume e variedades das transações de bens e serviços e de fluxos de capitais internacionais e também à difusão mais rápida e generalizada da tecnologia, provocou uma grande onda de mudanças em todos os organismos sociais, impondo novas demandas ao mundo do trabalho que atinge, também, as instituições educacionais formadoras.

Neste contexto, a tecnologia da Internet, com a rede mundial de comunicação e informação, cumpre um papel decisivo de desterritorizar o planeta, eliminando as barreiras culturais e geográficas, tecendo uma enorme rede de pessoas conectadas na *Web*. Essa nova realidade foi reafirmada por Negroponte, para quem “a vida digital exigirá cada vez menos que você esteja num determinado lugar, em determinada hora, e a transmissão do próprio lugar vai começar a se tornar realidade.” (NEGROPONTE, 2001, p. 159).

No final do século XX, assistimos ao nascimento da cibercultura que, por um lado, proporciona a “abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorarmos as potencialidades mais positivas deste espaço no plano

econômico, político, cultural e humano” (LÉVY, 1999, p. 10). Por outro lado, com as novidades tecnológicas, instaurou-se uma nova via comercial a serviço do mundo capitalista, aumentando o fosso entre os que podem ter acesso aos bens de consumo e os excluídos digitais. As relações econômicas que vigoram com a globalização têm beneficiado a poucos, sendo a democratização da educação uma questão emergencial para as mudanças nesse cenário de desigualdades. De acordo com os dados do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT) 2015,

ainda há 58 milhões de crianças fora da escola no mundo e cerca de 100 milhões de crianças que não completarão a educação primária. A desigualdade na educação aumentou, com os mais pobres e desfavorecidos carregando o maior fardo. As crianças mais pobres do mundo têm chances quatro vezes maiores de não frequentar a escola quando comparadas às crianças mais ricas do mundo, e cinco vezes maiores de não completar a educação primária. (UNESCO, 2015, p. 3).

Em 2000, no Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, 164 países assinaram o Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos, entre eles, o Brasil. Na ocasião foi lançada uma agenda para alcançar objetivos educacionais de amplo alcance até 2015. Em resposta, a UNESCO iniciou os Relatórios de Monitoramento de EPT, para monitorar o progresso, destacar lacunas persistentes e fazer recomendações para a agenda global de desenvolvimento educacional sustentável.

Muitos avanços educacionais foram realizados desde o acordo internacional no fórum, mas de acordo com o Relatório EPT de 2015, o mundo não alcançou a educação para todos, apesar dos esforços empreendidos por governos, sociedade civil e comunidade internacional (UNESCO, 2015). Daí a necessidade de nos aliarmos àqueles que,

envidam esforços para a construção de uma nova ordem global, baseada na solidariedade, na promoção da democracia, da paz, da segurança, da justiça internacional, do respeito aos direitos e às diferenças entre os povos, enfim, da conquista das regras do jogo global, mais igualitárias e mais ecológicas. (GIUSTA, 2003, p.18).

Pensando nesse aspecto de construção de uma nova ordem global baseada na partilha de saberes, Castells (2013) atribui às TDIC um potencial para a mudança de mentalidade dos cidadãos da Sociedade da Informação em que os sistemas de comunicação se processam em rede telemática. Ele denomina autocomunicação de massa a autonomia dos cidadãos para se expressarem na vida digital sem o controle pelos poderes econômicos e políticos exercidos nas mídias de massa,

tradicionais. A aldeia global, termo cunhado por McLuhan na obra clássica “A Galáxia de Gutemberg” (1962), preconizava a comunicação de massa em uma dimensão unidimensional, portanto diferente da que ocorre a partir da revolução dos meios digitais.

É inegável que uma nova ordem global, de caráter irreversível, moldada pelas tecnologias da informação está sendo gerada, pressupondo a criação de diferentes espaços de partilha de saberes.

Essas transformações do mundo atual pressupõem a criação de novos espaços de convivência, o uso do mesmo espaço e a partilha de diferentes instrumentos, a primazia do ser individual. [...] expressa na afirmação de sua cidadania como direito fundamental, no respeito à liberdade, à iniciativa, à participação. (MORAES, 2002, p.117).

Essas constatações nos revelam que o papel da educação, no sentido amplo, torna-se ainda mais complexo em meio à crise civilizatória na qual estamos imersos. No dizer de Pretto (2002, p. 78), a educação escolar não pode caminhar em sentido oposto ao que ocorre do lado de fora dos seus muros, ou seja, “uma escola fundamentada apenas no discurso oral e na escrita, centrada em procedimentos dedutivos e lineares”, muitas vezes, sem adoção das TDIC e suas múltiplas linguagens à disposição da aprendizagem. Paradoxalmente, essas mesmas tecnologias estão presentes nos mais diversos setores e ambientes de vida cotidiana dos cidadãos.

Em relação aos avanços tecnológicos e o seu sentido para a educação, Negroponte (2001, p. 10) destaca: “Thomas Jefferson nos legou o conceito de bibliotecas públicas e o direito de consultar um livro de graça [...] mas jamais considerou a possibilidade de milhões de pessoas terem acesso eletrônico a uma biblioteca digital”, ao mesmo tempo e em lugares diferenciados o que permite aos estudantes um estudo à distância.<sup>37</sup> Relembremos, ainda, que Comenius (1592-1670) promoveu uma inovação tecnológica na educação do seu tempo ao utilizar a cartilha e o livro-texto como ferramenta de ensino-aprendizagem para viabilizar um ensino voltado para a universalização da informação.

Esses notáveis personagens da História Universal não poderiam imaginar que, nos anos 2000, já seriam anunciados os livros eletrônicos, com tinta digital,

---

<sup>37</sup> A Wikipédia é um exemplo de inovação como enciclopédia livre e gratuita, elaborada de forma coletiva, aberta e multilíngue, estabelecida na Internet sobre o princípio wiki. Os usuários podem acessar, editar e reescrever em coautoria. Disponível em <<http://www.wikipedia.org/>>

coexistindo com a tecnologia do papel, com leitores de *e-book*, com um peso de apenas 200 gramas, chegando a armazenar várias centenas de livros. E que, em 2012, a Enciclopédia Britânica<sup>38</sup> anunciaria o fim de sua versão impressa, migrando para o mundo digital, depois de mais de 200 anos na versão analógica. Essa empresa, que desde 1901, foi adquirida por norte-americanos, aderiu às tendências da cultura digital adotadas na Sociedade da Informação.

A criação de tecnologias cada vez mais avançadas é uma marca do início do século XXI, impulsionada ainda pela fusão de grandes corporações, numa nova vertente do capitalismo. Tornou-se um consenso o importante papel das TDIC como artefatos culturais que permitem acesso rápido e imediato a fontes ampliadas de informação e agilizam o seu tratamento.

Alonso (2000) adverte que, mais particularmente nas sociedades capitalistas ocidentais, as diferenças estariam marcadas pela riqueza ou carência de informação, gerando mitos, seja na educação de maneira geral ou na EaD, que precisam ser questionados. Alguns exemplos: através das TDIC, o acesso à educação será facilitado; com o uso das novas tecnologias teremos mais democracia e interatividade e menos controle dos grandes agentes midiáticos; as igualdades de oportunidades serão resolvidas com a socialização do uso das TDIC; o curso na EaD é mais fácil do que a modalidade presencial.

Para cada um dos mitos criados, os dados de pesquisa revelam que essa realidade não se modifica simplesmente pela inclusão digital e acesso à informação, existindo um imaginário, tanto na sociedade como na educação com relação ao potencial uso das modernas tecnologias da informação e comunicação no sentido de uma mudança de ruptura com os velhos modelos de ensino pensados para a educação de cidadãos no século passado.

Cabe explicar que as tecnologias utilizadas na educação não são inovações do século XXI, mas invenções culturais que acompanham a história da humanidade, geradas na dialética da relação entre o indivíduo e os objetos de conhecimento (SANCHO, 1999).

---

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://www.britannica.com/>>. Acesso em 10 de julho. 2016.

## 2.1 Apontamentos sobre as tecnologias e sua relação educacional

Partimos do pressuposto de que a tecnologia por si só não provocará revoluções qualitativas na educação. Mas a reflexão crítica que ela provoca é o elemento que possibilita repensar os caminhos. (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006).

Em sua acepção etimológica, “o termo original grego *tecknologia* significa tratamento ou descrição sistemática de uma ou mais *teknei* (artes práticas, ofícios).” (BAUMGARTEN, 2006 p. 291). Já em seu sentido mais amplo, a tecnologia pode ser compreendida como qualquer artefato criado pelo homem, buscando a facilitação do trabalho. São, portanto, produtos culturais existentes há milênios.

Neste sentido, o significado usual de tecnologias, por Kenski (2003, p. 91) refere-se às “ferramentas que auxiliam as pessoas a viverem melhor dentro de um determinado contexto social e espaço-temporal”. A criação dessas ferramentas vem evoluindo, desde a simples fabricação de instrumentos de caça até a produção de máquinas complexas, com tecnologias altamente sofisticadas.

Foi a partir da revolução industrial que ciência e tecnologia passaram a formar um binômio que mantém profunda relação com o desenvolvimento do capitalismo. Em meados do século XVIII, passou-se a utilizar o termo tecnologia com o significado de melhoramento racional das artes (técnicas), em especial, daquelas que se exerciam na indústria.

Historicamente, a primeira revolução tecnológica foi marcada pela invenção da máquina a vapor (1712), introduzindo o paradigma do uso da tecnologia para substituir a força física humana no trabalho. A eletricidade marcou a segunda revolução tecnológica (1820). Na terceira revolução, a partir da década de 1970, ocorreu uma virada cibernética ou automação, as tecnologias disseminaram por todas as práticas sociais como produtos culturais. Mais recentemente no final do século XX, a Internet revolucionou as telecomunicações por ser uma nova via ou espaço sociocultural, trazendo novas perspectivas para a educação a distância contemporânea (CASALI, 2013).

Segundo Negroponte (2001), na história da humanidade, em sua relação com a tecnologia, já vivenciamos a Era Industrial, a Pós-Industrial ou da Informação e estamos em trânsito para a era da Pós-Informação. No período industrial, Era dos Átomos, criou-se o conceito de produção em massa: economias que treinavam seus operários para a repetição mecânica e fabricação de um produto em tempos e

espaços físicos determinados. Na Era da Informação e dos Computadores, continuou-se com a economia de escala, mas com os *bits* foram ressignificados o espaço e o tempo das atividades produtivas. A transmissão televisiva ou em rádio, na Internet, por exemplo, atinge públicos maiores e, paradoxalmente, essas mídias atendem cada vez mais a grupos demográficos pequenos demarcados pelo interesse em temáticas selecionadas: músicas, esportes, filmes, documentários, gastronomia etc. Essa modalidade de transmissão gera serviços para um grupo específico demarcado pelo interesse, ou seja, *narrowcasting*<sup>39</sup> com interesses econômicos de venda de produtos ou serviços.

Já na Era da Pós-Informação, o público que se tem é constituído de uma única pessoa, o que significa que a informação digital é extremamente personalizada, uma tendência do setor econômico que encontrou espaço na cibercultura.

Sendo digital, eu sou eu mesmo, e não um conjunto estático. Ser eu mesmo é algo que pressupõe informações e acontecimentos desprovidos de qualquer significado demográfico ou estatístico [...] não possuem qualquer correlação ou base estatística que possa dar origem a serviços apropriados de *narrowcasting* (NEGROPONTE, 2001, p. 158).

As inovações na sociedade contemporânea, acrescidas às mudanças dos hábitos nas formas de acesso às informações multimídias, impactaram não apenas os setores produtivos da economia, mas também as formas de comunicação das novas gerações que ingressam no sistema escolar.

Nos dois últimos séculos, surgiram tecnologias mais avançadas, como o correio, o telefone, o rádio, a televisão, o vídeo e, mais recentemente, na década de 1990, assistimos à revolução tecnológica com o avanço dos computadores conectados à Internet.

Mas foram nos últimos cinquenta anos que vivenciamos um crescimento exponencial das mídias, do audiovisual, da *Web*, que possibilitou a ampliação do universo de comunicação e da informação, criando uma cultura hipermidiática, ou seja, uma cultura em que as tecnologias digitais são convergentes. Um aparelho de celular, *smartphone*, e *tablet* estão interligados, habilitados para assistir aos programas televisivos, vídeos, tocar músicas. Cada tecnologia está se

---

<sup>39</sup> Numa definição mais geral, *narrowcasting* é a disseminação de conteúdo para uma audiência específica e está alinhado com a segmentação por interesse, assim como o *broadcasting* está com a comunicação de massa (NEGROPONTE, 2001).

desenvolvendo como uma ferramenta intermedial com usos e especificidades cruzadas, a exemplo do telefone que se utilizava apenas para se comunicar através da voz e hoje possui múltiplos recursos de imagens, sons, vídeos etc. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2013).

E qual o impacto dessa revolução tecnológica na educação? Sabemos que o computador não é uma primeira ferramenta para mediação didática utilizada para ensinar, pois o quadro negro e o giz são exemplos clássicos de tecnologias adotadas em situações de ensino, pelos professores, ao longo de séculos, além do livro didático, o retroprojetor, a televisão e o vídeo, denominados mídias analógicas. Mas o computador, conectado à Internet, descortinou uma nova realidade contemporânea, criaram-se possibilidades tecnológicas para romper barreiras geográficas e temporais. Desse modo, as TDIC revolucionaram a educação ao transportar professor e alunos para a realidade da sala virtual em que, estando juntos, desenvolvem processos de ensino e aprendizagem em cursos institucionalizados.

De qualquer forma, torna-se importante considerar que nem todas as tecnologias são especialmente relevantes para a educação. Para que uma tecnologia seja considerada educacional é preciso que os agentes de ensino avaliem as suas reais contribuições para a aprendizagem, ou seja, uma reflexão mais ampla sobre a educação como ato político e social. Na perspectiva do educador Paulo Freire, que estabelece uma relação entre quem educa e quem aprende com o auxílio da tecnologia, educar é primordialmente um ato humano, com dimensão política que implica fazer escolhas a partir de uma reflexão crítica (FREIRE, 1998).

A tecnologia educacional, como campo próprio de conhecimento, surgiu nos anos 1950, nos Estados Unidos, e, nos anos 1960, nos países da América Latina. A partir dessa década, várias concepções foram surgindo na tentativa de compreender a tecnologia na educação e fundamentá-la num momento particular (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Nas décadas de 1950, 1960 e 1970, vigorava a visão utilitarista e pragmática de ensino, associando a importância da inserção das tecnologias nas escolas aos seus aspectos instrumentais. Nos anos 1980 e 1990, começou a ser discutida uma abordagem mais ampla da utilização das tecnologias na educação, mesclada ao

movimento político dos educadores que criticavam a falta de discussões sobre os problemas estruturais brasileiros.

Um dos temas mais polêmicos, na educação no início dos anos 80, é o uso da informática na escola: seminários, debates, artigos em jornais, revistas [...]. Na verdade, todos aqueles que trabalham em educação guardam uma opinião sobre as conveniências ou sobre o absurdo político e econômico que sua implantação traz. (ALMEIDA, 1987. p. 7).

As concepções críticas que emergem dessa época apontam para a necessidade dos educadores compreenderem a tecnologia dentro de um processo mais amplo, que envolve uma série de variáveis: a relação com a formação humana que vai apontar possibilidades pedagógicas para cada meio, as características dos alunos, os objetivos e metas de ensino para cada programa específico e o tipo de conteúdo a ser trabalhado com os aprendizes.

Para Sancho (1998), há uma necessidade periódica de ressignificação do conteúdo e a prática do ensino, pois a escola é uma instituição social que sofre (ou desfruta) das transformações e avanços sociais. Nesse sentido, aquela autora reconhece que tem sido fundamental o papel mediador dos suportes da informação, desde a aparição do livro até a última aplicação multimídia para a inovação na educação escolar.

É inegável que, no século XXI, a escola, necessariamente, terá que reconhecer que as bases tecnológicas do ensino estão se transformando sob o efeito das TDIC, apesar das contradições demonstradas em estudos educacionais de países como os Estados Unidos que investiram em programas e reformas no século XX. Um desses trabalhos analisou a evolução do ensino de 1890 a 1990 no sistema escolar com resultados surpreendentes: “a grande maioria dos professores ensina hoje mais ou menos como seus predecessores faziam há um século, [...] o sistema escolar parece um verdadeiro dinossauro”. Entre outras críticas, uma organização fossilizada. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 12).

Em resumo, não são poucas as críticas ao sistema escolar devido às dificuldades para integrar as mudanças tecnológicas em curso, apesar das tendências atuais dos estudantes em utilizar as TDIC nas mais diversas atividades da vida fora da escola. É inegável a revolução educacional da Era Digital, particularmente pela possibilidade da expansão da EaD, uma realidade inimaginável

na educação de gerações em séculos passados que assistiram aos primórdios da EaD em cursos por correspondência (GIUSTA; FRANCO, 2003; LITWIN, 2001).

Cabe ressaltar que a EaD não é uma prática educacional que surgiu na contemporaneidade. A novidade é a mediação pedagógica com o uso das TDIC, que possibilita a criação de ambientes virtuais específicos para o ensino e aprendizagem (AVA), a interatividade na utilização dos dispositivos da Internet *Web 2.0*, apesar de nem sempre serem utilizados em seu potencial para a inovação no processo de aprendizagem dos alunos, evidenciando uma subutilização como recurso pedagógico (MARINHO, 2014).

## **2.2 As gerações da Educação a Distância e as inovações tecnológicas**

Para entender a EaD na contemporaneidade é necessário buscar, na sua origem histórica, os meios e processos relacionados aos avanços tecnológicos ou inovações. Gouvêia e Oliveira (2006) destacam que os registros bíblicos das epístolas de São Paulo, escritas para doutrinar as comunidades cristãs da Ásia Menor, em meados do século I (d.C), nos remetem à modalidade de ensinar a distância.

Contudo, a EaD tem como marca histórica inicial um curso de taquigrafia por correspondência anunciado na *Gazette* de Boston, EUA, por Caleb Philips, na edição de 20 de março de 1728 (LITTO; FORMIGA, 2009). Tratava-se de um curso para preencher lacunas dos sistemas de ensino formal, portanto academicamente desprestigiado com material autoinstrucional. Isso pode ter contribuído para o preconceito que se formou em relação a essa modalidade, como um ensino de segunda categoria pela distância do ponto de vista geográfico e “do ponto de vista político, pela marginalização dos seus usuários em comparação com quem usufruía da modalidade convencional” (GIUSTA; FRANCO, 2003, p. 28).

Após um longo período em que vigoraram experiências particulares de professores com o ensino por correspondência, a EaD começou a se institucionalizar com iniciativas nos Estados Unidos da América e na Europa, no século XIX. Para Alves (2011) algumas delas, elencadas a seguir, tiveram uma maior repercussão histórica.

- 1829- Suécia: o Instituto Liber Hermondes possibilitou a mais de 150.000 pessoas realizarem cursos através da Educação a Distância.
- 1840- Reino Unido: a Faculdade Sir Isaac Pitman inaugurou a primeira escola por correspondência na Europa.
- 1856- Alemanha: a Sociedade de Línguas Modernas patrocinou os professores Charles Toussainee e Gustav Laugenschied para ensinarem francês por correspondência.
- 1892- Estados Unidos: Universidade de Chicago criou a Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes.

Na antiga União Soviética, iniciam-se cursos por correspondência em 1922, com a experiência do Instituto Politécnico de Moscou, que passou a adotar a EaD por ser um modo rápido, eficiente e de baixo custo em um país com imensa dimensão territorial, possibilitando a autoinstrução na formação de técnicos.

As várias iniciativas configuradas a partir do século XIX fazem com que a EaD adquira importância no cenário norte americano e europeu, motivadas pelas novas configurações socioeconômicas, em decorrência da Revolução Industrial e dos avanços tecnológicos que modificaram a produção do modo artesanal para a produção em massa nas fábricas. Daí a necessidade da educação à distância para qualificar os profissionais, em lugares e tempos distintos da educação convencional (ALMEIDA, 2010).

Desde as primeiras experiências na EaD, as diferentes tecnologias utilizadas na mediação pedagógica contribuíram para definir os suportes fundamentais das propostas: livros, cartilhas ou guias impressos foram os materiais instrucionais ou tecnologias iniciais (LITWIN, 2001; GIUSTA; FRANCO, 2003).

Assim, na trajetória histórica dessa modalidade, as mudanças tecnológicas provocaram impactos e possibilidades de avanços, identificados por Moore e Kearsley (2007) na passagem por cinco gerações demarcadas de acordo com os suportes tecnológicos utilizados.<sup>40</sup> A cada geração, as inovações tecnológicas fizeram registros históricos, pela mudança de paradigma nas formas de transmissão das informações e nas formas de comunicação.

---

<sup>40</sup> Em nosso trabalho, consideramos as cinco gerações da EaD propostas por Moore e Kearsley (2007). Já Otto Peters (2012) apresenta a história da EaD em três gerações: ensino por correspondência, novas mídias/universidades abertas e EaD *online*.

A primeira geração da EaD teve início na década de 1880 com o ensino por correspondência, utilizando-se o papel impresso como tecnologia educacional. A princípio em uma educação não formal e, posteriormente, utilizado para tornar a educação convencional acessível às pessoas residentes em áreas remotas ou àqueles que não tinham condições de cursar o ensino regular no período apropriado. Nessa fase pioneira, havia pouca interação entre professor e aluno, por ser limitada aos períodos previstos para as avaliações. Na década de 1930, já havia registros da oferta de cursos por correspondência em 39 universidades americanas (GOUVÊIA, OLIVEIRA, 2006).

A segunda geração da EaD, de acordo com Moore e Kearsley (2007), foi marcada pela utilização do rádio e da televisão como meios de comunicação no século XX (1939-1945). São exemplos de iniciativas internacionais: no Japão, em 1935, o *Japanese National Public Broadcasting Service* inicia seus programas escolares pelo rádio, como complemento e enriquecimento da escola oficial; na França, em 1947, a Rádio Sorbonne inicia a transmissão das aulas de matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris.

No Brasil, as primeiras iniciativas na EaD estão ligadas ao uso da rádio fundada, em 1923, por Edgar Roquette Pinto e um grupo de professores no Rio de Janeiro. Em 1936, tornou-se Rádio Ministério da Educação e Cultura com caráter educativo. Foi uma ação pioneira na EaD no país, de acordo com Oliveira e Gouvêia (2006). O uso da televisão pelas Fundações Roberto Marinho e Padre Anchieta na década de 1970, para a educação supletiva de 1º e 2º graus de escolaridade, marcou época na educação brasileira.

A terceira geração da EaD foi denominada por Moore e Kearsley (2007, p. 34) como abordagem sistêmica pela integração das mídias analógicas no ensino a distância no final da década de 1960. Nessa época, surgiu o interesse em qualificar recursos humanos com o propósito de utilizar as tecnologias de informação na oferta de ensino de qualidade para um grande contingente de pessoas a custo mais reduzido do que o ensino convencional.

Uma marca da terceira geração da EaD é a criação das Universidades Abertas, com destaque para a *Open University* (OU)<sup>41</sup>, universidade inglesa criada em 1969, com funcionamento contínuo até os tempos atuais. Essa universidade

---

<sup>41</sup> Para saber mais consulte <<http://www.open.ac.uk/about/main/>>

aberta tornou-se referência mundial como modelo de IES da EaD em vários países, inclusive no Brasil. Na visão de Otto Peters (2006), os fatores que contribuíram para a OU ocupar o primeiro lugar entre as universidades abertas internacionais são: o investimento governamental em uma escola de ensino superior para adultos, a captação de alunos pelo reconhecimento de créditos obtidos em outras universidades, a utilização do rádio e da televisão para exposição de ensino científico, a ênfase no atendimento dos estudantes e a elaboração do *design* pedagógico, de cada curso, por equipes de especialistas. Mais recentemente, incorporaram-se estratégias de ensino a distância que integram as TDIC.

O prestígio internacional da *Open University* inglesa influenciou a criação de outras universidades abertas fazendo surgir megauniversidades em nível internacional, no decorrer do século XX, na França, Espanha, Portugal, Alemanha, Turquia, China, Indonésia, Índia, Tailândia, África e Irã (MAIA; MATTAR, 2007).

Em 1997, o diretor da UNESCO e vice-reitor da OU, John Daniel, organizou uma lista das *open universities* que matriculavam mais de 100 mil estudantes por ano, reproduzida em Moraes (2010). No quadro 1, elencamos as principais megauniversidades que influenciaram o pensamento da EaD no Brasil.

**Quadro 1 - Megauniversidades do mundo**

País	Instituição	Criação	Estudantes de graduação
China	China TV University System	1979	530.000
França	Centre National d'Enseignement à Distance	1939	184.614
Índia	Indira Gandhi Nacional Open University	1985	242.000
Indonésia	Universitas Terbuka	1984	353.000
Irã	Payame Noor University	1987	117.000
Coreia	Korea National Open University	1982	210.578
África do Sul	University of South Africa	1873	130.000
Espanha	Universidad Nacional de Educación a Distancia	1972	110.000
Tailândia	Sukhothai Thammathirat Open University	1978	216.800
Turquia	Anadolu University	1982	577.804
Reino Unido	Open University (OU)	1969	157.450

Fonte: Adaptado de Moraes (2010, p. 38)

Cada uma dessas universidades abertas tem características próprias contextualizadas nos respectivos países de origem. Por outro lado, apresentam pontos comuns para resolver os mesmos problemas no propósito de oferecer

formação no ensino superior, atendendo a um número maior de estudantes do que o permitem as vagas existentes nas universidades presenciais. Fundamentados em Peters (2006), distinguimos a *University of South Africa* das demais megauniversidades, pela sua importância histórica, sendo considerada a mais antiga das universidades à distância, com raízes ainda no século XIX. À época da sua fundação, apenas realizava exames, começando a ensinar a partir de 1946 e, na década de 1950, contava com 5.500 estudantes, realizando um trabalho pioneiro, determinando uma estrutura didática que adotou a concepção e os métodos de uma universidade por correspondência (*correspondence college*) e os aperfeiçoou. Por isso a *University of South Africa* é considerada precursora em considerar o estudo por correspondência como método aceitável no ensino universitário,

E isso antes que a tecnologia do ensino iniciasse sua marcha triunfal, embasando empiricamente as concepções dos didáticos do mundo inteiro, e antes que começasse uma nova época no desenvolvimento do ensino a distância, como o emprego dos meios de comunicação de massa, como rádio e televisão (PETERS, 2006, p. 280).

Ainda hoje, essa universidade continua a exercer a sua missão, sendo a maior escola superior do país. O fato de esta universidade estar aberta a todos que preenchem as condições de ingresso no ensino superior na África do Sul possui um significado diferente de outras universidades a distância europeias. Trata-se de um país que se caracterizou pela segregação racial. Portanto a *University of South Africa* encontrou-se, desde o início, diante do desafio de democratizar a educação, ampliando oportunidades de acesso à universidade para os “negros” aos quais se negava o estudo em instituições dos estudantes “brancos” em decorrência da política da *apartheid*. O mais notável estudante dessa universidade foi Nelson Mandela (1918-2013), que deixou gravado em entrevistas o elogio à *University of South Africa*, notadamente, por abrir oportunidades para os africanos de todas as etnias raciais (PETERS, 2006).

Na América Latina, o prestígio das universidades que oferecem cursos EaD está associado à criação da Universidade Autônoma do México, aos sistemas de EaD da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade de Honduras e aos programas de EaD da Universidade de Buenos Aires. Após a década de 1970, iniciativas da Universidade Aberta da Venezuela e Universidade Estatal a Distância da Costa Rica destacam-se, adotando o modelo da OU (GIUSTA; FRANCO, 2003).

A quarta geração da EaD foi marcada pelo uso da teleconferência na EaD. Surgiu nos anos de 1980, nos Estados Unidos da América, com um ensino a distância no sistema de teleconferências utilizadas para a instrução de grupos de pessoas instaladas em salas fechadas. Esse modelo de EaD, com o uso de teleconferências, não permitia a interatividade, portanto não rompeu com a visão do ensino tradicional de transmissão de conteúdos de “um para muitos”- comunicação unidirecional (MOORE; KEARSLEY, 2007).

E a quinta geração EaD, iniciada nos anos 1990, marcada pela inovação tecnológica sem precedentes na história da EaD, com o surgimento da Internet e a exploração do potencial educacional das salas virtuais de aprendizagem, com os AVA. Surge, assim, um novo conceito e uma nova terminologia: EaD *online*, um fenômeno da cibercultura como cultura contemporânea estruturada pelas TDIC. Em nosso estudo, interessa-nos particularmente a EaD *online*, pelas potencialidades de inovação educacional no sentido de romper com os modelos tradicionais de ensino vigentes há séculos nas universidades.

### **2.3 A educação a distância e os modelos tradicionais de educação**

Já apresentamos no primeiro capítulo a questão histórica em que a educação se fundamentou, por séculos, na concepção empirista, segundo a qual o aprendiz era desprovido de saberes, daí a origem de expressões que traduzem essa concepção para o aluno: “folha de papel em branco” derivado de “tábula rasa”, expressão clássica cunhada por John Locke (1632-1704).

Essa ideia gerou um ensino transmissivo em que o professor assumia o principal papel, atuando como dono do saber, transmitindo a bagagem cultural, tendo como eixo do trabalho didático professoral a sistematização do conteúdo programático e escolha dos recursos pedagógicos. A principal responsabilidade dos professores, nessa concepção é a de serem “eruditos” ou “enciclopédicos”, para a viabilização do processo de transferência do conhecimento do mestre para os alunos de forma clara e objetiva (RAMAL, 2003).

A informação e a transmissão dos conteúdos, predefinidos em manuais e apontamentos, pelo professor aos alunos, é a principal essência do modelo tradicional que se baseia no modelo de aula expositiva (MIZUKAMI, 2004).

Na educação à distância, ainda que se utilizem as TDIC, percebe-se, ainda, nas práticas, o modelo instrucionista, enfatizando o produto do ensino nas provas presenciais. A dinâmica da educação tradicional se reproduz na virtualização dos conteúdos em formato “*pdf*”, semelhante às aulas expositivas ou ao utilizar-se das vídeo-aulas. O quadro e giz da sala de aula presencial dão lugar aos *slides* com uso de *softwares* específicos no AVA. Dessa forma, o que se percebe é a transposição do ensino presencial, a partir do uso de tecnologias mais atuais, sem rompimento com o modelo tradicional do papel do professor (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010; SILVA, 2003).

No modelo pedagógico tradicional, o aluno não é estimulado a questionar ou fazer novas descobertas. A aprendizagem se resume a copiar e reproduzir as ideias hegemônicas, sem muita interação com o professor, o “dono do saber”. É comum o aluno se sentir desvalorizado, incapaz por não aprender as lições, desmotivado, cumprindo as tarefas apenas por obrigação ou para realizar as provas, não percebendo um sentido do que é ensinado (OLIVEIRA, COSTA, MOREIRA, 2001; MIZUKAMI, 1986).

O aluno se encontra restrito no processo de tomada de decisão no que tange ao seu aprendizado, ficando condicionado pelo direcionamento do docente, não se envolve nas questões próprias do desenvolvimento do curso e reflete pouco sobre suas atitudes, habilidades e estratégias utilizadas na própria aprendizagem. Fica submisso às práticas de repetição e memorização dos conceitos para a avaliação ao final de cada módulo de ensino, desconsiderando o processo de aprendizagem.

A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado (MIZUKAMI, 1986, p.15).

Ao transportamos essa prática para a educação a distância, em geral, o aluno se restringe aos conteúdos postados nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). A busca pelo conhecimento se resume aos materiais disponibilizados pelo professor, sejam eles em “*pdf*” ou *slides*, que reproduzem o conteúdo do curso. O aluno desenvolve as tarefas para cumprir os prazos determinados pelas IES e se preparar para as avaliações obrigatórias. Utiliza-se dos fóruns para tirar dúvidas e não para um amplo debate sobre os temas ou assuntos em estudo, provocando a reflexão e os *chats* para buscar informações sobre os conteúdos que serão

avaliados. Não se oportuniza a autonomia do aluno para a formação da reflexão crítica, confrontando a fala do mestre com outras visões da realidade multicultural possibilitadas pela TDIC.

No ensino tradicional, os materiais didáticos mais utilizados são os livros textos tradicionais, apostilas e manuais, que propiciam ao professor a transmissão de um patrimônio cultural previamente selecionado nas disciplinas que compõem o currículo. São fascículos impressos que não permitem atualização constante e reorganização no curto prazo (ARAGÓN; MENEZES; NOVAK, 2013).

O professor é incentivado a não produzir recursos para a sua aula, mas sim, utilizar o que já existe, em especial o livro didático e não negamos a realidade vivida nas salas de aulas das escolas, principalmente, mas não exclusivamente, públicas brasileiras, onde o livro didático reina absoluto. (SANTOS, 2014, p. 2)

Com o uso do material didático, os conteúdos estão organizados em função da intencionalidade e das concepções das escolas e por isso eles se transformaram em um manual para o professor, facilitando o trabalho ao permitir que o professor siga os conteúdos ao contrário de construir uma proposta pedagógica mais inovadora e, conseqüentemente, mais trabalhosa. Isto vale da educação básica à superior.

Em geral, os materiais didáticos são de autoria de especialistas das áreas de conhecimento e seguem um padrão de organização curricular e de conteúdo que atinge uma grande maioria de estudantes. Com isso, muitas vezes, o material utilizado encontra-se descontextualizado e fora da realidade dos aprendizes.

Ressalta-se que a “centralidade dos materiais didáticos impressos expressa uma concepção de aprendizagem em que a autonomia do aluno está limitada e as formas de atividade mental são exclusivamente discursivas.” (LITWIN, 2001, p.75).

Na educação à distância, os materiais utilizados são em geral disponibilizados no AVA, em forma de *slides*, apostilas no formato *pdf*, videoaulas nas quais o professor apresenta um resumo do conteúdo da disciplina, e se utiliza de recursos como fórum, *chats*, quadro de aviso para informações específicas ou gerais, seja sobre o material instrucional, seja sobre avaliação, prazos de realização das atividades, datas e locais de avaliação, ou seja, o mesmo *modus operandi* do ensino tradicional presencial, em uma simulação da aula expositiva.

Os avanços produzidos com as TDIC possibilitam que os textos impressos, tradicionalmente centrais na educação, possam ser transmitidos por meio de um computador provocando modificações substanciais na forma como os estudantes acessam ou utilizam os materiais, acessibilidade essa que não garante a interatividade no uso (LITWIN, 2001).

As pesquisas geralmente são direcionadas em consultas aos textos indicados pelos docentes, em *links* disponibilizados no AVA, artigos de revistas e periódicos, o que induz a um fechamento da sala de aula na virtualidade.

Entre os diversos problemas que se identificam no desenvolvimento de cursos EaD, ressalta-se o que diz respeito à produção de material didático oferecido em geral por simples tutoriais ou guias de estudos disponibilizados na plataforma virtual, ou ainda, como propostas de leituras ou estudos dirigidos para a realização de exercícios ou provas (BELISÁRIO, 2003).

Se o professor ainda está baseado na pedagogia milenar da transmissão, que disseminou práticas educacionais e calcificaram as estratégias de distribuição e assimilação de informações, o material didático para EAD será meramente uma reprodução deste paradigma. As potencialidades comunicacionais, colaborativas, de desenvolvimento da autonomia que o digital propicia serão subutilizadas (*sic*). O ambiente virtual de aprendizagem não passará de um depósito de textos, os *e-mails* serão apenas utilizados para que o professor comunique informações aos alunos e passe tarefas, e o *chat* o momento para tirar dúvidas sobre os conteúdos e o fórum mais um espaço de perguntar e responder apenas (SALES, 2005, p. 5).

Observa-se uma idealização, por parte do professor, no que se refere ao aluno da EaD, no processo homogêneo de compreensão dos discentes, percebido na elaboração do material didático, que reproduz textos científicos muitas vezes desvirtuados de uma proposta de ensino que leve em conta os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Trata-se de uma incorreção ao supor que o aluno tem conhecimentos e pode aplicar as estratégias cognitivas dos autores especialistas na compreensão do material disponibilizado.

Na concepção tradicional de ensino a avaliação é utilizada para controle, no curto e longo prazo, do aprendizado do aluno, entendido como a capacidade de memorização do conteúdo comunicado em sala de aula. “Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc.” (MIZUKAMI, 1986, p.17).

A reprovação faz parte do processo de ensino e aprendizagem e, no modelo tradicional, é necessária pelo caráter punitivo e para incentivar a competição. As notas são a medição da quantidade de patrimônio cultural transmitido e reproduzido pelos aprendizes, resultando em um *ranking* que se fundamenta no caráter meritocrático.

A problemática da avaliação na EaD é bastante enfatizada pelos pesquisadores da área e deve considerar os diferentes resultados na produção do conhecimento. Está fortemente associada às concepções de ensino e aprendizagem que vigoram em períodos históricos diferentes, as quais condicionam o modelo e a função da avaliação a ser utilizada: somativa, diagnóstica ou formativa. De acordo com os objetivos avaliativos, diferenciam-se os instrumentos e as técnicas utilizadas, bem como a natureza da avaliação prática, seja ela de caráter mais quantitativo ou qualitativo (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010).

Na EAD, a avaliação funciona como um estímulo à aprendizagem favorecendo a autoconfiança do aluno a partir dos *feedbacks* dos professores e/ou tutores; deve ser um instrumento de apoio ao processo de construção do conhecimento do aprendiz (REZENDE et al., 2012, p. 5).

No geral, há uma tendência na avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes, em contextos de aprendizagem virtual, fundamentado na sua capacidade de reproduzir e aplicar os conteúdos transmitidos. Baseia-se no autoestudo e na aprendizagem individual feita de forma isolada (GOMES, 2010).

Os instrumentos utilizados, no contexto da EaD, são testes de múltipla escolha, provas com correção automática pelos sistemas ou plataformas de gestão de aprendizagem (*Learning Management Systems*) e tempo marcado para resolução, instrumentos esses que possibilitam avaliar a uma quantidade maciça de alunos. Provas individuais presenciais fazem parte do repertório da avaliação da aprendizagem na EaD.

Do ponto de vista pedagógico, percebe-se que o ensino está desvinculado da aprendizagem; do ponto de vista político, ocorre o reforço de atitudes passivas, acomodadas, indiferentes ao que se passa na escola ou nas decisões políticas governamentais.

A qualidade de um processo formativo de EaD somente poderá ser confirmada se a concepção pedagógica estiver coerente com os paradigmas educacionais sociointeracionistas, superando as limitações das abordagens

empiristas, propondo novos papéis para os professores e alunos no ensino e aprendizagem em rede.

## 2.4 A Educação a Distância *Online*

Na revisão história que apresentamos, sistematizadas nas gerações da EaD, ficou claro que a separação do tempo e espaço físico entre professores e alunos é uma característica essencial dessa modalidade. Vimos que essa situação não é nova, uma vez que, muito antes da Internet, centenas de estudantes fizeram cursos por correspondência oferecidos por diversas instituições e universidades. As apostilas impressas ou guias de estudo eram os principais recursos pedagógicos utilizados para transmitir informações e instruções aos estudantes em áreas isoladas ou àqueles que não tinham condições de cursar o ensino regular na idade convencional.

Nas últimas décadas, assistimos a um avanço nessa modalidade, ao utilizar o material instrucional impresso associado às tecnologias tradicionais de comunicação, como o rádio e a televisão no ensino, favorecendo a democratização do acesso à educação para uma massa de estudantes.

Na esteira das inovações tecnológicas, no final do século XX e início do século XXI, surge a EaD *online*.<sup>42</sup>

Para Filatro, é importante diferenciar a educação *online* da EaD convencional, notadamente pela conexão em rede e interatividade entre os participantes:

A chamada educação *online* é uma ação sistemática de uso de tecnologias, abrangendo hipertexto e redes de comunicação interativa, para distribuição de conteúdo educacional e promoção da aprendizagem, sem limitação de tempo ou lugar (*anytime, anyplace*). Sua principal característica é a mediação tecnológica pela conexão em rede. (FILATRO, 2004, p. 47).

Nessa mesma perspectiva, Moran (2003) explica que a educação *online* é o conjunto de ações de ensino e aprendizagem desenvolvidas por meio de TDIC, com integração de multimídias como a Internet, videoconferência e a teleconferência. Para este autor, a expressão educação a distância é utilizada com um sentido mais amplo que o de educação *online*. Ele cita como exemplo um curso que utiliza a transmissão um para todos, por correspondência, considerado a distância sem ser

---

<sup>42</sup> *Online* “refere-se a tudo que acontece na rede e através dela. Por isso a expressão educação *online* é sinônimo de educação em rede.” (FILATRO, 2004, p. 47).

*online*. Enquanto a EaD, que utiliza recursos analógicos, separa emissão e recepção no modelo “um todos”, a educação *online* permite a presença virtual no modelo “todos-todos”, na dispersão geográfica dos interlocutores (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010).

Silva (2003) tem a educação *online* como possibilidade na cibercultura, ou seja, do conjunto que integra as técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento que foram criados na utilização do ciberespaço.

A partir do século XXI, a educação *online* ganha a adesão de IES, notadamente pela flexibilidade e interatividade proporcionadas pelos computadores e dispositivos móveis conectados à Internet. Essa mobilidade facilitou o acesso dos estudantes aos processos de aprendizagem institucionais sem os deslocamentos para a sala de aula convencional, ou seja, um estudante trabalhador tem mais possibilidades de realizar uma formação na educação superior, além de outros que residem em locais remotos.

No Brasil, a modalidade de EaD *online*, que utiliza a rapidez da comunicação por rede e a facilidade de interação com os estudantes, tem sido utilizada em projetos governamentais de formação inicial e continuada de professores, pela possibilidade de formação massiva desses profissionais. Enquanto, na sala de aula, de tijolos de uma IES convencional comportam-se aproximadamente 40 alunos, no curso a distância *online*, a sala de aula virtual ou AVA comporta centenas de alunos.

Mas para que o curso a distância não seja um “arremedo” do curso presencial, no dizer de Pimentel (2015), no que se refere ao modelo transmissivo de conteúdos, torna-se necessário um investimento financeiro, tecnológico e em recursos humanos para a gestão da educação *online* de qualidade.

Proporcionar educação *online* não é o mesmo que promover educação a distância ou presencial, pois exige metodologia própria, que pode inclusive provocar mudanças no modelo de transmissão que prevalece na sala de aula presencial no dizer de Silva.

Falo em educar com base em diálogo, troca, participação, intervenção, autoria, colaboração. É certo que essa metodologia não é prerrogativa do computador conectado, mas é nele que encontra possibilidades de potencialização. (SILVA, 2003, p. 12).

Na EaD os modelos mais utilizados são:

**Broadcast**, virtualização da sala de aula presencial ou estar junto virtual. No modelo *broadcast*, a principal ideia é da entrega da informação ao aluno através da tecnologia como ocorreu com o rádio e a televisão. Na **virtualização da sala de aula presencial**, a principal ideia é a transferência da sala de aula presencial para a sala de aula à distância em uma comunicação bidirecional e, no **'estar junto virtual'**, parte-se do princípio da aprendizagem assistida por computador (AAC) explorando a interatividade entre os emissores e receptores dos cursos, criando condições de aprendizagem e de colaboração em uma comunicação multidimensional. (ALMEIDA, 2006, p.1-2, destaques nossos).

Nesse aspecto do modelo 'estar junto virtual' será necessária a preparação dos formadores para o trabalho em equipe, com a metodologia da educação *online*, explorando o potencial de inovação educacional da Internet *Web 2.0*, uma janela aberta para o mundo, com potencial para romper com as tradicionais formas mecanicistas de transmissão de conteúdos centrados nos conhecimentos de alguns especialistas.

A *Web 1.0*, a “versão” antiga, seria a rede das páginas estáticas, que não permitiam manipulação ou alteração do conteúdo pelos usuários, a não ser por seus autores, os *webdesigners*, por sua capacidade de dominar a linguagem *HTML*. Seu símbolo seria a relação homem-máquina, baseado principalmente no código *HTML*, hoje, reconhecidamente limitado.

O termo *Web 2.0* foi cunhado por Dale Dougherty<sup>43</sup> para se referir à segunda geração da Internet, caracterizada, principalmente, pelas comunidades virtuais e *sites* de compartilhamento em uma grande rede social virtual. Para marcar a diferença dessa atual fase para a anterior, Dougherty optou por usar uma forma de referência adotada pelas empresas de *software* quando lançam uma nova versão dos programas, fazendo o seu *upgrade* (MARINHO, 2009).

Essa nova geração de serviços e aplicativos, responsáveis por grandes mudanças na forma como as pessoas se relacionam com a rede e, mais importante, através dela com outros usuários, marcada pelo *software* social ou redes sociais. Uma marca importante da *Web 2.0* é a possibilidade de compartilhamento de recursos no que significa ir além de deixar que outros internautas encontrem arquivos produzidos por alguém. Por exemplo, um grupo de internautas pode

---

<sup>43</sup> Fundador e diretor executivo (CEO) da O'Reilly Media. Criou o termo em um artigo de 2005, intitulado “What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software”. Para saber mais consultar: <[http://orfeu.org/weblearning20/1\\_1\\_genese\\_do\\_conceito](http://orfeu.org/weblearning20/1_1_genese_do_conceito)>

escrever, de forma colaborativa ou cooperativa, um texto ou criar uma apresentação, no estilo *PowerPoint*, tudo em um espaço virtual compartilhado, que pode ser acessado a qualquer momento através de cada um de seus coautores. Para isso, bastaria ter um computador conectado à Internet e a permissão de acesso a essa produção coletiva. Porém, não basta a inovação apenas em termos tecnológicos, será necessário centralizar esforços na aprendizagem e não apenas no ensino transmitido, pelo professor, aos alunos.

Estamos convencidos de que, sem o preparo adequado dos professores e gestores, em sua formação inicial e continuada - que será mais do que nunca necessária por conta dos avanços tecnológicos -, e sem uma resignificação do ensinar e do aprender em uma Sociedade da Informação, o uso do computador e das tecnologias como a Internet correrá o risco de pouco ou nada significar em melhoria da qualidade da educação, pouco ou nada agregará de valores ao trabalho que se faz nas escolas (MARINHO, 2014, p. 3).

A EaD foi concebida tendo como um dos princípios a autonomia, partindo do pressuposto que a aprendizagem estaria centrada no sujeito aprendente, autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem (BELLONI, 2009). A inovação propriamente dita não está no uso da tecnologia em si, mas nas interfaces dos ambientes educacionais informatizados que permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa com possibilidades de mudanças nos processos de aprendizagem.

Há uma unanimidade nos discursos sobre o potencial de inovação educacional na modalidade EaD *online*, na mesma proporção das críticas quanto à forma que as inovações estão sendo aderidas. Muitas vezes, a adesão se dá, sem uma reflexão individual e coletiva dos fatores que provocam mudanças essenciais e não apenas reforma superficial (MORAN, 2014).

Uma das vantagens apontadas pelos pesquisadores da EaD é o potencial de mudança nas práticas escolares instituídas pelo encontro de professores e estudantes em espaços geográficos e tempos distintos, no “estar junto virtual” (ALMEIDA, 2006). Se levarmos em conta a possibilidade de abertura para as inovações pedagógicas, rompendo com estruturas rígidas dos sistemas escolares tradicionais, a exemplo da lógica de “vigiar e punir”, no dizer de Foucault (2008), em políticas disciplinares espaço-temporais na sala de aula de tijolos, o virtual poderá ser um elemento catalisador de mudanças.

De fato, a EaD, ao menos no discurso que vai se revelando hegemônico, com a adoção ampla dos recursos das tecnologias digitais questiona a educação tradicional, lança provocações em relação às estruturas curriculares rígidas e sem vínculo com a realidade dos estudantes.

Segundo os pesquisadores Filatro (2004); Costa e Mattos (2013) os recursos tecnológicos mais utilizados na EaD são *chat*, *blog*, *e-mail*, *facebook*, fórum, vídeo, *wiki* e *podcast*, assim caracterizados:

- *Chat* (sala de “bate-papo”) - permite a comunicação entre as pessoas conectadas em rede, em tempo real ou comunicação síncrona.
- *Blog* - definido como um diário *on-line* cuja estrutura permite a atualização rápida, registrando as opiniões e comentários dos usuários. É utilizado na discussão partilha de conhecimentos sobre um tema específico.
- *E-mail* (correio eletrônico) - utilizado para comunicação assíncrona, ou seja, a mensagem é emitida por uma pessoa que é recebida e respondida mais tarde por outra, ficando armazenada na caixa postal. É utilizado para comunicações mais específicas quando diz respeito às questões individuais que não serão visualizadas por todos. Geralmente os cursos *on-line* disponibilizam endereços de *e-mail* para contatos sobre informações acadêmicas.
- *Facebook* - é uma mídia social, de uso gratuito, que reúne pessoas que tem sentido relacional seja nos contatos pessoais, sociais e em contextos educacionais. Integra várias ferramentas que permitem compartilhar mensagens, fotos, vídeos, notícias e ainda um mural onde o usuário recebe postagens dos “amigos” virtuais.
- Fórum de discussão - espaço para debates telemáticos por meio de envio e distribuição de mensagens pelos participantes. As mensagens ficam gravadas e obedecem a uma organização lógica, dando origem aos chamados *threads* (fios condutores) que ligam mensagens relacionadas conforme a ordem de postagem pelos usuários.
- Vídeo – com o crescimento do uso dos dispositivos portáteis de fotografia e *smartphones*, popularizaram-se os recursos de filmagens

de vídeos digitais divulgados por meio de repositórios como o *YouTube*. O *YouTube* é um *site* de livre acesso utilizado para o compartilhamento de vídeos enviados através da Internet. Os usuários podem exercer a autoria na produção de gravações de imagens, apresentações didáticas etc.

- *Wiki* - um conjunto de páginas interligadas de amplo acesso para a escrita livre e colaborativa.
- *Podcast* - constitui gravações de áudio que podem ser distribuídas por meio de *websites*, possibilitando criação de audioaulas de acesso aos alunos em tempo integral.

A educação *online* traz perspectivas de mudanças em relação ao “como ensinar” em contextos educacionais com ambiência digital e a forma como os alunos acessam o conhecimento. Isso implica um novo perfil docente e discente, um material didático interativo, flexível e também formas mais atuais de avaliação com o uso de tecnologias.

A concepção pedagógica que mais se aproxima dos objetivos para uma aprendizagem contextualizada e centrada na aprendizagem dos alunos, de forma colaborativa, é a abordagem sociointeracionista, fundamentada em Vygotsky (1998). Essa teoria baseia-se na ideia de que o desenvolvimento intelectual do sujeito ocorre em função das interações sociais que também influenciam a afetividade, a interatividade e a aprendizagem como um todo. A educação em rede, como espaço social dinâmico, repleta de informações, signos, tem potencial para favorecer a comunicação e a reconstrução de ideias hegemônicas transmitidas ao longo de séculos nas instituições escolares (VALLE; MATTOS; COSTA, 2013).

Um professor engajado na prática transformadora provoca o questionamento dos alunos em relação à cultura instituída, valorizando a subjetividade do sujeito aprendente, criando condições para que cada aluno analise seu contexto e elabore sua aprendizagem. Esse novo perfil docente deve oportunizar situações de interação e conexão para a solução de problemas comuns à sociedade, demandando participação ativa e ao mesmo tempo um rompimento com o papel centralizador de quem ensina, instituído em práticas de ensino tradicionais.

A principal característica do docente na era digital é “sua função de acompanhar os” alunos no processo de aprendizagem que se dá na educação virtual, pela intensa mediação tecnológica [...] participa do ensino-aprendizagem como um mediador e um motivador na relação do aluno com os conteúdos e os materiais didáticos, na busca pelo conhecimento. (MILL, 2012, p.78).

A mediação, no sentido proposto por Vygotsky (1998), é de que o indivíduo<sup>44</sup> modifica ativamente a situação estimuladora de ambientes de aprendizagem.

Em sala de aula *online*, o professor torna-se o provocador do conhecimento, ele será formulador de problemas, proponente de situações, arquiteto de percurso, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na construção do conhecimento [...] professor *online* constrói uma rede e não uma rota (SILVA, 2003, p. 56).

O Professor é considerado um orientador no sentido do “aprender a aprender e aprender a fazer”. Ao atribuir à ação docente o ato de orientar o processo de aprendizagem, fica evidente a relevância da importância de este possuir um conhecimento amplo em vários campos que tratam dos aspectos fundamentais do desenvolvimento humano. (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011, p. 187).

Observa-se que as principais características desse docente na Era Digital são o exercício de uma prática transformadora, mediadora e orientadora no processo de ensino e aprendizagem, um provocador do conhecimento e, principalmente, um construtor de redes e não de rotas.

Notadamente, o professor, na atualidade, frente a uma sociedade tecnológica e digital, necessita de uma formação específica para, no exercício docente, utilizar-se das TDIC como ferramenta na sua prática pedagógica mais centrada na aprendizagem dos alunos.

Os Referenciais de Qualidade para os cursos EaD (BRASIL, 2007b) destacam as competências necessárias ao docente nesta modalidade de ensino. Dentre elas, ressalta-se: a) estabelecimento de fundamentos teóricos; b) seleção e preparo dos conteúdos de ensino; c) identificação dos objetivos que nortearão as atividades; d) definição dos materiais complementares; e) elaboração dos materiais didáticos; f) realização da gestão acadêmica como orientações e avaliações para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e g) realização de autoavaliação.

As TDIC provocaram uma mudança no perfil do aluno que, segundo Behar (2013), continua em processo de transição. Existe uma pluralidade de discentes com

---

<sup>44</sup> No nosso caso, mais especificamente, a ação dos professores e alunos no AVA.

diferentes perfis, gostos, conhecimentos, culturas e idades. No Brasil, os alunos da EaD são, em geral, adultos com pouco familiaridade com as tecnologias e que, em sua maioria, estudam e trabalham (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2014).

“O motivo mais encontrado para a busca de um curso EaD consiste em desenvolver ou aperfeiçoar o conhecimento necessário para o emprego [...] alguns alunos ainda se encontram na fase de alfabetização e letramento digital” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.174).

Na Sociedade do Conhecimento há potencial para que o aluno seja o sujeito de seu aprendizado, desenvolvedor de autonomia e de independência em relação ao professor. Espera-se uma atitude proativa possibilitada por uma liberdade relativa para tomar decisões a respeito da própria aprendizagem, desenvolvendo um compromisso no que tange ao seu desempenho enquanto estudante no percurso para aquisição de conhecimentos. Deve-se estabelecer uma capacidade de organização e de determinação de metas para superação dos tópicos de estudo. Nesse entendimento, o aluno necessita tomar consciência de atitudes proativas, desenvolver habilidades de comunicação, de busca, seleção, produção e difusão da informação e do conhecimento e aplicar estratégias próprias, relacionadas a experiências autônomas, criar um perfil profissional e pessoal em que a formação é contínua ao longo da vida (BAUTISTA; BORGES; FORÉS, 2008).

**Figura 2 - Representação da Identidade do aluno virtual**



Fonte: Adaptado de Behar; Silva (2012)

A identidade do aluno virtual a ser desenvolvida para uma compreensão estratégica consiste em administração do tempo, habilidades de comunicação, delineamento de objetivos e motivação. Na compreensão das características do grupo, o aluno deve desenvolver a competência para realizar trabalhos em grupo no contexto no qual está inserido. As condições tecnológicas exigidas se referem à familiaridade com as mídias digitais, a utilização das TDIC, a fluência digital e da conexão do aluno com o mundo virtual.

Um perfil de docente e um perfil de aluno para uma sociedade digital implicam novos materiais didáticos que possibilitem a interação, a conexão, o desenvolvimento de habilidade e competências para a atuação em um mundo tecnológico.

Os alunos/adultos possuem muitas preocupações em suas vidas, trabalho, família, vida social e a o planejamento na EaD precisa incluir essas questões na elaboração dos materiais para os ambientes de aprendizagem, levando em conta potenciais e problemas que possam dificultar o estudo (MOORE; KEARSLEY, 2008).

O material didático deve responder a um princípio básico da EaD: estudos autônomos [...] torna essencial a definição norteadora desse processo de ensino-aprendizagem e um planejamento muito detalhado para produção do material didático a ser utilizado de acordo com os princípios determinantes da proposta pedagógica e a definição do tipo de mídia a ser utilizada [...] a concepção pedagógica a ser adotada como referencial, deve privilegiar a interação, a interatividade e a aprendizagem colaborativa, levando em consideração que em todo processo de aprendizagem deva ser construído em sintonia com o desenvolvimento do ser humano, mas é preciso estar atento à influência que alguns elementos externos exercem sobre a interação, interatividade e colaboração. (SALES, 2005, p. 3-4).

Na elaboração do material didático, destaca-se a importância do trabalho coletivo, crítico e reflexivo, entre diversos especialistas, como docentes, tutores, equipe pedagógica e produtores de multimídia que, juntos, farão a avaliação das metas do curso, principais temas e conceitos da disciplina e determinarão os conhecimentos prévios dos estudantes para o qual é destinado o curso, os níveis de compreensão na área de estudo, conhecimentos em relação ao letramento digital que devem ser concebidos de forma a estimular os discentes a desempenhar um papel ativo em seu aprendizado (LITWIN, 2001). Os materiais devem possuir um conteúdo dinâmico, vivo e presente que envolve diversas mídias, um legado cultural e perspectiva de futuro.

O material didático na Educação *online* pode ser conceituado como todo material voltado à aprendizagem centrada no aluno e que utiliza um ou mais recursos das TDIC na sua elaboração (BEHAR, 2008). Os recursos de maior utilização, com estas características na atualidade, são as páginas *web*, *blogs*, *wikis*, *softwares* educacionais e os objetos de aprendizagem.

As ferramentas multimidiáticas possibilitam o rompimento com a simples digitalização do conteúdo de textos impressos pelo seu caráter hipertextual, oportunizando o acesso a várias fontes de informação, o confronto de diferentes pontos de vista na perspectiva da interatividade. O hipertexto se apresenta como novo paradigma tecnológico que liberta o aluno da lógica unívoca própria das mídias de massa e dos sistemas de ensino predominante no século XX. Ele é “o divisor de águas entre a comunicação massiva e a comunicação interativa.” (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p.221).

Por outro, essa perspectiva exige conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias a uma equipe de trabalho que, além de colaborativa, abrange diferentes setores: técnico, gráfico e pedagógico. Aos professores cabem,

aprender a se articular simultaneamente em diferentes níveis de ensino, por meio dos materiais didáticos que são construídos em redes de saberes significativos. Quanto aos estudantes, cabe-lhes tomar decisões sobre o andamento de seus estudos e ter iniciativa para construir suas estratégias de aprendizagem, utilizando os diferentes meios midiáticos que contribuem para a interatividade (RODRIGUES, 2011, p.72).

Observa-se que, mesmo se tratando de materiais voltados para a educação *online*, há resquícios da predominância de materiais utilizados na metodologia tradicional, em cursos EaD. A simples aplicação de recursos digitais não é garantia para romper com o paradigma da educação tradicional. Torna-se necessário transformar a formação docente tradicional e conservadora para uma formação inovadora, com perspectivas didáticas e possibilidades de ação reflexiva, criativa, frente à diversidade cultural e que contemplem os diferentes estilos de aprendizagem dos discentes na Era Digital.

Transformar um ambiente de aprendizagem em rota para um ambiente de aprendizagem em rede implica (re) desenhos e combinações de linguagens, em rompimento com a centralidade do livro texto impresso e utilizando as diversas formas de narrativas em uso na cibercultura.

Textuais: (textos acadêmicos, jornalísticos, história em quadrinhos, textos literários, relatos, histórias de vida); imagéticos: (fotografia, charge, animação, mapas, gráficos, vídeos, filmes, gravuras); imagéticos e sonoros: (áudio, música e *podcast*); e multimídia: (*games*, simulação, *slideshow*, *www*). (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p. 222).

Uma formação docente inovadora pressupõe uma abordagem de avaliação na perspectiva sociointeracionista. Nessa abordagem, os instrumentos de avaliação deverão ser diversificados para permitir evidências do percurso realizado e das competências desenvolvidas pelo aluno. Como exemplo, a avaliação abrange a participação em fóruns de discussão, a elaboração de *portfólio*, construção de mapas cognitivos, autoavaliação, avaliação mútua, avaliação da prática educativa e não de um pedaço dela e não há comprovação de desempenhos com normas ou critérios pré-fixados (GOMES, 2010; MIZUKAMI, 1986).

A avaliação no ambiente *web* deve contemplar propostas diferentes da 'tradicional' já que esse ambiente oferece a oportunidade de utilizar técnicas diferentes das 'usuais avaliações escritas' [...] não é uma atividade exclusivamente técnica, mas sim, uma ação humana carregada de valores éticos e estéticos que deve ser mais ampla que a 'simples recordação da informação apresentada. (SARDELICH 2006, p. 215).

Os instrumentos de avaliação são medidas importantes na EaD *online* para ajudar o professor a construir um perfil de cada estudante por meio do cruzamento de informações, permitindo que todo o processo se torne mais claro e fidedigno (GOMES, 2010).

O uso de processos avaliativos diversificados possibilita analisar o desempenho acadêmico de cada aluno, perceber as dificuldades e incompreensões, as formas de interação, comunicação e colaboração com os colegas e sua fluência digital. Possibilitam rever as atividades pedagógicas, as interações e a atuação dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com vistas à melhoria do processo (KENSKY, 2010).

A prática de avaliação, para ser realmente eficiente precisa possibilitar ao aluno uma "tomada de consciência tanto sobre o conhecimento que foi possível aprender [...] quanto sobre o que é necessário que aprenda." (PESCE; BRAKLING, 2006, p. 94).

Os AVA, por meio do controle, facilitam a avaliação por parte do docente no que tange aos processos de desenvolvimento das atividades propostas, o esforço

dedicado pelo aluno na realização de cada tarefa e os níveis de participação e alcance das metas e objetivos de aprendizagem.

Por outro lado, é importante ressaltar que a simples presença auferida quantitativamente pelo tempo no ambiente *online* e o desenvolvimento de tarefas, não garante a efetiva aprendizagem e participação do aluno no processo educacional.

A verificação da identidade do aluno avaliado na EaD *online* e a necessidade de assegurar a credibilidade dos sistemas de educação a distância levou a soluções generalizadas para o problema com a adoção de exames e/ou provas presenciais realizados em locais previamente determinados supervisionados por profissionais das IES (GOMES, 2010).

No entanto, o avanço das TDIC, que potencializam o “estar junto virtual”, permite verificar a identidade dos estudantes bem como a interação direta e síncrona, de caráter virtual. Portanto, as tecnologias e as novas ferramentas permitem realizar situações de avaliação “face a face”, mantendo a distância física entre professores e alunos. Essa evolução tem potencial para uma forma de avaliação que rompe com o modelo classificatório, monodirecional e quantitativo que já não satisfaz as exigências educacionais na contemporaneidade (POLAK, 2009).

A partir desses entendimentos, constatamos a necessidade de diferenciar os conceitos de inovação “conservadora” e inovação “disruptiva”, fundamentados em teorias educacionais relacionadas à TDIC. De maneira geral, o termo “inovação” está sendo utilizado de forma indiscriminada nos documentos normativos governamentais e institucionais que regem a EaD *online*.

### 3 INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Que mudanças históricas estão sendo exigidas para que o indivíduo possa sobreviver no seu universo cultural, atuar participar e transformar a sua realidade, se a educação não lhe oferece as condições instrumentais mínimas requeridas pelos novos cenários mundiais? (MORAES, 2002, p. 135).

Para realizar esse trabalho de fundamentação do termo inovação recorreremos não somente aos dicionários de língua portuguesa e de tecnologia, mas também a pesquisadores internacionais e no Brasil que se dedicaram a explorar a variedade de sentidos da inovação no campo da educação. Entre eles, destacamos Christensen, Horn e Johnson (2012), Masetto (2004), Cysneiros (1999), Demo (2004) e Ferretti (1980).

Retomamos o conceito mais geral do termo inovação apresentado na Introdução do presente trabalho: novidade ou renovação (MICHAELIS, 2008), para em seguida, buscar aproximações com o campo da educação e, mais especificamente, no Ensino Superior, na perspectiva de caracterizar tendências à inovação pedagógica no curso de Pedagogia EaD *online*.

Em uma referência mais específica no Dicionário de Tecnologia e Inovação (MELO; LEITÃO, 2010), esse vocábulo significa o ato ou efeito de inovar introduzindo produtos, processos, métodos ou sistemas não existentes anteriormente, ou com alguma característica nova e diferente da versão anterior. Ainda de acordo com esse dicionário, a expressão “inovação disruptiva” é uma forma mais recente de se qualificar inovação, por não estar relacionada com uma melhoria no processo ou sistema, mas sim com a criação de algo novo que provoca mudanças na trajetória inicial.

A preocupação com a inovação no campo da educação não é uma questão recente que emergiu apenas com o avanço das TDIC. Na década de 1980, ainda no período político de ditadura militar no Brasil (1964-1985), o educador Celso Ferretti evidenciava os problemas e perspectivas para a inovação educacional na tentativa de elucidar o termo: “inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando a produzir melhoria no mesmo. Por objeto, entendemos qualquer elemento que possa ser afetado pela mudança (uma instituição, um método).” (FERRETTI, 1980, p. 56). No entanto, há uma ressalva do autor, bastante

pertinente, que considera difícil qualquer estudo de inovação educacional dissociado de uma análise mais aprofundada das condições de evolução histórica do país.

Naquela época, havia um esforço de intelectuais para pensar a modernização do país pelas “melhorias” na educação, implicando passar de uma posição anterior menos desejável para uma posterior considerada mais atraente em função de fins econômicos e políticos dentro dos princípios de “ordem e progresso”. No caso da educação, os fins especificados estavam relacionados a uma mudança na perspectiva institucional de promover aprendizagem dos estudantes através do controle de informações e seleção de conteúdos a serem ensinados. Não havia, ainda, a mudança paradigmática da tecnologia analógica para a digital que rompeu com o monopólio de informações pelas agências governamentais.

Ainda assim, alguns educadores, a exemplo de Ferretti (1980), vislumbravam uma inovação pedagógica sem, portanto, pensá-la em uma realidade escolar concreta: a inovação deve ser tomada por parâmetros da concepção de educação que orientem o procedimento inovador. Dessa forma, uma determinada mudança pedagógica, desenvolvida em um contexto específico, deve ser submetida à análise em relação a metas que a motivaram, para assim, identificar em que medida a transformação operada pode ser considerada significativa e, ainda, se no contexto da prática a mudança foi adequada. Na conjunção desses dois fatores, uma mudança educacional considerada significativa e adequada, pode ser conceituada como inovadora (FERRETTI, 1980).

O desafio de analisar as mudanças operadas em um sistema, ou curso de formação em duas dimensões, ajuda-nos a entender a complexidade do tema, quando se trata de analisá-lo no contexto educacional. Brabandere (2006) avança na concepção de inovação ao trazer novos elementos para a análise: a inovação ocorre quando há mudança de paradigma ou percepção dos sujeitos e da realidade. Para ele, a inovação deve ser analisada em duas dimensões ou em dois tipos que se inter-relacionam. Na mudança do tipo 1, há transformações mais superficiais, muda-se apenas um dos componentes do sistema sem, no entanto, alterar as regras do mesmo. No tipo 2, entretanto, altera-se as regras do sistema possibilitada por uma nova representação do mesmo.

Na inovação em cursos EaD *online*, podemos exemplificar uma mudança apenas do tipo 1, em um curso que divulga a adoção do AVA como componente

inovador, mas isso, não modifica a concepção tradicional de educação: a ação pedagógica é centrada nos professores como autores e transmissores de conteúdos. Adquirir computadores modernos, *tablet*, ou equipar salas de informática nos polos de apoio na EaD, são mudanças necessárias que garantem a infraestrutura de acesso ao AVA, mas não o suficiente para haver inovação pedagógica de fato.

Uma mudança do tipo 2 promove uma mudança de mentalidade levando os participantes a questionarem o paradigma mecanicista-reducionista, ao colocar os alunos como sujeitos centrais da aprendizagem com TDIC, na idealização dos Projetos Pedagógicos e na condução das estratégias curriculares no AVA.

Podemos inferir que há um consenso entre os estudiosos da inovação na formação de professores na EaD, na crítica à simples transposição da matriz curricular de um curso presencial para a sala de aula virtual, associando o discurso de inovação a essa transposição de cenários. Isso, muitas vezes, representa apenas mudanças “de roupagem”, tendo como “pano de fundo” o velho ensino padronizado, transmissivo de conteúdos (ALMEIDA, 2012).

Dizendo de outro modo, Nevado, Carvalho e Menezes (2009, p. 374) constata essa mesma realidade: “apesar do potencial de inovação em várias iniciativas na EaD, a ausência de percepção das condições fundamentais à mudança tem favorecido as pseudo-inovações, reduzindo as novas possibilidades à simples otimizações das práticas tradicionais”.

No dizer de Demo (2004), a inovação na educação, de maneira geral, está relacionada a mudanças estruturais em relação à atualização dos avanços da ciência e tecnologia, que são os elementos mais decisivos sobrevividas no final do século XX. Tais mudanças são motivadas pela via do manejo e produção de conhecimento, algo que perpassa todas as instâncias da sociedade, inclusive, as universidades.

Em uma visão mais ampliada da inovação nas universidades brasileiras, Masetto (2004, p. 197) conceitua a inovação no Ensino Superior como “um conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário, provocadas por mudanças na sociedade”, ou ainda, por concepções intrínsecas à formação acadêmica. Parte-se do entendimento de universidade como instituição de ensino e pesquisa, pautada pelo rigor científico,

pela criatividade acadêmica, pela liberdade de pensamento e pela pluralidade de ideias. Na visão desse autor, são três grupos de elementos constitutivos de inovação na universidade assim constituídos.

Existem elementos que dizem respeito à organização do ensino universitário para a formação dos alunos, futuros profissionais, como um projeto pedagógico atualizado; reorganização e flexibilidade curricular; substituição da metodologia tradicional de ensino; uso das TDIC propiciando a oferta de cursos na EaD; preparação dos professores para assumirem projetos inovadores e “substituição do professor ministrador de aula para o mediador” (MASETTO, 2004, p. 198).

Outros elementos estão relacionados a mudanças nos modelos convencionais de formação que vigoram há séculos nas universidades públicas brasileiras. As alterações provocadas pela Sociedade da Informação e pela revolução tecnológica afetam diretamente a universidade em seu papel de formação profissional. Os modelos acadêmicos foram adaptados do modelo francês-napoleônico do século XVIII, época em que o modelo tradicional de educação vigorava, e não sofreram mudanças significativas do modelo original. Daí a necessidade de inovação para adequar a formação universitária à Sociedade da Informação, com a implantação de novos processos de comunicação multimidiáticos. (MASETTO, 2004).

A universidade e seus agentes formadores têm um importante trabalho a realizar, que é proceder a mediação entre a sociedade da informação e os estudantes, para possibilitar o tratamento das informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Ou seja, trata-se de ressignificar as informações das mídias digitais processando conhecimento, através de programas em que se oportuniza a autonomia e reflexão crítica dos aprendentes, futuros profissionais da Sociedade do Conhecimento.

O terceiro e último elemento constitutivo de inovação teorizado por Masetto (2004) trata das alterações que traduzem as concepções da “missão” da Educação Superior no século XXI, voltadas para a formação de profissionais qualificados, entre eles, os professores para cursos na EaD capazes de fazer a exploração do potencial de aprendizagem no AVA.

Esses elementos poderão provocar inovações significativas e relevantes na Educação Superior, desde que sejam consideradas em, pelo menos, duas

dimensões que estamos discutindo: a das mudanças pela adoção dos artefatos tecnológicos da cibercultura e outra dimensão da mudança de mentalidades ou de paradigmas que sustentam as práticas educacionais ditas inovadoras. É necessário que essas dimensões estejam interligadas para que as mudanças sejam de fato inovadoras proporcionando avanços significativos na aprendizagem dos estudantes.

Entende-se que a universidade como instituição educativa, no mundo contemporâneo, torna-se um espaço propício para a inovação, no entendimento de que as transformações sociais impostas pela revolução tecnológica, a partir do século XXI, ampliaram os objetivos do ensino universitário no sentido de adequar a educação de cidadãos da Era Digital. No novo tempo, são objetivos da Educação Superior, assegurar o conhecimento científico do campo profissional específico, com seus nexos com a produção social e histórica da sociedade, tornando-se fundamental o domínio de um conjunto de saberes, métodos e técnicas de pesquisa; conduzir o aluno a uma progressiva autonomia na elaboração de conhecimentos; desenvolver a capacidade de reflexão crítica; “substituir o ensino que se limita a transmissão de conteúdos por um ensino que constitui processo de investigação do conhecimento. (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 270).

Para o alcance dos objetivos propostos, tornou-se emergente repensar a formação dos formadores nas universidades, agentes principais que desenvolvem as práticas pedagógicas em contextos de formação que se desdobraram em cursos nas modalidades presencial, EaD ou semipresenciais. Mas *a priori* será necessário refletir sobre os conceitos de inovação subjacentes à proposta institucional e dos cursos de Pedagogia *online*, foco de interesse no estudo em tela.

### **3.1 Inovação Conservadora**

O conceito de inovação conservadora em educação foi cunhado por Cysneiros (1999), entendido como uma mudança provocada nas instituições escolares pela relação *ser humano-máquina-realidade*. É uma mudança que acaba apenas na superfície, por não alterar as práticas no cotidiano da escola, vigorando o estatuto da abordagem tradicional de ensino, similar a mudança do tipo 1, idealizada por Brabandere (2006) em que a adoção das máquinas/computadores pela escola não modifica os paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem.

As aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos de ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se as aparências. (CYSNEIROS, 1999, p. 16).

Essa concepção foi elaborada a partir das pesquisas desse autor, embasadas em uma visão fenomenológica da realidade escolar em que os discursos e práticas, ditos inovadores pelos formadores, significavam a simples presença dos artefatos tecnológicos em salas de informática no Brasil, havendo uma subutilização do potencial educacional mediado pelas tecnologias mais avançadas. Assim, a expressão “inovação conservadora” surgiu quando Cysneiros (1999) pesquisava como os computadores estavam sendo incorporados em algumas escolas públicas brasileiras e da América Latina nos anos 1990.

São as escolas onde situo minha experiência, nos estados do norte e nordeste e nas regiões rurais, que ainda sofrem de males consideráveis. São escolas que servem a comunidades carentes que nem sempre as consideram como suas e que não dispõem do recurso tecnológico mais fundamental, que é uma biblioteca atualizada razoável. (CYSNEIROS, 1999, p. 11).

No Brasil, o cenário naquela época era de implantação de salas de informática em escolas públicas a partir de investimentos governamentais. As escolas de Educação Básica da rede pública foram equipadas com computadores promovendo, ainda, a formação continuada de professores para o uso educacional das “máquinas” inovadoras. A título de exemplo, citamos o Projeto EDUCON ao qual eu me reporte na Introdução do estudo em tela.

A pesquisa de Cysneiros (1999) mostrou que o fato de treinar professores e de informatizar as escolas não significa que haverá inovação pedagógica para melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos. Será preciso analisar as formas de uso das tecnologias educacionais para caracterizar e definir a modalidade de inovação que se estabelece na relação com as tecnologias, muitas vezes, sem mudanças nos paradigmas tradicionais de ensino centrados na transmissão de conteúdo pelo professor (MIZUKAMI, 1986).

Nas reflexões do autor que fundamenta a inovação conservadora, há uma denúncia de que a estrutura física das escolas públicas e as condições de trabalho dos professores, bem como os baixos salários desses profissionais desencorajavam qualquer atividade que não fosse aula tradicional. Apesar das limitações, alguns

professores conseguiram desenvolver formas criativas de ensinar e educar, experimentando novas abordagens de ensino e aprendizagem. Que lições nós podemos retirar dessas reflexões de Cysneiros?

Uma delas seria repensar o papel das TDIC como mediação pedagógica nos diferentes contextos educacionais ao analisar como os professores assimilam as inovações nas práticas de ensino e aprendizagem, mas não sem uma discussão dos paradigmas educacionais que sustentam as práticas nesse microuniverso.

Se pensarmos no contexto de cursos de Pedagogia Licenciatura EaD *online*, cenário da nossa investigação, esse conceito é explicativo e atual para entendermos as variações de inovação na realidade de um curso EaD *online*. Se de fato há uma inovação com mudanças significativas na aprendizagem dos alunos, explorando o potencial educacional dos recursos da *Web 2.0*, mas que modifica a forma de ensinar na ambiência digital.

Em cursos que utilizam a EaD *online*, é frequente o uso do termo inovação para designar uma mudança ou modernização da IES, pelo simples fato de utilizar o AVA para desenvolver as práticas educacionais. A nosso ver, configura-se, muitas vezes, um paradoxo: um ensino que inova ao adotar o computador e Internet para resolver o problema da distância física entre universidade-alunos e práticas pedagógicas voltadas para o passado, que conservam o “velho” modelo da sala de aula de tijolos (MARINHO, 2002, 2014). Na realidade é a “inovação conservadora” praticada na EaD.

Entretanto, há um consenso em relação ao potencial das TDIC para realizar uma inovação que se denomina disruptiva em contextos de formação de professores à distância mais centrados nas necessidades dos alunos na Era Digital.

### **3.2 Inovação disruptiva<sup>45</sup>**

Os trabalhos de Clayton M. Christensen (2012), professor na Universidade de Harvard, chamaram a atenção dos estudiosos da inovação em educação ao buscar responder a seguinte questão: por que os computadores não conseguiram implantar nas escolas uma transformação de proporções semelhantes às aquelas que tiveram em outras áreas da vida?

---

<sup>45</sup> O vocábulo “disruptiva” no feminino é similar ao termo da Língua Inglesa (*disrupting*). Não há tradução exata na Língua Portuguesa. Uma aproximação do significado seria “ruptura”, no entanto, optamos por utilizar “disruptiva” na tese.

Na percepção desse autor a resposta está na constatação de que os recursos tecnológicos por si só não produzem inovação, não geram conhecimento. Inovar o ensino nas escolas, nesse sentido, é tomar decisões para uma aprendizagem baseada na tecnologia, na perspectiva de utilizar o computador que emerge “como uma força disruptiva e uma oportunidade promissora” (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 52). O uso adequado da tecnologia como plataforma de aprendizado é uma oportunidade de modular o sistema de ensino centrado nas necessidades dos alunos.

Os resultados da pesquisa sobre essa questão complexa são apresentados no livro “Inovação na Sala de Aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender”, publicado pelo próprio autor e seus colaboradores, Michael B. Horn e Curtis W. Johnson.<sup>46</sup>

Os estudos de Christensen, Horn e Johnson (2012) foram realizados junto a escolas públicas dos Estados Unidos da América, um país onde os investimentos para que as TDIC estejam disponíveis para os estudantes é dos mais expressivos. Na realidade daquele país, as escolas públicas, lançando mão de sua autonomia e com apoio de governos locais, revertem muitos recursos financeiros para equipar salas de aula e laboratórios de informática com as tecnologias mais atuais. Porém, apesar da disponibilidade das tecnologias, Christensen, Horn e Johnson (2012) não observaram, em seus estudos, potenciais impactos nas mudanças na aprendizagem dos alunos.

Assim uma das questões centrais nos estudos de Christensen, Horn e Johnson (2012) sobre a da inovação disruptiva na educação é a constatação de que as escolas públicas dos Estados Unidos da América não abandonaram a forma tradicional de ensinar, assentada no professor que informa os alunos, apesar de um discurso de inovação na educação, com frequência associado à aquisição ou ao uso das TDIC pelas escolas. Essa é a realidade em muitos países, inclusive no Brasil.

Na obra de Christensen, Horn e Johnson (2012), o conceito de inovação disruptiva na educação é explicitado como sendo a mudança operacionalizada nas instituições escolares pela adoção das TDIC, ensejando o rompimento com modelos padronizados de ensino. A padronização está em propostas de formação rígidas,

---

<sup>46</sup> Esse livro foi publicado nos EUA em 2011, traduzido para o Português e publicado no Brasil em 2012. Título original em Inglês: *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*.

que necessitam se transformar, através de estratégias que desempenham uma força disruptiva, propiciando cursos com estratégias de ensino diversificadas e currículos mais flexíveis, contemplando diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Ademais, uma utilização avançada das TDIC, para além de uma inovação na comunicação entre atores na escola, deve significar proporcionar o acesso a fontes ampliadas de informação, disponíveis na internet, expressivamente na forma de hipertextos ou hiperdocumentos, na perspectiva de romper-se com o modelo da linearidade, trazido pelos livros impressos. Na internet, mais especialmente na chamada Web 2.0, estariam ainda recursos que permitiram levar os estudantes à elaboração de produtos da aprendizagem que incorporam múltiplas linguagens, compartilhados *online* e disponíveis para além da escola, rompendo-se, assim, com um modelo em que os produtos estão restritos essencialmente a textos, que são elaborados praticamente para “consumo” do professor, na tarefa de avalia-los (MARINHO, 2016).

Os computadores podem desempenhar importante papel no aperfeiçoamento e na melhoria de nossas escolas, mas um elemento de bem maior importância é o que diz respeito a como eles são usados e implementados, em vez da simples constatação da adesão a esse instrumento. (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. xxvii)

Daí a concepção de inovação disruptiva que, no contexto educacional, se caracterizaria por propostas pedagógicas que de fato inovam não só por utilizarem as TDIC, mas por buscar fazê-lo em percursos formativos personalizados que atendem as múltiplas formas de aprender dos alunos. Os novos percursos a serem elaborados são favorecidos por formas de comunicação mais rápida e eficiente pelo acesso a fontes diversificadas de informação proporcionados pela Internet.

Com uma utilização avançada das TDIC, novos percursos de formação se realizariam, substituindo o ensino padronizado ou monolítico (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012), no modelo “*one fits all*”, que desconsidera diferenças entre os aprendizes e é proposto, de forma igual, para todos eles, tendo como referência para a elaboração da proposta (plano de ensino) um “aluno hipotético”, um modelo de estudante idealizado.

Esse ensino padronizado, que tem como uma de suas marcas a transmissão de conteúdos pelo professor, ativo na sala de aula em frente a alunos passivos, é denominado tradicional por Mizukami (1986), enquanto Libâneo (1983) o descreve

como conservador. Portanto, soa paradoxal a expectativa de uma inovação por conta das TDIC em modelos conservadores de educação. Sem desgarrar-se do modelo conservador nas suas práticas, o que a escola certamente fará, quando introduzir as TDIC, é “domesticá-las”, colocando-as para apenas fazer de uma forma nova o velho, o tradicional, conformando um modelo de escola que se arrasta por mais de século (MARINHO, 1998). Dessa forma, será muito investimento para resultados pífios, se houverem. Por isso a necessidade de se pensarem práticas inovadoras, até mesmo para dar-se sentido ao uso mais intensivo das TDIC, elemento-chave na vida contemporânea, mas ainda mal utilizado na escola.

A criação de propostas de formação centradas na aprendizagem dos alunos tem como uma de suas referências os estudos científicos no campo da neurociência, notadamente a partir da década de 1990. Ficou evidenciado que há um potencial de aprendizagem a ser desenvolvido por cada sujeito, notadamente em evidências científicas nos trabalhos dos pesquisadores António Damasio e Oliver Sacks<sup>47</sup>, entre outras referências que fundamentam a teoria da inovação disruptiva, em processos educacionais que exploram os recursos hipermediáticos da Internet 2.0 (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012).

Com esse mesmo entendimento Cavellucci (2003) afirma que é preciso considerar as individualidades nos processos educacionais, cada aprendiz tem sua história de vida, bem como as “preferências de aprendizagem”, assim explicitadas pela autora:

o conjunto de preferências, que determina uma abordagem individual para aprender, nem sempre compatível com as situações de aprendizagem. Estas preferências variam ao longo da vida, de acordo com a situação de aprendizagem, seu conteúdo e a experiência do aprendiz. (CAVELLUCCI, 2003, p. 10).

Esses estilos diferenciados implicam que alguns estudantes aprendem mais por meios visuais, outros preferem meios mais verbais, ou seja, tiram mais proveito das leituras e anotações, por exemplo. Uma implicação desses estudos é o conflito

---

<sup>47</sup> António Rosa Damásio (1944-) neurocientista português, autor do livro o “Erro de Descartes”(1994), professor da Universidade do Sul da Califórnia (USA) e Oliver Sacks (1933-2015), neurologista e escritor (UK), foi professor da Universidade de Columbia (USA). Entre as suas obras, destacam-se: Awakenings (1973) e An Anthropologist on Mars (1995).

entre os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e o modelo único de ensino nas escolas baseado na transmissão de conteúdos com avaliações padronizadas

Nessa perspectiva, os sistemas de ensino precisam romper o modelo tradicional dominante, uniformizado que sustenta os atuais projetos pedagógicos, por não favorecer a criação de arquiteturas curriculares personalizadas<sup>48</sup>. Na perspectiva da teoria da inovação disruptiva, as decisões sobre currículo e livros didáticos, ao serem tomadas pelas instâncias governamentais, limitam a capacidade dos professores de inovar, ainda que as TDIC favoreçam a diversificação dos recursos de aprendizagem.

Assim, inovar na sala de aula, para promover a aprendizagem, requer a criação de propostas pedagógicas independentes da referência anterior da escola, a aula em espaços e tempos fixos. Certamente será necessário um esforço consciente para abandonar o modelo de aula herdado do século XVIII, ainda que a responsabilidade para isso caiba a pessoas que foram formados em um modelo conservador de educação. Nessa perspectiva, as TDIC podem ser estratégicas. Elas são ferramentas que podem ajudar no questionamento consciente do modelo de aprendizagem tradicional, ao trazerem as alternativas da interatividade, da flexibilidade, da ubiquidade e da integração de múltiplas linguagens midiáticas. Portanto, elas têm potencial para o deslocamento de estruturas fixas, no sentido de romper com arquiteturas curriculares rígidas e colaborar na construção e realização de projetos pedagógicos personalizados, centrados no aprendiz, quer seja na educação presencial ou na EaD.

Há de se considerar que não se trata de reformular ou transformar uma proposta pedagógica elaborada para uma formação presencial e virtualizá-la, tarefa certamente mais fácil. Mas o desafio será o de buscar o rompimento com um modelo anterior, que vai se revelando esgotado em uma sociedade de base tecnológica e em uma cultura digital, e criar um projeto que contemple ritmos e estilos de aprendizagem diversificados, linguagens múltiplas, interação e colaboração, com o desenvolvimento de habilidades e competências para além do domínio de conteúdos.

---

<sup>48</sup> Preferimos utilizar o termo personalizado ao invés de customizado, *cf.* Christensen, Horn e Johnson (2012), por esse último se tratar de uma referência a um produto industrial com conceitos que, a nosso ver, não se aplicam à educação.

Do ponto de vista conceitual, a inovação disruptiva coloca o estudante no centro do processo pedagógico, que enfoca a aprendizagem. Assim, caberia aos formadores/educadores oportunizar situações de aprendizagem diversificadas, contemplando os diversos estilos de aprendizagem (CAVELUCCI, 2006). Para que aconteça a inovação disruptiva de modelos de formação tradicionais, as alterações começam pela redefinição do papel do professor, cuja função estaria mais próxima de um orientador com o objetivo de ajudar os alunos a descobrirem, juntos, novas abordagens personalizadas de aprendizagem, quebrando o padrão de ensino monolítico. “Os professores são orientadores profissionais de aprendizado e arquitetos de conteúdos para ajudar no progresso individual dos alunos- e podem ser guias atuantes, em vez de um sábio no cenário. ” (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 17).

Para que essas mudanças possam ocorrer, professores com novas mentalidades, além de um domínio das TDIC, deverão estar preparados. Portanto, para que as mudanças inovadoras ocorram, a escola que forma professores se verá desafiada a promover a disrupção. Dificilmente haverá a inovação disruptiva na Educação Básica se ele não ocorrer na formação inicial de professores. Na realidade brasileira, sem o pleno e efetivo comprometimento das licenciaturas, incluindo o curso de Pedagogia, as possibilidades de se verem as mudanças na escola estarão reduzidas, até porque não será a educação continuada que conseguirá dar conta de alterar o panorama, inclusive pela limitação do seu alcance. Além do mais há uma notável redução dos recursos governamentais, em programas dessa natureza, em tempos de crise econômica pela qual passa o Brasil.<sup>49</sup>

Ao propormos transpor a ideia de Christensen, Horn e Johnson (2012) para o nosso estudo sobre o curso de Pedagogia, podemos considerar que a transformação na formação de professores, preparando aqueles que se fazem necessários na escola da contemporaneidade, encontra abertura na teoria da inovação disruptiva.

No entanto, existem questões que dizem respeito à formação que devem favorecer e promover o desenvolvimento de habilidades e competência necessárias

---

<sup>49</sup> Em 30/03/2016 o Diário Oficial publicou em edição extraordinária, o detalhamento do novo contingenciamento de verbas por órgão público. O Ministério da Educação perdeu R\$ 4,27 bilhões. Para saber mais consultar < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-03/educacao-e-pac-sao-areas-mais-afetadas-por-novo-corte-no-orcamento>>.

para a inserção profissional, bem como a adoção da flexibilidade no percurso formativo, proporcionando a quebra no paradigma educacional tradicional, baseado na transmissão e emissão diretiva. Há que considerar o potencial de mudança qualitativa em percursos formativos que explorem os recursos educacionais da Web 2.0, em propostas pedagógicas que se beneficiam do *modus operandi* de aprendizagem da sociedade em rede e que, no contexto atual, considerem os dispositivos móveis, fazendo o *App* currículo (MARINHO, *et al.*, 2014), e as possibilidades da aprendizagem ubíqua (SANTOS, WEBER, 2013), que desafiam os sistemas educacionais no mundo contemporâneo a desenvolverem “estratégias integradoras para entrar no jogo das complementaridades” (SANTAELLA, 2010,p.22).

Nesse sentido, um Projeto Pedagógico de um curso de Pedagogia EaD *online* na perspectiva da inovação disruptiva terá como uma exigência absoluta o rompimento com o desenho curricular linear, historicamente vigente nos cursos presenciais das IES e “acomodado” em propostas de formação a distância. Nessa consideração, ascende a importante questão do como ensinar e aprender em uma ambiência de confluência de elementos virtuais e novos modos operativos, com tendências acentuadas de intersecções, quebra da linearidade e relativização do espaço e do tempo.

Entre os pressupostos que orientam a construção de proposta de formação de professores na EaD, ressaltam-se a autonomia e a independência em relação a modelos anteriores, sem com isso desmerecer a experiência adquirida na formação em cursos presenciais. São percursos formativos que mantêm as interfaces dos conhecimentos envolvidos na educação humana, em geral, e que têm sua importância na história da educação pelo contexto histórico e social de produção do conhecimento (BRZEZINSKI, 2011).

Será necessário que os gestores e formadores das IES reflitam sobre as mudanças necessárias para que ocorra a inovação pedagógica na realidade. Há uma necessidade urgente de se pensar em um novo modelo de sala de aula “que se faça contemporâneo, que pode e deve incorporar as tecnologias que, disponíveis, permeiam a vida das pessoas.” (MARINHO, 2015, p. 125).

Com esses pressupostos, adotamos, em nosso estudo, o conceito de inovação disruptiva para identificar eventuais percursos formativos de pedagogos

que de fato conseguiram avanços significativos em cursos EaD *online*, diferentemente do conceito de inovação conservadora (CYSNEIROS, 1999) que utilizam as TDIC, mas não modificam os paradigmas do ensino tradicional.

As contribuições de Christensen, Horn e Johnson (2012) sobre como as TDIC podem ser um elemento catalisador de inovação na educação lançam mais uma luz para discutirmos os desafios para a formação de professores em cursos de Pedagogia Licenciatura nos cenários na Era Digital.

A EaD *online* pode se beneficiar do que a Internet traz como avanços, a eliminação das distâncias entre pessoas que constroem um vínculo de relacionamento significativo, a possibilidade de coautoria e compartilhamento das informações através da integração dos dispositivos midiáticos com textos, imagens e sons. Trata-se de uma dinâmica favorável ao trabalho colaborativo com diversos recursos destinados à interlocução dos alunos e professores envolvidos no processo de construção de conhecimentos.

Na tela de um dispositivo digital, seja computador, celular ou *tablet*, entre outros dispositivos tecnológicos conectados à rede (*World Wide Web*), há múltiplas possibilidades de acessar a informação através do hipertexto, estabelecendo vínculos entre um texto, um áudio, uma imagem ou um vídeo. Os dados do hipertexto respondem a metadados ou protocolos de comunicação, realizando a *Web* semântica ou *Web 2.0*, possibilitando a conexão com a multiculturalidade.

Um dos saberes essenciais para a docência é a pesquisa, como parte fundamental da educação e da aprendizagem. Nas palavras de Freire (1998, p. 32), “pesquise para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo”. Isso implica aprender a escolher um conjunto de estratégias e técnicas que desperte nos estudantes a própria autonomia para selecionar as informações relevantes, fazer conexões e críticas fundamentadas em produções científicas.

A utilização da Internet em estratégias de pesquisa não prescinde da intervenção pedagógica dos formadores, pela oportunidade de a escola se abrir para as mudanças sociais trazidas pela cibercultura, fazendo com que a curiosidade epistemológica ocupe um lugar na universidade, “fazendo-nos partir e pedir passagem para outro plano e outras modalidades de pensar, viver e nos educar” (DOMINGUES; FERNANDES; GOMES, 2013, p. 18).

O papel dos formadores será o de ensinar ou aprender junto com seus alunos a utilizar os conhecimentos científico-tecnológicos, construindo competência conceitual, procedimental, atitudinal. Cabe aos professores a orientação para o uso da Internet, com estratégias de busca, seleção das informações, sistematização dos dados para análise e construção de conhecimento, tornando-se mais complexa à medida que se amplia a expertise com a pesquisa.

Ainda que não seja o foco da nossa investigação, é fato que há críticas quanto aos processos de pesquisas escolares com o uso da Internet com pouca elaboração própria de conhecimento pelo estudante. O uso do *Google* com a estratégia de ler, copiar e colar, com o recurso do <CTRL+C><CTRL+V>, tornou-se uma prática comum, que precisa ser analisada e discutida nos cursos de formação de professores. “O mesmo já se fazia com cópias de livros e enciclopédias para cumprir as tarefas escolares no modelo tradicional de ensino.” (MARINHO, 2015). Portanto, o que cada vez mais se constata é o uso do novo (tecnológico) a serviço de velhas práticas da sala de aula de tijolos. A inovação não se revela.

#### 4 PERCURSO INVESTIGATIVO

Nas ciências humanas, portanto, ao se trabalhar com a interpretação das estruturas simbólicas, faz-se necessário ir à infinitude dos sentidos simbólicos. E é por isso que não se pode pretender, nas ciências humanas, chegar à cientificidade própria das ciências exatas. (FREITAS, 2002, p. 24).

Neste capítulo, apresentamos o caminho traçado ao longo do percurso para o desenvolvimento de um estudo que integra a construção de um arcabouço teórico e empírico, sustentado pela pesquisa científica, com vistas à preparação da tese que defendemos sobre a inovação disruptiva na formação inicial de pedagogos na EaD mediada pelas TDIC. Assim, para aproximar do nosso objeto de estudo, a realidade da formação a distância de pedagogos, na percepção de sujeitos envolvidos no processo de formação com ambiência digital e para a adoção das TDIC em ações pedagógicas, optamos pelo Estudo de Caso único investigando um curso de Pedagogia Licenciatura à distância, oferecido em uma IES Pública, denominado na pesquisa de curso Alfa<sup>50</sup>.

O curso de Pedagogia Alfa constituiu o campo de estudo, “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação.” (MINAYO, 2015, p. 53).

A pesquisa desenvolveu-se entre 2012 e 2015 em diferentes etapas. Na primeira etapa, exploramos o campo e selecionamos o curso de Pedagogia EaD para o caso em estudo. Na segunda etapa, realizamos a coleta de dados e um mapeamento, com a aplicação de um questionário *online*, para concluintes em 2011 de um curso promovido por uma IES da região sudeste do Brasil. A amostra probabilística acidental, foi composta pela adesão de 54 (cinquenta e quatro) egressos. Após a análise das respostas e do potencial para aprofundar as questões da pesquisa, realizamos entrevistas individuais com 10 (dez) egressos e com 2 (dois) formadores. Na terceira e última etapa, realizamos as análises dos dados coletados nas etapas anteriores.

Essas fases da pesquisa de campo se interpenetraram e por diversos momentos analisamos o percurso diante de problemas que não foram previstos no

---

<sup>50</sup> Curso Alfa é o nome fictício que adotamos para o curso da IES pesquisado. Justificamos que, no contato inicial com o representante institucional, necessário para a autorização da pesquisa, ficou acordado que não haveria a identificação da instituição e dos participantes. Ver no Apêndice A o “Modelo de Solicitação de Autorização” que utilizamos.

início da pesquisa e que tiveram que ser retomados nos Seminários de orientação da tese, sem perder de vista as concepções e fundamentos da pesquisa qualitativa em ciências sociais.

#### **4.1 As concepções e fundamentos metodológicos**

Cabe uma introdução para contextualizar as mudanças ocorridas nas pesquisas em Ciências Humanas, nas quais se insere a área da educação, que impactam as concepções das pesquisas contemporâneas. Vários fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, a exemplo da revolução tecnológica, induziram à necessidade de se valer das Ciências Humanas para compreender os problemas engendrados em realidades sociais complexas e multifacetadas.

Os acontecimentos em nível mundial, segundo Laville e Dionne (1999, p. 54) condicionaram uma “explosão das ciências humanas no século XX, em decorrência das revoluções de ordem econômica e política,” duas guerras mundiais, os confrontos ideológicos, o subdesenvolvimento de países periféricos e o crescimento das desigualdades.

Na sociedade brasileira, em um contexto de transformações políticas e econômicas, consolidou-se o regime democrático a partir da década final do século XX, mais precisamente após o fim da ditadura militar (1964-1985). São percebidas, nesse período, mudanças na concepção da metodologia científica utilizada pelos pesquisadores em Ciências Sociais no que se refere ao “abandono das explicações predominantemente estruturais dos problemas, em prol de uma multiplicidade de abordagens metodológicas visando a captar o real social, sob o ângulo da diversidade cultural.” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 56).

Já no século XXI, as inovações da tecnologia digital abriram perspectivas para o compartilhamento de informações, jamais imaginadas na história da humanidade. Assim, o pesquisador, hoje, “se encontra diante de uma oportunidade magnífica. A Internet coloca o mundo social, em todo o seu desarranjo e complexidade, na soleira da sua porta”, possibilitando novos métodos e técnicas de pesquisa com a utilização da Internet (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 11).

Para nortear as definições metodológicas do Estudo de Caso que desenvolvemos, nessa pesquisa em educação, consultamos: Gamboa (2012);

Brandão (2002); Bogdan e Biklen (1994); Minayo (2015); Yin (2010); Goldemberg (2003); Lüdke e André (1986), dentre outros.

A leitura desses autores possibilitou fundamentações teóricas para a escolha de metodologias mais adequadas no desenvolvimento da investigação, apoiadas em tendências atuais. Elencamos alguns pressupostos convergentes entre os autores citados, com os quais nos identificamos:

- a) pesquisa em educação pressupõe que o conhecimento seja essencialmente um produto social e como ato humano, não está separado da prática; o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade;
- b) trabalho de pesquisa está ligado a uma visão de mundo com pressupostos teórico-filosóficos que orientam o fazer do cientista; daí a necessidade de uma vigilância epistemológica;
- c) vigilância epistemológica está associada à postura epistemológica do pesquisador explicitada nas escolhas metodológicas para se construir um determinado conhecimento da realidade que é complexa, não linear e, muitas vezes, ambígua;
- d) toda e qualquer opção metodológica feita pelo pesquisador pressupõe, implicitamente, uma tomada de posição ontológica e epistemológica.

Essa compreensão teórica ratificou a visão para o desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa com estratégias metodológicas de um Estudo de Caso, com a predominância de métodos qualitativos que visam a pesquisar questões muito particulares, trabalhando com um “universo de significados, motivos, aspirações, crença, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2015, p. 21).

A nossa investigação que tem como objeto de estudo um curso de Pedagogia Licenciatura na modalidade a distância, se insere no quadro metodológico dos estudos com abordagem qualitativa, por exibir, características desse método de pesquisa. Elencamos algumas delas fundamentadas em Bogdan e Biklen (1994):

1. a investigação qualitativa tem como fonte direta dos dados o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. a investigação qualitativa é descritiva, a palavra escrita assume particular importância nesse tipo de abordagem;
3. o investigador qualitativo interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. o investigador qualitativo tende a analisar os dados de pesquisa de forma indutiva, construindo um quadro que vai se desenhando com base em peças que vão se inter-relacionando;
5. o significado é de importância vital na abordagem qualitativa, há o interesse em conhecer o modo como os entrevistados interpretam as suas experiências.

Em suma, “o processo de condução da investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Considerando que autores de referência no Brasil, como Brandão (2002) e Minayo (2005), defendem que os métodos qualitativos, embora predominem em pesquisas em educação, não negam o diálogo com os enfoques quantitativos, realizamos, também, algumas análises quantitativas no presente estudo. O entendimento é que o conjunto de dados quali-quantitativos não se opõem; ao contrário, se complementam. Nas análises da realidade educacional pesquisada, os dados interagem dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

A necessidade da combinação de angulações diferentes do mesmo objeto, bem como a superação de antagonismos entre quantitativo e qualitativo, pode ser explicada, ainda, pela multiplicidade e complexidade dos fenômenos sociais na contemporaneidade.

#### **4.2 O Estudo de Caso como abordagem metodológica**

Segundo Goldemberg (2003), pesquisadora dos estudos sociológicos de Pierre Bourdieu (1930-2002), o Estudo de Caso em Ciências Sociais foi adaptado da tradição de pesquisa médica e psicológica, tornando-se uma das modalidades de pesquisa qualitativa mais adotada para a compreensão de uma instância singular,

por interrogar de forma sistemática um caso em particular, para retirar as propriedades gerais ocultas debaixo das aparências de singularidade.

Apoiados nessa referência, podemos inferir que o curso de Pedagogia a distância que selecionamos para o “Estudo de Caso” configura-se em uma representação dos cursos de Pedagogia à distância *online*, dentro de uma realidade do fenômeno educacional das licenciaturas, que é multidimensional e historicamente situado. O Estudo de Caso único,

investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, [...] conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, [...] beneficia-se das proposições teóricas para orientar a coleta e análise dos dados (YIN, 2010, p. 39-40).

Assim, para conhecer a realidade do curso pesquisado, problematizando como se dá a formação com o uso das TDIC e para a adoção das TDIC nas futuras práticas profissionais dos egressos, realizamos um Estudo de Caso com referências nas leituras convergentes dos trabalhos de Yin (2010), Goldemberg (2003), Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994).

De acordo com esses pesquisadores, o Estudo de Caso requer sempre que “o caso” seja bem delimitado e deva ter seus contornos bem definidos no desenrolar da pesquisa, com a possibilidade de utilização de abordagens quantitativas e qualitativas para o alcance dos objetivos propostos.

Na visão de Yin (2010), referência internacional nessa modalidade de investigação, “o método do Estudo de Caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, de um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto.” (YIN, 2010, p. 39).

Em relação à justificativa para a validade de um “Estudo de Caso único”, Lüdke e André (1986) explicam que essa modalidade de investigação é o estudo de “um” caso. Mesmo que seja complexo, ele deverá ser tratado como uma instância única. Podemos inferir que o caso em estudo selecionado para investigação constitui uma unidade destacada dentro de um sistema educacional mais amplo na oferta de cursos de Pedagogia Licenciatura EaD *online* por IES públicas no Brasil.

Na esteira das discussões sobre as concepções e métodos de investigações com abordagens qualitativas em educação, Bogdan e Biklen (1994) destacam sete

características fundamentais dos estudos de casos que vêm ao encontro do que desejamos, reafirmando a adequação da nossa escolha, como opção investigativa.

1. Visam à descoberta;
2. enfatizam a interpretação em contexto;
3. buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda.
4. usam uma variedade de fontes de informação;
5. revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
6. procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
7. os relatos do Estudo de Caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Adotamos o Estudo de Caso único tendo como referência primordial Yin (2010). Essa modalidade de pesquisa exige uma investigação intensiva no mesmo local exigindo que o caso seja bem delimitado. Para tanto, realizamos um mapeamento dos cursos de Pedagogia oferecidos por IES e selecionamos o curso Alfa como “instância singular”, no dizer de Lüdke e André (1986, p. 21), por atender os critérios da pesquisa conforme mencionados anteriormente.

A escolha do *lócus* de investigação foi realizada em atendimento aos “Parâmetros Gerais para a Escolha do Caso em Estudo” (Quadro 2), idealizados a partir dos objetivos da pesquisa, levando-se em conta as referências do Estudo de Caso que estudamos, a viabilidade da pesquisa na delimitação da região Sudeste<sup>51</sup>.

Tivemos o cuidado de não repetir uma experiência anterior de pesquisa com a metodologia de Estudo de Caso em “ambiente familiar”, no sentido antropológico do termo. Refiro-me à pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, apresentada na Dissertação: “Um olhar docente sobre as tecnologias digitais na formação inicial do pedagogo” (ARAÚJO, 2004). Assim, em primeira instância, evitamos a escolha de um curso em que houvesse vínculo profissional da pesquisadora com o mesmo e elencamos os critérios para a escolha do caso em estudo.

---

<sup>51</sup> A pesquisa foi desenvolvida com recursos próprios da pesquisadora. Ao ingressar no Doutorado em 2012, foi requisitada junto à UEMG em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), uma bolsa de estudos. No entanto, não foi concedido o benefício sob a alegação de critérios técnicos para distribuição desse recurso financeiro.

**Quadro 2 - Parâmetros gerais para a escolha do caso em estudo**

Curso pesquisado	Licenciatura em Pedagogia.
Organização Acadêmica da IES	Universidade
Categoria administrativa da IES	Pública
Situação do curso	Em funcionamento
Modalidade de Ensino	À distância (com ambiência digital)
Região do país	Sudeste

Fonte: Dados da Pesquisa

Após a elaboração dos parâmetros para a seleção do *locus* de investigação, iniciamos a busca em fontes de informação da Internet, específicas para o assunto. De acordo com os dados disponíveis no Portal e-MEC<sup>52</sup>, havia 33 (trinta e três) IES públicas que ofereciam o curso de Pedagogia à distância, no primeiro semestre de 2012, integradas à UAB.

O curso Alfa para o Estudo de Caso único foi o escolhido levando em consideração o atendimento dos parâmetros mais gerais e, ainda, características mais específicas em atendimento aos objetivos da pesquisa:

- a) Projeto Político Pedagógico, que apresenta um discurso de inovação pedagógica relacionado à EaD *online* na formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- b) Autorização da IES para a execução da investigação.

No desenvolvimento da pesquisa empírica, identificamos três fases que não foram demarcadas de forma rígida no desenho da pesquisa. “Essas fases não se completam, numa sequência linear, mas se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

Uma primeira fase se caracterizou por ser mais aberta ou exploratória. Quando fizemos a escolha do curso Alfa para o caso em estudo, efetivamos a autorização da pesquisa e dialogamos com os gestores da IES e do curso em

<sup>52</sup> Disponível em <emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 de junho de 2012.

especial. A segunda fase envolveu a coleta de dados, compreendendo a elaboração do questionário, pré-teste e revisão do questionário, elaboração do roteiro básico e aplicação de entrevistas semiestruturadas para os egressos e para formadores do curso. A terceira fase consistiu na análise e interpretação dos dados, concomitante à descrição dos resultados e à discussão para a escrita da tese (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2010; MINAYO, 2015).

### **4.3 A primeira fase da pesquisa: explorando o campo**

No primeiro semestre de 2012, iniciamos a fase exploratória da pesquisa alicerçada no trabalho de revisão bibliográfica. Segundo Carvalho (2003, p.101), do ponto de vista prático, a revisão da literatura “consiste em três momentos ou fases: identificação de fontes seguras; localização dessas fontes e compilação das informações (documentação).”

A escolha da produção científica, documentada em fichamentos, foi uma ação iniciada na fase exploratória da investigação, sendo complementada ao longo da pesquisa empírica, tendo em vista o alcance de três objetivos específicos apresentados na Introdução:

- a) Analisar o percurso histórico do curso de Pedagogia e tendências da formação de professores em um cenário de cultura digital;
- b) Identificar, em trabalhos científicos e nos marcos legais, os fundamentos teóricos que discutem a Educação a Distância contemporânea, bem como possíveis indicadores para a inovação em Projetos Pedagógicos de formação de pedagogos;
- c) Caracterizar elementos de inovação pedagógica relacionados ao uso da Internet *Web 2.0* com potencial para adoção em cursos de Pedagogia com ambiência virtual.

Esse procedimento metodológico acompanhou todo o processo de elaboração da tese, já que a fundamentação teórica constitui um dos elementos essenciais para a compreensão crítica da realidade investigada no contexto social e histórico da política educacional e institucional, possibilitando a construção de um

arcabouço conceitual para apresentar a discussão e os resultados da pesquisa (MINAYO, 2015).

No plano do discurso oficial, foram selecionados os principais marcos regulatórios que historicamente normatizaram o curso de Pedagogia. Já as legislações que regulam a oferta de cursos à distância no Ensino Superior no Brasil datam a partir de 1996, ano da promulgação da LDB 9.394/96, quando se deu a regulamentação da oferta de cursos de graduação à distância pelas IES. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, nas suas diversas fases, consultamos outros documentos e marcos regulatórios. Destacamos especialmente o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o documento da extinta Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) da República, denominado “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional do Governo Federal”; o Decreto nº 622/2005, que conceitua a EaD e regulamenta o Artigo 80 da Lei nº 9.394/96; os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, documento emanado da então Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, e a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que regulamenta as DCN para o curso de Pedagogia Licenciatura.

Iniciamos, ainda, as leituras e fichamentos de autores de referência no campo de tecnologias, EaD e formação de professores no curso de Pedagogia. A princípio, com uma busca mais ampliada do “estado da arte” e nas leituras indicadas nos Seminários de Orientação da Tese que ocorreram a partir do primeiro semestre de 2012.

Em um segundo movimento, delimitamos os trabalhos científicos com algumas dessas palavras-chave: inovação, TDIC na educação, EaD, curso de licenciatura em Pedagogia a distância. Na seleção desses textos, não nos preocupamos com uma marca temporal. O que apreciamos foram as informações oferecidas que contribuíram para o arcabouço teórico que sustenta as análises.

Ainda na fase exploratória, em 2012, caminhamos no sentido de obter dados para o alcance do último objetivo específico do Projeto da investigação:

- d) Conhecer a percepção de egressos e de formadores de um curso de Pedagogia na modalidade a distância *online* sobre o ensino e aprendizagem com e para a utilização das TDIC na educação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 115), “o primeiro problema com que o investigador se depara no trabalho de campo é a autorização para conduzir o trabalho”. Recolher os dados implica em autorização e consentimento prévios dos sujeitos. Essa situação não constitui-se problema em nosso estudo. Fizemos um primeiro contato com um gestor da área de suporte à EaD da IES selecionada e o Coordenador do próprio Curso. Imediatamente esses profissionais concordaram em participar de entrevistas informais, na fase exploratória da investigação, fornecendo um relato histórico das origens, dinâmica de funcionamento e institucionalização do curso de Pedagogia à distância na IES pesquisada. Na ocasião, fomos convidados, pelo Coordenador do curso, a expor a proposta de investigação em uma reunião da equipe pedagógica e reafirmamos o compromisso ético de preservar a identidade da Instituição e dos participantes. A autorização para o desenvolvimento do estudo foi dada, solicitando-se apenas a não identificação da instituição.

#### **4.4 A segunda fase: coleta de dados**

O processo de coleta de dados no Estudo de Caso é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Yin (2010) explica que é importante utilizar uma multiplicidade de fontes que se complementam. Os dados devem ser suficientes para que se “tenha evidência confirmatória (evidência de duas ou mais diferentes fontes) para a maioria dos tópicos principais.” (YIN, 2010, p. 126).

Em nosso Estudo de Caso, buscamos evidências de inovação disruptiva no curso Alfa através de análise dos dados coletados em: documentos institucionais, questionário aplicado aos egressos, entrevistas com egressos e entrevistas com formadores.

A informação documental é relevante para o Estudo de Caso e pode se constituir um procedimento “valioso de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Tivemos acesso ao Projeto Pedagógico do curso Alfa e a um documento autoinstrucional sobre a utilização do AVA, organizado para o treinamento dos formadores. Concomitante à análise dos documentos institucionais, iniciamos o movimento para a coleta de dados com os instrumentos que construímos, a saber,

um questionário para egressos e um roteiro preliminar para entrevista semiestruturada.

#### 4.4.1 Questionário para os Egressos

Em 2013, iniciamos o trabalho de coleta de dados com questionário autoaplicável, disponível *online*.<sup>53</sup> Objetivamos colher os dados mais gerais do grupo de egressos e selecionar, por adesão voluntária, os participantes para a fase de entrevistas semiestruturadas.

O questionário continha questões distribuídas em blocos, dentre os quais destacamos os de maior relevância na investigação<sup>54</sup>:

#### Quadro 3 – Bloco de questões do questionário para egressos

A - Informações pessoais.
B- Formação escolar.
C- Atividade profissional anterior e após o curso.
D- Concepções pedagógicas da formação.
E- Relação da formação com TDIC.
F- Aprendizagem para utilizar as TDIC na prática educacional
G- O currículo de formação.

Fonte: Dados da Pesquisa

Cabe esclarecer que encaminhamos o questionário apenas para os contatos (*e-mails*) dos egressos disponibilizados pela IES. Fomos avisados pela Secretaria Acadêmica do curso Alfa que cerca de 300 (trezentos) alunos, em 7 (sete) Polos, concluíram o curso em 2011, mas muitos deles haviam desativado o *e-mail* institucional. De fato, recebemos várias mensagens de erro informando caixa postal inválida. Em alguns casos, houve retorno de erro pela caixa postal estar cheia. No entanto, não tivemos condições, junto à IES, de obter outro meio de contato com os egressos.

<sup>53</sup> Realizamos pré-testes dos questionários antes de encaminhar a versão final *online*. Ver no Apêndice B o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com o Bloco de Questões encaminhado aos egressos.

<sup>54</sup> Justificamos que optamos por não publicar a versão completa do “Questionário para os Egressos” por se tratar de um instrumento que objetivou, também, coletar dados para pesquisas inter-relacionadas ao tema e que ainda estão em andamento.

Apesar de reenviarmos o convite aos egressos ao longo do ano de 2013, encerramos essa etapa de coleta de dados em fevereiro de 2014, com um total de 54 (cinquenta e quatro) questionários respondidos. Em termos percentuais, isso significa uma amostra aproximada de 15%, quantitativo considerado válido em estudos com amostra probabilística acidental.

Apoiamo-nos em Fragoso, Recuero e Amaral (2011) para justificar a validação da pesquisa com 15% de respondentes dos questionários.

A pesquisa qualitativa visa a uma compreensão aprofundada e holística dos fenômenos em estudo e, para tanto, os contextualiza e reconhece seu caráter dinâmico, notadamente na pesquisa social. Nesse contexto, o número de componentes da amostra é menos importante que sua relevância para o problema de pesquisa (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 67).

Como fonte conceitual para entendermos os limites de um estudo que utiliza abordagem estatística com amostra não probabilística, utilizamos Marconi e Lakatos (2010); Laville e Dionne (1999) nas questões conceituais para a escolha desse tipo de amostra por disponibilidade ou adesão dos respondentes. Nem sempre é possível se ter acesso a toda população objeto do estudo, sendo assim é preciso dar segmento à pesquisa utilizando-se de uma “amostra de voluntários fazendo um apelo para reunir pessoas que aceitem participar.” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 170).

A ciência estatística subdivide dois tipos de amostragem: a probabilística e não probabilística, já prevendo a realidade e complexidade dos contextos de pesquisa, sendo que, cada uma dessas técnicas poderá ser aplicada de acordo com os objetivos do estudo e em situações específicas. A adoção dessas técnicas de amostragem, em detrimento da elaboração de censo como preferencial na elaboração de estudos populacionais, foi adotada tendo em vista os limites de tempo e custos impostos no desenvolvimento da investigação com especificidades para a elaboração de tese no programa de doutoramento.

Assim, utilizamos os dados da amostra não probabilística como opção metodológica para o mapeamento dos sujeitos participantes das entrevistas e seguimos em frente considerando a validação e relevância dos dados coletados com 54 (cinquenta e quatro) respondentes.

Para a análise estatística dos dados do questionário, que serão apresentados no capítulo seguinte ao tratarmos dos resultados, utilizamos o *software Statistics Package For Social Índices* (SPSS) e elaboramos gráficos utilizando o software Excel.

#### 4.4.2 Entrevistas Semiestruturadas com Egressos

A etapa de realização das entrevistas com egressos foi iniciada em 2014, após as análises do questionário. Elegemos um dos polos onde obtivemos o maior retorno dos questionários (25,93%) quase o dobro da média de retorno entre os sete polos envolvidos no estudo (ver Gráfico 1).

Este resultado do Polo 4 demonstrou uma maior adesão e disponibilidade dos egressos para continuar colaborando com a pesquisa na fase das entrevistas.<sup>55</sup> Tínhamos como parâmetro para a escolha dos entrevistados a experiência como professores na Educação Infantil e/ ou anos iniciais do Ensino Fundamental; seguimos entrevistando todos aqueles que aderiram ao convite para participação nessa fase do estudo, ou seja, adotamos o critério de amostra por disponibilidade da mesma forma utilizada na etapa dos questionários.

Obtivemos a adesão de 10 (dez) egressos, identificados como EG1 à EG10<sup>56</sup>. Apresentamos algumas características gerais dos egressos que aderiram ao convite para participação nas entrevistas semiestruturadas (Quadro 4).

**Quadro 4 – Caracterização dos egressos entrevistados**

Nome	Faixa Etária	Graduação	Atuação Profissional na Educação	
			Antes do curso Alfa	Após o curso Alfa
EG1	31 a 35	1ª	não	Ensino Fundamental
EG2	31 a 35	1ª	não	Educação Infantil
EG3	25 a 30	1ª	não	Educação Infantil
EG4	25 a 30	1ª	não	Ensino Fundamental
EG5	41 a 45	1ª	não	Educação Infantil

<sup>55</sup> Ver no Apêndice o Modelo de e-mail encaminhado aos egressos do Polo 4.

<sup>56</sup> A numeração EG1 à EG10 foi sequencial de acordo com o cronograma de datas das entrevistas.

EG6	41 a 45	2 <sup>a</sup>	Educação Infantil	Ensino Fundamental
EG7	36 a 40	1 <sup>a</sup>	Educação Infantil	Educação Infantil
EG8	36 a 40	1 <sup>a</sup>	não	Educação Infantil
EG9	46 a 50	1 <sup>a</sup>	não	Educação Infantil
EG10	31 a 35	1 <sup>a</sup>	não	Ensino Fundamental

Fonte: Dados da pesquisa

Realizamos nove entrevistas, presencialmente, deslocando-nos para os municípios de residência dos entrevistados. Entre o grupo de entrevistados, apenas um egresso preferiu que a entrevista fosse realizada via Internet.

Utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada com o objetivo de conhecer a visão dos egressos sobre a formação à distância em ambiência digital e os significados atribuídos às TDIC para a utilização na educação com os seus próprios alunos.

O roteiro utilizado em entrevistas de pesquisas, em uma abordagem qualitativa, é uma lista de tópicos que permite uma flexibilidade quanto à ordem ao propor as questões, originando uma variedade de respostas ou mesmo utilizar a estratégia de elencar eixos temáticos relacionados aos objetivos da pesquisa. “É uma forma de explorar mais amplamente uma questão”. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.180).

Objetivamos aprofundar os entendimentos sobre as percepções dos egressos no que diz respeito à formação a distância em um curso de Pedagogia com TDIC e a relação estabelecida com as tecnologias digitais para a sua incorporação em situações de ensino e aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Optamos pela organização de quatro eixos temáticos para o roteiro de entrevista semiestruturada junto aos egressos (Quadro 5).<sup>57</sup>

<sup>57</sup> Ver nos Apêndices: Roteiro de Entrevista Semiestruturada com egressos.

**Quadro 5 - Eixos temáticos de estruturação das entrevistas com egressos**

1. Motivos para a escolha do curso de Pedagogia na modalidade à distância.
2. Percepção sobre a utilização das tecnologias digitais no curso de Pedagogia Alfa.
3. Percepção sobre a formação para a adoção das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de alunos da Educação Básica, no curso Alfa.
4. Percepção sobre a inovação na formação do curso de Pedagogia Alfa.

Fonte: dados da pesquisa

Guiamo-nos por Szymanski (2002) nos aportes sobre a entrevista na pesquisa em educação, tendo como metodologia a prática reflexiva, ou seja, uma situação de trocas intersubjetivas que se desenvolvem através da disposição para o diálogo entre os protagonistas. No dizer de Freire (1998, p. 153), “viver a abertura respeitosa aos outros [...] de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica”. Em se tratando de abordagem qualitativa, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a obtenção de informações, permitindo o aprofundamento dos pontos que nos interessavam e uma estreita relação entre os entrevistados e o pesquisador.<sup>58</sup>

Posteriormente, utilizamos outro roteiro de entrevista semiestruturada para os formadores, para melhor esclarecer algumas questões de ensino do curso Alfa, que não estavam evidenciadas nos documentos disponibilizados e confrontar relatos com dados obtidos junto aos egressos.

#### **4.4.3 Entrevistas Semiestruturadas com Formadores**

No segundo semestre de 2014, realizamos entrevistas com dois professores/formadores do curso Alfa, selecionados da mesma forma anterior: amostra de disponibilidade entre os vinte professores aos quais tivemos acesso por e-mails, fornecidos pela coordenação de curso.

<sup>58</sup> Estreitamos o diálogo com os respondentes dos questionários que aceitaram o convite para a etapa de entrevistas. Após as transcrições das entrevistas gravadas, fizemos um contato, por e-mail, para trocar informações adicionais e agradecer a contribuição de cada um dos participantes. [Ver o modelo adotado, nos Apêndices].

Identificamos os professores entrevistados como PROF-1 e PROF-2<sup>59</sup>, para preservar a identidade dos respondentes. Os dois professores entrevistados atuaram no curso Alfa como bolsistas (UAB) exercendo paralelamente a docência em cursos presenciais. Objetivamos compreender a visão de professores que atuaram durante os quatro anos de percurso formativo sobre o Projeto Pedagógico do curso Alfa, a prática do ensino e aprendizagem em ambiência digital e os desafios para a inovação na formação contemporânea de pedagogos.

O roteiro de entrevista semiestruturada foi organizado em quatro eixos temáticos comuns aos respondentes.

#### **Quadro 6 - Eixos temáticos de estruturação das entrevistas com formadores**

1. Considerações sobre a formação acadêmica e profissional para atuar na EaD
2. Considerações sobre a formação específica para atuar como formador no curso Alfa.
3. Percepção sobre o Projeto Pedagógico do curso Alfa e o papel do formador na EaD <i>online</i> .
4. Percepção sobre os desafios para a inovação disruptiva na formação de pedagogos com e para o uso das TDIC com alunos da Educação Básica.

**Fonte: Dados da pesquisa**

Os professores/formadores foram entrevistados em local e horário por eles marcados. As entrevistas foram gravadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em conformidade com o cuidado ético adotado em todas as etapas de coleta de dados.

A seguir apresentamos as características mais gerais dos professores entrevistados.

- PROF-1: faixa etária entre 51 e 55 anos; graduação e mestrado em área afim à Pedagogia; com mais de vinte anos de experiência profissional na educação; não teve experiência como aluno em cursos a distância; o curso Alfa foi a primeira experiência como professor na EaD.

<sup>59</sup> Por questões éticas não detalharemos os dados dos formadores em relação à atuação como professor ou tutor, do curso Alfa, reafirmando a necessidade de preservar a identidades dos participantes no Estudo de Caso.

- PROF-2: faixa etária entre 51 e 55 anos; graduação em licenciatura; mestrado e doutorado em educação; com mais de vinte anos de experiência profissional na educação; não teve experiência como aluno em cursos a distância; o curso Alfa foi a primeira experiência como professor na EaD.

Observa-se que ambos são professores experientes que ingressaram na carreira docente, primeiramente em turmas do Ensino Fundamental e Médio e, posteriormente no Ensino Superior na modalidade presencial. O primeiro contato com as especificidades da EaD, como professores, foi no curso Alfa.

#### **4.5 A terceira fase: análise de conteúdos**

Nessa etapa, realizamos análise de conteúdo com o objetivo de desvelar os sentidos subjetivos dos discursos. Trata-se de um procedimento de pesquisa que utiliza como ponto de partida a mensagem que pode ser “verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental, que expressa um significado e um sentido que deverá ser interpretado, considerando-se as condições textuais, sob uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.” (FRANCO, 2003, p.14).

As análises de conteúdo dos dados coletados na investigação foram construídas em três planos de enunciação: a) o primeiro plano: a palavra dos entrevistados (egressos e formadores); b) o segundo plano: o discurso oficial nas legislações que regulamentam o curso de Pedagogia e a EaD no Brasil; e c) um terceiro plano: a fala de autores selecionados como referência na área. O *corpus* que utilizamos foi extraído desse universo discursivo, ou seja, o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que coexistem, ou melhor, interagem em uma conjuntura (MAINGUENEAU, 1989, p. 116).

Antes de iniciarmos a prática de uma análise de discursos, refletimos sobre um fundamento de Bakhtin “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.” (BAKHTIN, 1981, p. 112-113), ou seja, as palavras que recortamos dos nossos entrevistados constituem o produto da “interação do locutor e do ouvinte”. Portanto, nos discursos de sujeitos sociais, aqui apresentados, não podemos desconhecer o lugar social dos professores graduados

no curso superior em um ato discursivo dialógico com pesquisadores/acadêmicos na área da educação.

Ainda sobre as bases teóricas para a análise de conteúdo, consultamos Franco (2003) pressupondo uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

A opção pela análise de conteúdo com o referencial teórico de Franco (2003) deve-se ao reconhecimento de que esse procedimento permite flexibilidade, ainda que relativa, na análise de conteúdo através de dois movimentos. Um deles trata da exploração dos dados coletados na investigação e um outro da sistematização. Ao inter-relacionar os dados coletados que antes pareciam dispersos, refletimos sobre as diferentes situações, estabelecendo nexos na riqueza das informações.

Assim, a análise de conteúdo pressupõe como primeira etapa de trabalho o conhecimento da realidade ou contexto da pesquisa, assim como o levantamento dos documentos e locais onde se encontram disponibilizados e foram produzidos. No estudo em tela, correspondem ao contexto de análise dos marcos regulatórios, documentos institucionais que auxiliam na interpretação dos discursos dos sujeitos entrevistados.

#### **4.6 O cenário da investigação: curso Alfa**

Trata-se de um curso de Licenciatura em Pedagogia EaD de uma IES pública, locada na região Sudeste do Brasil, que tem um percurso histórico de formação inicial e continuada dos profissionais da educação sob a responsabilidade da Faculdade de Educação. O cenário da nossa investigação é o curso de Pedagogia ofertado na modalidade a distância no período de 2008 a 2011.

O projeto institucional, considerado de grande porte, com uma oferta inicial superior a 400 (quatrocentas) vagas, foi desenvolvido a distância com a utilização de AVA. A formação incluiu momentos presenciais em atividades de ensino e aprendizagem, além das avaliações formais nos polos, observando o Edital SEED/MEC nº 1 de 16 de dezembro de 2005, que regulamenta a oferta dos cursos de graduação integrados ao Sistema UAB (BRASIL, 2005b).

De acordo com dados extraídos do *site* da IES pesquisada, o curso de Pedagogia vem formando, prioritariamente, profissionais para atuar na Educação Básica desde sua criação há muitos anos. Em sua oferta, na EaD, o curso Alfa teve como objetivo formar profissionais em nível de graduação para atuar, preferencialmente, no exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo às orientações dos marcos regulatórios, com destaque para as DCNP, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1 de 2006 (BRASIL, 2006a).

O Projeto Pedagógico do curso pesquisado apresenta como justificativa para diversificação da oferta na modalidade a distância de um curso tradicionalmente presencial, o propósito de viabilizar a habilitação simultânea de um grande número de alunos geograficamente dispersos em um país como o Brasil, contando com os recursos tecnológicos e a metodologia da educação a distância.

No entanto, não encontramos qualquer documento que explicasse o que caracteriza essa metodologia no Projeto Pedagógico do curso. Isso talvez decorra da organização institucional, uma vez que o curso conta com um Núcleo de EaD que poderia dar a configuração para a nova ambiência, ou ainda, pelas origens do Projeto Pedagógico.

Segundo um dos gestores que entrevistamos na fase exploratória da pesquisa, o modelo de formação do curso foi “espelhado” de uma proposta anterior de graduação promovida pela IES, embora sem a utilização de ambiência digital. Os resultados do projeto anterior foram avaliados pela instituição como uma experiência bem-sucedida de formação em larga escala. Com esse argumento, utilizou-se a replicação da experiência anterior, no curso Alfa, com as devidas adequações para o uso da ambiência virtual.

Um aspecto que nos chamou a atenção, no Projeto Pedagógico, foi a utilização de um material pedagógico organizado para um curso presencial, assentado na tecnologia do livro impresso em um curso EaD *online*. Os argumentos dos gestores para essa adoção se pautavam no fato de que se tratavam de conteúdos consistentes elaborados por professores pesquisadores nas áreas específicas e que atuavam no curso de Pedagogia presencial da IES. Além disso, levou-se em conta a avaliação positiva de uma experiência anterior em que esse material impresso foi utilizado.

Quanto à organização da proposta curricular da Pedagogia, o curso Alfa está de acordo com as determinações dos marcos legais vigentes para a formação inicial em curso EaD, organizado com uma carga horária que ultrapassa 3.200 horas, conforme exigido na legislação, a serem cumpridas em quatro anos, em oito módulos semestrais. A expectativa era que os estudantes pudessem dedicar uma carga horária semanal de 25 horas de estudo, considerando inclusive as atividades presenciais. No entanto, não encontramos, na Proposta Pedagógica, especificação de formação da identidade acadêmica do aluno virtual para os ingressantes no curso EaD.

No capítulo seguinte mostraremos a organização dos dados coletados, fazemos uma análise e discussão dos resultados.

## 5 CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO DISRUPTIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA *ONLINE*: tradições e contradições

A sala de aula se amplia, dilui, mistura com muitas outras salas e espaços físicos, digitais e virtuais, tornando possível que o mundo seja uma sala de aula, que qualquer lugar seja um lugar de ensinar e aprender. (MORAN, 2014, p.1).

Este capítulo traz os resultados das análises dos dados coletados no caso em estudo, em diálogo com o referencial teórico, tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa empírica, norteados pelo objetivo específico apresentado na Introdução: conhecer a percepção de egressos e de formadores de um curso de Pedagogia Licenciatura *online*, oferecido por uma IES pública, sobre os sentidos e significados da aprendizagem a distância com e para a utilização das TDIC na prática docente com alunos dos anos iniciais da Educação, identificando aproximações com elementos de inovação disruptiva no percurso formativo desses profissionais.

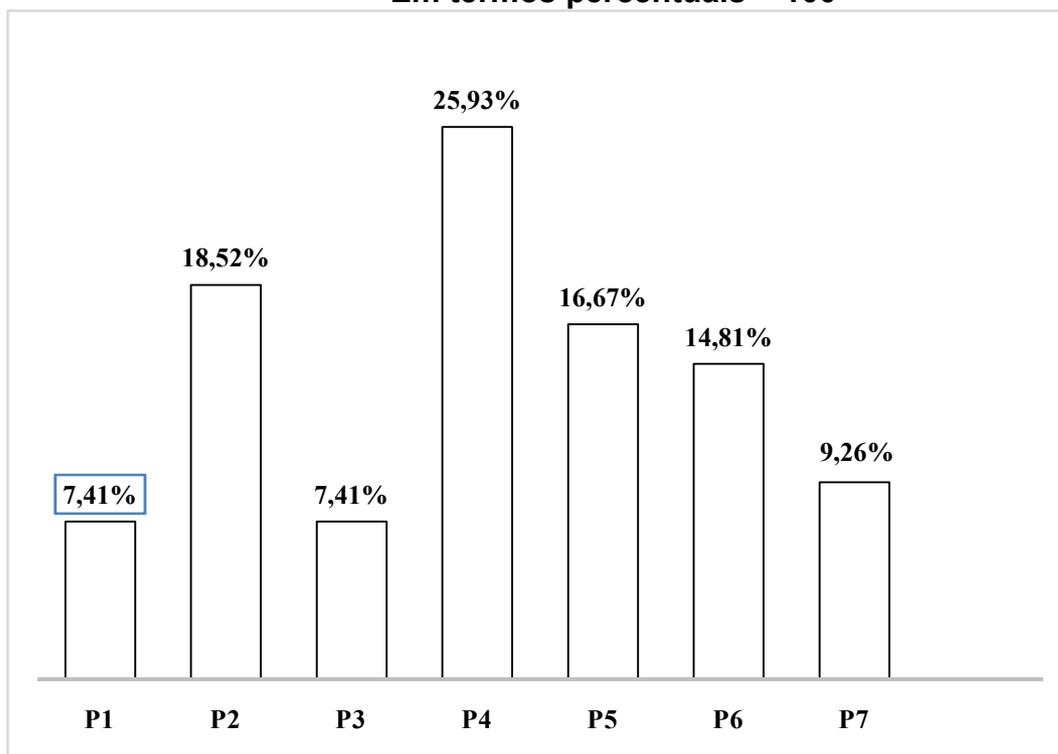
Cabe lembrar que um dos critérios adotados para a escolha do curso Alfa como *locus* de investigação foi a identificação de um discurso de inovação pedagógica explicitado no Projeto Pedagógico desse curso de Pedagogia na EaD *online* e que, o conjunto de dados qualiquantitativos analisados abrangem 54 (cinquenta e quatro) questionários respondidos pelos egressos, 10 (dez) entrevistas com egressos e 2 (dois) com formadores.

Assim, a amostra do universo de egressos do curso Alfa (aproximadamente 300 concluintes) foi composta por 54 egressos que aceitaram responder nosso questionário. Após esse mapeamento, para as entrevistas selecionamos os egressos de um polo, considerando sua maior adesão ao presente estudo, já que representaram quase 26% do total de respondentes (Gráfico 1).

No capítulo anterior, justificamos a validade da amostra trabalhada no que se refere à baixa adesão dos participantes em relação ao universo da pesquisa e seguimos adiante nas análises. Com o entendimento de Fragoso *et al.* (2011) de que a relevância de dados coletados via Internet não é necessariamente pelo quantitativo da amostra, apresentamos, nesse conjunto de dados, as seguintes categorias analíticas: perfil dos egressos, identificando o gênero dos respondentes; pertencimento étnico racial; faixa etária; faixa de renda; formação em Nível Médio e em Nível Superior.

**Gráfico 1- Respostas de egressos aos questionários por Polo (P)**

Números absolutos = 54  
Em termos percentuais = 100



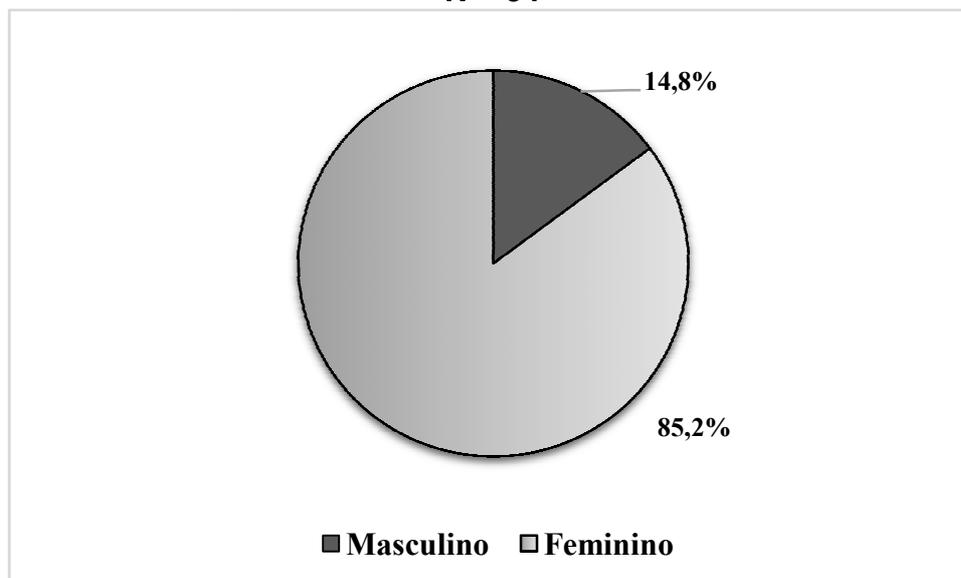
Fonte: Dados da pesquisa

**5.1 Perfil dos egressos pesquisados**

Com os dados relativos aos 54(cinquenta e quatro) egressos do curso de Pedagogia Alfa que responderam o questionário, correspondendo a aproximadamente 15% do total de formandos do ano de 2011, caracterizamos o perfil dos egressos participantes do estudo.

Em relação ao sexo dos respondentes, mais de 85,2% é do sexo feminino (Gráfico 2).

**Gráfico 2 - Gênero dos entrevistados**  
**N = 54**



Fonte: Dados da pesquisa

A maioria feminina confirma a tendência histórica da feminilização do magistério dos profissionais que atuam na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, convergindo com o resultado de outras pesquisas. Pesquisa da UNESCO com 5.000 (cinco mil) professores da Educação Básica, no Brasil, que atuam em escolas públicas e particulares, mostrou que 80% deles são mulheres (UNESCO, 2004). O Censo do Professor, realizado pelo INEP, em 2007 (BRASIL, 2009c), registra essa mesma tendência nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91% respectivamente).

A cada etapa do ensino regular, amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no Ensino Médio. Se consideradas todas as etapas e modalidades da Educação Básica, 81,6% dos professores, que estavam em regência de classe, são mulheres, somando mais de um milhão e meio de docentes (BRASIL, 2009c).

Com vistas a aprofundar nesse tema, André (2002) analisou publicações científicas entre 1990 e 1998, que discutiam o alto índice de mulheres no magistério na educação de crianças no Brasil. Os resultados identificaram elementos para se

pensar a discrepância entre o número de mulheres e homens envolvidos nesse segmento educacional, relacionados a determinantes culturais. Um dos enfoques analisados é a associação, no imaginário social, entre escola e maternidade, levando a uma concepção da Educação Infantil como continuidade do lar no cuidado de crianças, atribuído historicamente como função própria das mulheres. Para os autores desses estudos, a função da professora é naturalizada e desqualificada como saber especializado uma vez que a educação se associa visceralmente ao cuidado das crianças (ANDRÉ, 2002).

O depoimento de um dos entrevistados sobre os motivos para a escolha do curso Alfa indica a percepção da maternidade associada à profissão de professora de crianças.

Escolhi Pedagogia porque eu comecei a trabalhar na secretaria de uma escola de Educação Infantil e a partir daí veio (sic.) os incentivos e, por gostar de crianças também. Eu tive filho e isso também me incentivou muito (EG1).

Ainda que não seja objeto da nossa pesquisa analisar o fenômeno da feminilização do magistério nos anos iniciais da Educação Básica, esses dados confirmam a continuidade histórica desse cenário, que precisa ser problematizado na formação de pedagogos, oportunizando o descortinamento de visões simplistas sobre a docência na educação escolar de crianças. A formação de uma visão crítica da formação e profissionalização de professores contempla a dimensão de aprender a realizar uma ação pedagógica de ensino, fundamentada em conhecimentos teóricos e práticos que se integram, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes através da reflexão e pesquisas constantes (NÓVOA, 1992; ANDRÉ, 2016).

Quanto ao perfil dos egressos no que tange o pertencimento étnico racial, aproximadamente 50% dos respondentes se autodeclarou “branco”. A menor concentração (1,90%) está entre aqueles que se autodeclararam “preto”.<sup>60</sup>

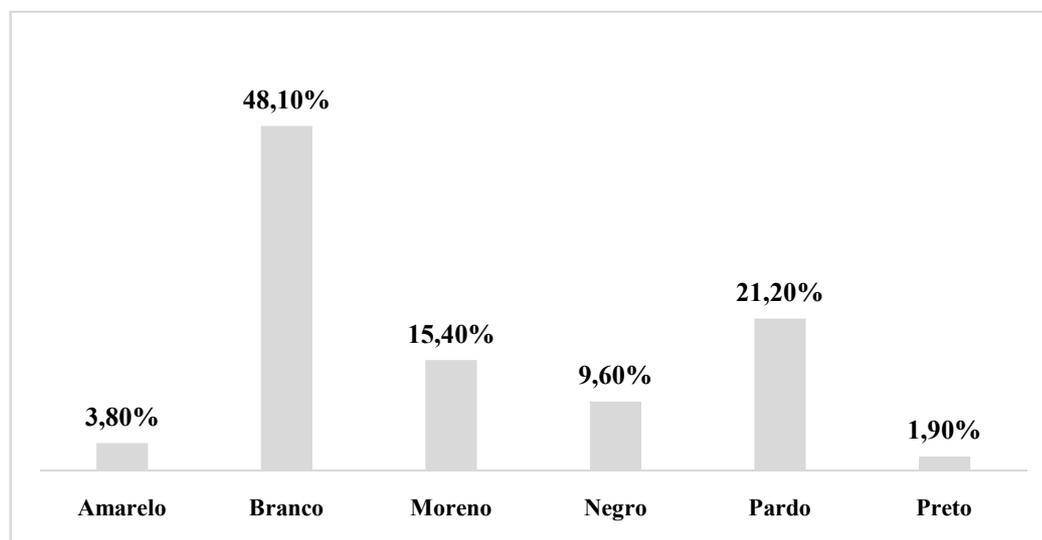
O Censo de 2010 do IBGE mostra que negros e pardos (8% e 43% respectivamente) formam o grupo majoritário da população (51%), enquanto os brancos representam 48% (BRASIL, 2010). No curso Alfa, no entanto, os estudantes negros e pardos somam 30,80% (Gráfico 3). Portanto, ainda não reflete a realidade

---

<sup>60</sup> As categorias foram elencadas de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em 05 de agosto de 2015.

populacional brasileira, sugerindo que a inclusão de minorias ainda não se faz de maneira completa.

**Gráfico 3 - Pertencimento étnico racial**  
**n = 54**

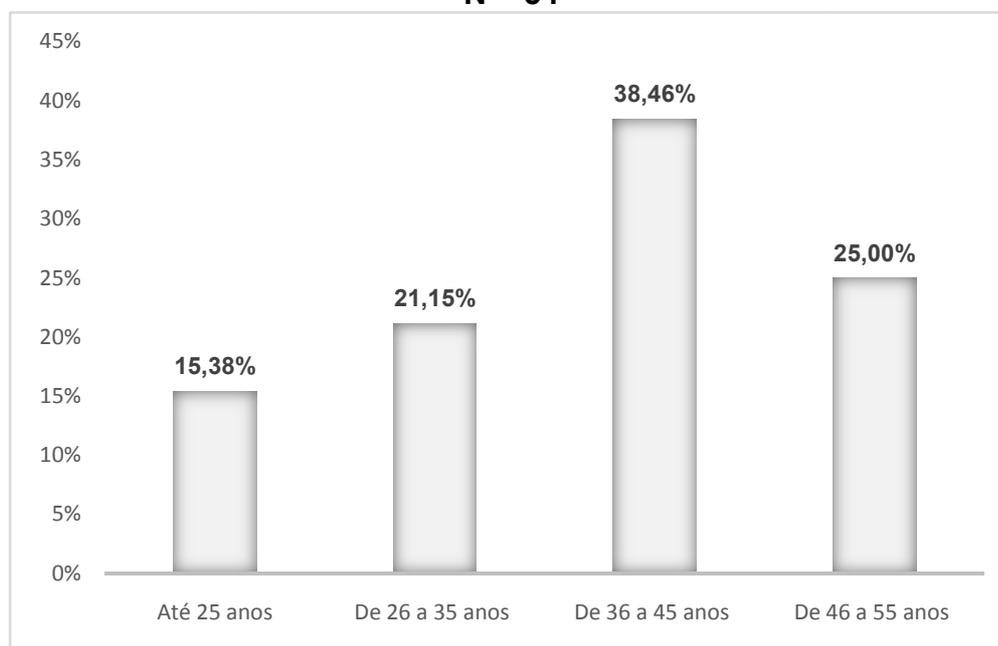


**Fonte: Dados da pesquisa**

Em relação à faixa etária, o grupo com maior concentração, aproximadamente 40%, está entre 36 e 45 anos (Gráfico 4), revelando um perfil de egressos que não se concentra em faixa etária mais jovem, que tende a ser a faixa com maior frequência nos cursos presenciais. Essa proporção de 40% de alunos com idade acima de 36 anos no curso Alfa seguiu a mesma tendência observada por Almeida (2012), no mapeamento de cursos de Pedagogia na EaD nas diferentes regiões do país. Talvez seja um dado revelador da democratização do Ensino Superior para esses estudantes, que podem não ter tido oportunidade de acesso a uma universidade pública quando mais jovens, ao finalizarem o Ensino Médio.

Dados do perfil dos professores brasileiros revelam uma concentração significativa de professores da Educação Básica nas faixas de 26 a 35 anos (33,6%) e 36 a 45 (36,6%) respectivamente (UNESCO, 2004). É importante destacar que caso os egressos do curso atuem no magistério e permaneçam na função docente terão pelo menos mais quinze anos de trabalho pela frente.

**Gráfico 4 - Faixa etária**  
**N = 54**



**Fonte: Dados da pesquisa**

A faixa de renda da maioria dos egressos (62,26%) se situa entre dois e cinco salários mínimos (Gráfico 5). Pesquisa do CETIC (2013) revelou que a maioria dos professores da região Sudeste do Brasil encontra-se com renda familiar entre três e cinco salários mínimos, média um pouco acima da renda *per capita* do cidadão brasileiro, de até dois salários mínimos: 48,10%, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE, em 2009.

A baixa renda da maioria dos egressos poderá evidenciar uma razão para a procura por uma IES pública, gratuita, visando uma profissionalização que possibilitaria uma ascensão social e de renda.

De acordo com Mill (2012), os projetos governamentais de formação de professores, a exemplo da UAB, ao qual o curso Alfa se integra, têm propiciado a formação no Ensino Superior, especialmente para aqueles professores que se viam impossibilitados de realizarem essa formação por questões financeiras ou geográficas.

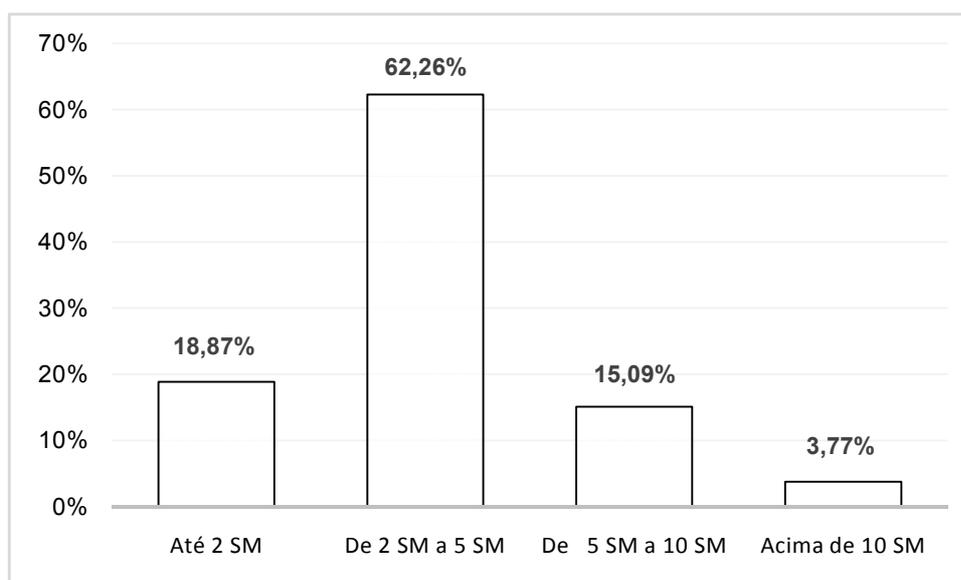
Por outro lado, Pesce (2013) aponta contradições na institucionalização da EaD pelas políticas governamentais de formação de professores. Na visão da autora, trata-se de um movimento neopragmático, com atendimento massivo voltado

à formação de um grande contingente de profissionais, com ênfase na noção de prática educativa, em detrimento de aspectos acadêmico-científicos, próprios do ensino universitário.

Como podemos observar a contribuição da Cibercultura para a formação de educadores pode contemplar a democratização do acesso ao conhecimento socialmente legitimado. Porém, também pode contribuir com a consolidação da pseudoformação, como há muito aponta a Teoria Crítica de Adorno (PESCE, 2013, p.133).

A dimensão da formação massiva propiciada pela EaD *online* fica evidenciada na Proposta Institucional do curso Alfa, ao justificar a diversificação da oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância para viabilizar a habilitação simultânea de um grande número de estudantes, cerca de 400 estudantes, dispersos geograficamente em um país de dimensões continentais como o Brasil.

**Gráfico 5 - Faixa de renda**  
**N = 54**



**Fonte: Dados da pesquisa**

Em relação ao perfil dos egressos quanto à formação escolar em cursos de Ensino Médio, nível anterior ao ingresso no curso Alfa, quase 40% dos participantes disseram que realizaram a formação no Ensino Médio na modalidade normal. Provavelmente, alguns desses egressos já atuavam no magistério quando ingressaram no curso superior ou no decorrer da formação.

Apesar dos avanços das políticas de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior, a partir da publicação da LDB 9.394/96, esse mesmo marco legal ainda não revogou o Art. 62 do Capítulo VI que trata da formação mínima para ingresso profissional como docentes na Educação Básica.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a **oferecida em nível médio, na modalidade Normal**. (BRASIL, 1996, destaques nosso).

Consideramos o índice de 60% dos respondentes que fizeram outros cursos de Nível Médio, que não o Curso Normal, um número bastante expressivo. Certamente, estes futuros profissionais da educação não possuíam experiências como professores, ou seja, temos no curso Alfa a mesma realidade encontrada na pesquisa de Castro *et al.* (2011) realizada em cursos de Pedagogia na modalidade presencial, em que, a maioria dos entrevistados disse não ter experiência anterior na área educacional, a não ser como alunos de escolas públicas. Converte, ainda, com o mapeamento de Almeida (2012), em cursos de Pedagogia a distância, em que 67% concluíram cursos de nível médio propedêutico.

Estes dados são relevantes para os gestores dos cursos de Pedagogia, pela necessidade de oportunizar práticas que possibilitem uma aprendizagem para a ação docente mediada pelas TDIC com alunos da Educação Básica, uma necessidade diante da realidade dos alunos do século XXI.

Haverá, também, de se formar profissionais da educação com a dimensão crítica reflexiva que possam contribuir com uma mudança na qualidade da aprendizagem dos seus alunos (PIMENTA; GHEDIN, 2010). De acordo com as DCN do curso de Pedagogia, publicadas na Resolução do CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, a formação docente é o principal conceito articulador no curso:

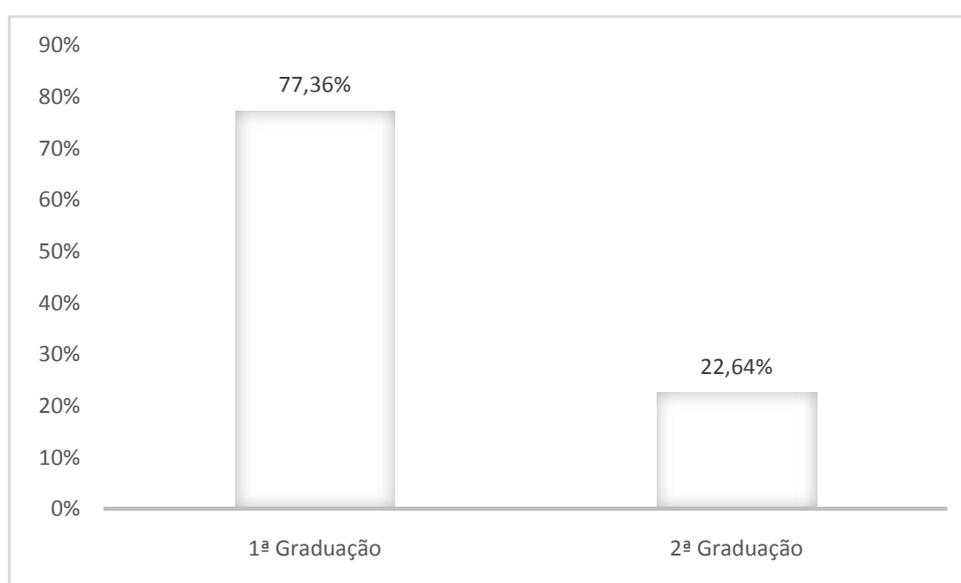
Art. 2º. Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem de socialização e de construção do conhecimento no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006a).

A formação inicial de professores em licenciaturas na EaD, com a qualidade necessária para uma aprendizagem de ensino com práticas inovadoras mediadas

pelos TDIC, torna-se um desafio para as IES, notadamente pela mudança de perfil dos ingressantes nos cursos de Pedagogia, em sua maioria sem experiência na função de professores no ensino formal. Essa mesma configuração foi confirmada no curso Alfa ao constatarmos que apenas dois, entre os dez egressos entrevistados disseram ter experiência anterior como professores na educação formal (Quadro 4).

Em relação à formação no Ensino Superior, 77,36% dos egressos disseram que o curso Alfa foi a sua primeira graduação (Gráfico 6).

**Gráfico 6 - Curso Alfa como primeira graduação**  
**N = 54**



Fonte: Dados da pesquisa

O conjunto de dados que descreve o perfil dos respondentes evidencia um alcance parcial dos objetivos da política governamental de incentivo aos cursos de formação de professores nas IES, modalidade EaD *online*, a exemplo do curso Alfa que integra o sistema UAB. Sendo a origem social e a situação econômica da família do estudante, sem dúvida, fatores determinantes no alcance da Educação Superior, as políticas públicas de acesso e permanência, assumem papel central na inclusão dos grupos historicamente excluídos, em uma trajetória de democratização da universidade brasileira (RISTOFF, 2013b).

Após identificarmos o perfil mais geral de egressos do curso Alfa, partimos para a análise de fontes de evidências de inovação disruptiva na formação de pedagogos. De acordo com Yin (2010) a análise de evidência de estudo de caso deve contar com as proposições teóricas, desenvolver percepções dos participantes,

usar dados quantitativos e qualitativos e examinar as contradições. Cabe ressaltar que em nosso estudo, os discursos de egressos são centrais nas análises, pelo reconhecimento de que eles são os protagonistas, nesse caso, apontando questões para aprimoramentos na formação inicial no curso de Pedagogia *online*, em sintonia com as demandas contemporâneas.

## 5.2 Inovação disruptiva nas práticas de formação no curso Alfa

Apresentaremos, a seguir, os resultados das análises do conjunto de dados do estudo de caso: documentos institucionais, questionário com 54 respondentes, entrevistas com 10 egressos e com 2 formadores. Objetivamos captar as concepções pedagógicas do Projeto Pedagógico do curso Alfa, confrontando com a prática na visão dos ex-alunos e de formadores, sobre aspectos pedagógicos na formação, que indicam continuidade e/ou rupturas com modelos tradicionais de ensino.

As cinco características que elencamos, denominadas pontos de inovação de ruptura, foram fundamentadas na teoria da inovação disruptiva idealizada por Christensen, Horn e Johnson (2012):

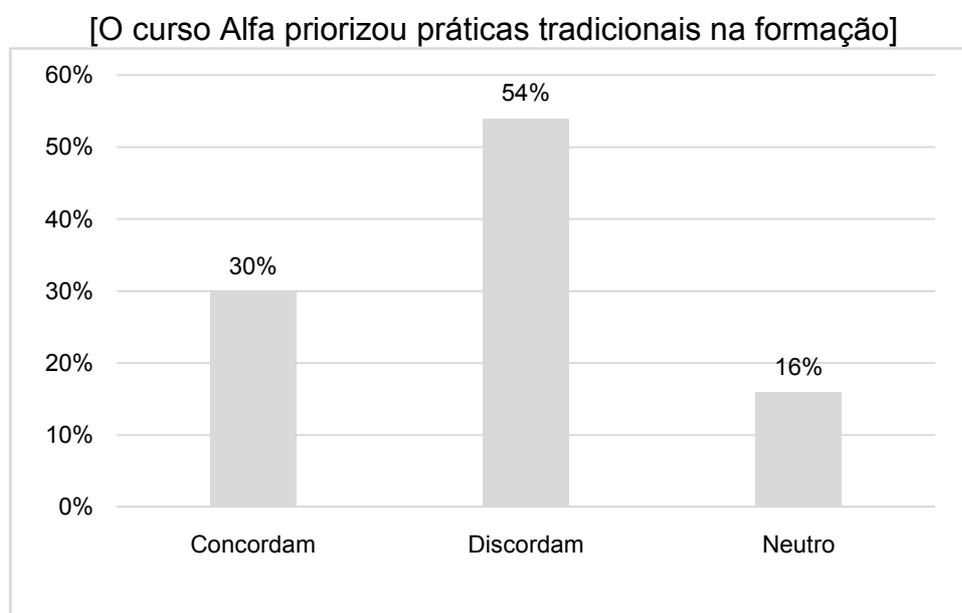
- **Flexibilidade curricular**- rompimento com o desenho curricular linear, em atendimento a diversos ritmos e estilos de aprendizagem.
- **Materiais didáticos diversificados**- rompimento com a priorização de uma fonte única de informação.
- **Exercícios de colaboração e interatividade**- rompimento com a passividade e individualismo no ensino e aprendizagem.
- **Utilização do potencial de recursos educacionais da Web 2.0**- rompimento com os papéis tradicionais do professor como transmissor e aluno o receptor de informações.
- **Fluência digital**- rompimento com o modelo hegemônico escolar de ensinar apoiado em tecnologias analógicas.

Cabe explicar que os gráficos utilizados a seguir, apresentam as análises na escala de *Likert* de itens do questionário elaborado com proposições afirmativas. As respostas foram organizadas em três grupos: dos que disseram concordar, os que

discordavam e aqueles que preferiram manter-se “neutros” em relação às afirmações sobre alguns aspectos pedagógicos do curso Alfa.

Ao afirmarmos que o curso Alfa priorizou práticas tradicionais na formação, houve uma discordância um pouco acima de 50% dos egressos. Surpreendeu-nos a concentração de cerca de 20% dos participantes que não se manifestaram (Gráfico 7), talvez por não terem tido oportunidade de elaborar uma reflexão crítica sobre a questão.

**Gráfico 7 - Percepção sobre a priorização de práticas tradicionais no curso Alfa**  
N = 54



Fonte: Dados da pesquisa

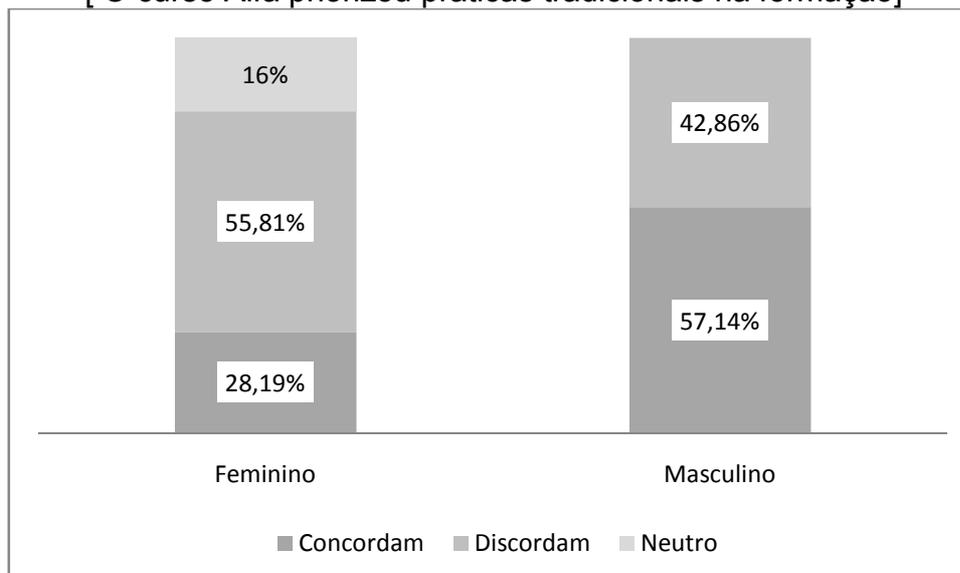
Nota-se que a opção de não se posicionar em relação a uma concepção tradicional, que é criticada no ideário da pedagogia contemporânea (ALMEIDA, 2013; BRZEZINSKI, 2000; LIBÂNEO, 2006), ficou concentrada apenas no grupo de mulheres (Gráfico 8). Percebe-se que mais da metade dos egressos do gênero masculino concorda que o curso Alfa priorizou práticas tradicionais na formação. Talvez isso demonstre a ausência de uma visão crítica na formação de pedagogos em que as tradições históricas, nas origens do termo como condutor de crianças, ainda vigoram no imaginário de muitos. Mais da metade das mulheres discordou da afirmação de que o curso priorizou práticas tradicionais.

A figura do pedagogo aparece na Grécia antiga como o acompanhante da criança, que a controla e estimula, ou seja, um homem dotado de saber e, portanto, encarregado de conduzir os mais jovens. O “peda” do termo pedagogia vem dos gregos paidós, que significa criança. (CAMBI, 1999, p. 49).

**Gráfico 8 - Percepção sobre a priorização de práticas tradicionais no curso Alfa, por gênero**

**N = 54**

[ O curso Alfa priorizou práticas tradicionais na formação]



**Fonte: Dados da pesquisa**

Considerando que o curso Alfa utilizou o mesmo *design* curricular de uma experiência anterior de formação em larga escala, sem a utilização de ambiência digital, há a possibilidade de haver transportado os paradigmas tradicionais subjacentes às práticas de formação.

O ensino tradicional centra-se no professor, na execução do programa, já que “o aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores. Preocupa-se mais em repassar conceitos, informações do que com o pensamento reflexivo” (MIZUKAMI, 1986, p 8).

Por outro lado, as tendências em práticas inovadoras disruptivas, surgem em um novo paradigma em educação, ainda não consolidado totalmente (MORAES, 2002; RAMAL, 2003), mas que já vem se esboçando nas ideias e em práticas de formação mais conectadas com a cibercultura, cumprindo o seu papel de construtores dessa nova história. Nas análises, propomos alguns elementos de comparação entre as práticas que reproduzem as concepções tradicionais de ensino

e tendências atuais, que inovam quando rompem com modelos padronizados de ensino, centrando na necessidade de aprendizagem dos estudantes que aprendem com a mediação das TDIC.

Na questão da inovação na formação inicial de professores, é preciso lembrar um importante pressuposto, de que a adoção dos recursos interativos da Internet, na EaD, pode trazer grandes contribuições para a formação “ou apenas fornecer um revestimento moderno a um ensino antigo e inadequado”(BELLONI, 2009, p.104).

Nesse sentido analisamos alguns aspectos pedagógicos da formação no curso Alfa, a seguir.

### **5.2.1 Flexibilidade Curricular**

Aproximadamente 60% dos respondentes do questionário concordaram que não havia flexibilidade curricular no curso Alfa, o que foi confirmado na análise do Projeto Pedagógico, que estabelece um currículo padronizado para o curso de Pedagogia na EaD *online*. O currículo integra oito módulos de formação, em quatro anos de percurso linear das disciplinas, complementando uma carga horária que ultrapassa 3.200 horas, em conformidade com as exigências das DCN para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Na leitura do documento institucional identificamos uma pluralidade de significados para o termo “flexibilidade”, mas sem atribuí-lo a uma possível mudança na dinâmica do currículo. A flexibilidade foi associada às especificidades de um curso na EaD, ora em relação ao uso da sala virtual e à possibilidade de mobilidade nos horários de estudo nas aulas virtuais, ora pela distância física entre professor e aluno, ou seja, em contraposição ao modelo da educação presencial, em que a sala de aula física e os horários de permanência na escola são rígidos, inflexíveis.

Podemos inferir que a flexibilidade curricular como elemento de inovação disruptiva na formação de pedagogos não foi evidenciada no modelo pedagógico do curso Alfa. O que se percebe é uma opção de conservar o currículo tradicionalmente vigente nessa IES, bem avaliado pelos gestores institucionais, ainda que seja um currículo padronizado, no modelo “*one fits all*” que desconsidera singularidades de estilos de aprendizagem dos estudantes (CAVELLUCCI, 2003; AMARAL, BARROS, 2016).

Os módulos fixos, lineares na trajetória de formação refletem uma concepção tradicional de ensino, em que o papel do estudante é passivo, impossibilitado de exercer sua autonomia quanto as opções de escolha no percurso de formação em um curso de licenciatura, revelando que há adoção de tecnologias inovadoras, conjugadas com velhas práticas do ensino tradicional. No dizer de Cysneiros (1999), caracteriza-se um processo pedagógico mais relacionado à inovação conservadora. A necessidade de flexibilização curricular torna-se um desafio a ser superado na formação de pedagogos na elaboração de arquiteturas curriculares inovadoras, porque possibilita aos estudantes o desenvolvimento da autonomia, ao se tornarem protagonistas da sua formação profissional, além de atender as necessidades cognitivas diversificadas dos licenciandos.

Na teoria de inovação disruptiva proposta por Christensen, Horn e Johnson (2012), o currículo é um elemento de um Projeto Pedagógico com a força disruptiva para a inovação pedagógica, desde que tenha a flexibilidade necessária para contemplar a diversidade de estilos de aprendizagem dos estudantes. Os autores denominam de sistema de aprendizado centrado no aluno, em um currículo customizado<sup>61</sup>. A necessidade de mudanças no currículo de formação de professores é um ponto de pauta indiscutível, evidenciada em estudos recentes em cursos de licenciatura no Brasil (GATTI, BARRETO, 2009; ALMEIDA, 2012).

Percebe, ainda, na leitura do projeto pedagógico idealizado pelos gestores da IES pública pesquisada, que o curso se propõe a adequar uma proposta curricular organizada em módulos sequenciais e rígidos, portanto, não flexíveis, para a formação dos pedagogos, utilizando-se características próprias da modalidade a distância, entendida como o uso da plataforma *Moodle* como recurso tecnológico. A mediação pedagógica seria através de livros-guias de estudo.

Há menções no documento institucional ao fato de que o currículo utilizado não foi idealizado especificamente para o curso Alfa, tendo sido feitas adequações de um outro projeto pedagógico de formação de professores oferecido pela IES. As adequações diziam respeito as mudanças metodológicas da EaD com a utilização

---

<sup>61</sup> Adotamos o termo “currículo personalizado” ao invés de “customizado”, pelo significado do termo customizado, em sua origem, estar relacionado à fabricação de produtos modulados de acordo com os interesses e necessidades dos clientes. A tradução literal do termo “*tailor*” da Língua Inglesa para o Português, “alfaiate”, gerou a interpretação de um produto customizado, ou seja, feito sob medida que, ao novo ver, não se aplica em contextos educacionais.

do AVA<sup>62</sup>. Pelo que percebemos nas descrições dos documentos institucionais, as alterações curriculares foram relativas à ampliação do número de disciplinas em relação a proposta replicada, acrescentando tópicos específicos relacionados aos estudos sobre a Educação Infantil que não estavam incluídos na proposta anterior. Na análise documental da proposta curricular do curso Alfa não percebemos uma intencionalidade de flexibilização curricular, uma mudança que poderia contribuir com a inovação de ruptura em relação ao modelo tradicional, padronizado.

Experiências, em percursos de formação de pedagogos, mais inovadores (NEVADO, CARVALHO, MENEZES, 2009) apontam caminhos para a diversificação de arquiteturas curriculares abertas e dinâmicas que podem ser reformuladas no processo, atendendo as especificidades dos alunos. As experiências formativas, nessa perspectiva, exploram o potencial inovador das TDIC objetivando o desenvolvimento de múltiplas competências cognitivas, habilidades e atitudes.

Na criação de uma arquitetura curricular mais personalizada, quanto mais diversificada for a proposta integrando múltiplas linguagens possibilitadas pelo uso da *Web*, maiores as chances de aprendizagens que possam favorecer a inovação pedagógica em práticas escolares que integram os recursos interativos da Web 2.0 nas práticas curriculares. Tal necessidade está bem reafirmada nos estudos de Gatti e Barreto (2009), Kenski (2005), entre outros.

Indagamos se uma das explicações possíveis para a rigidez curricular no curso Alfa seria o fato do curso de Pedagogia na EaD *online* estar vinculado a um programa governamental de formação de professores, no âmbito do Sistema UAB. A gestão de um programa governamental, de formação massiva na EaD, exige cronogramas rígidos de execução dos convênios firmados com as IES públicas, inclusive por estar atrelado ao custeio de bolsas no período estabelecido. De acordo com Freitas e Arruda (2015, p. 56) “a gestão dos cursos a distância da UAB permitem, por um lado, a construção de diferentes modelos pedagógicos e de gestão da EaD e, de outro, um claro direcionamento nesses modelos”.

Nesse sentido os autores citados afirmam que, por um lado, o modelo do sistema UAB atende o Art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabelecendo as bases para que as universidades gozem de autonomia didático-

---

<sup>62</sup>Cabe esclarecer que devido aos limites da pesquisa realizada após a finalização do curso Alfa, não foi possível averiguar o *design* curricular no AVA. Na discussão dos resultados utilizamos os dados da análise documental, do questionário e das entrevistas, dialogando com os estudos de referência.

científica, por outro lado, cria amarras na determinação de parâmetros rígidos para controle e regulação da gestão institucional. Nessa perspectiva quanto mais institucionalizada estiver a EaD, maiores as chances de rupturas com currículos fechados em “grades”, em decorrência das mudanças de mentalidade das noções do seja ensinar e aprender com TDIC, o que necessariamente será realizado em propostas curriculares, mais dinâmicas que acolham as mudança e porque podem se desvincular de modelos definidos em nível superior.

Para Mill (2012) as IES públicas que integram o sistema UAB têm liberdade na elaboração de propostas pedagógicas adaptadas às suas concepções pedagógicas de ensino e aprendizagem. No entanto, adverte que essa liberdade gerou uma multiplicidade de propostas, nem sempre com a qualidade necessária para a aprendizagem na EaD contemporânea.

O momento é oportuno para realizar uma análise crítica no interior das IES, aproveitando os aportes teóricos e experiências de inovação disruptiva levadas a cabo em diversas instituições, oportunizando mudanças na idealização de propostas de formação de pedagogos, ancoradas em arquiteturas curriculares flexíveis na EaD *online*, ao invés de perpetuar as “grades” curriculares dos cursos tradicionais da modalidade presencial.

Na análise do documento institucional ficou claro que o currículo do curso Alfa não incorporou a flexibilidade para que os alunos definissem percursos formativos de acordo com seus interesses e necessidades de aprendizagem. Esse que seria um ponto de inovação disruptiva, possibilitado pelo uso das TDIC na EaD.

Interessou-nos saber dos egressos se perceberam essa possibilidade de flexibilização nas práticas curriculares durante os quatro anos da formação. As análises dos discursos nos levaram a supor que não havia uma reflexão crítica desses entrevistados sobre características de flexibilidade no currículo de Pedagogia em que concluíram os estudos. Para EG 2, flexibilidade significava a possibilidade de escolher os tempos e espaços de estudo na EaD.

Essa **flexibilidade** era pela disponibilidade de a gente encaixar os horários. Porque trabalhar fora [...] a casa e um curso presencial todos os dias. É mais complicado estudar. Inclusive a gente brincava que eu era o “corujão”, porque às vezes eu entrava na plataforma, no *Moodle*; só mesmo de madrugada, depois de 10, 11 horas. E ali a gente ficava até a hora que precisasse para resolver. Tinha dia que dava para entrar mais cedo, tinha dia que não. (EG 2, destaque nosso).

Nos excertos das entrevistas de EG 8 e EG 9 percebe-se que esses alunos compartilhavam da concepção de flexibilidade como possibilidade de acesso à sala virtual, sem a rigidez de horários de estudo própria da modalidade presencial, condições típicas da EaD.

Quando eu estava trabalhando eu acessava o *Moodle* mais à noite, principalmente de sexta para sábado, sábado para domingo eu ficava até de madrugada, tinha essa **flexibilidade**. Durante a semana eu procurava levantar mais cedo. Às vezes, se eu tinha que levantar mais ou menos 7 horas para poder adiantar minhas tarefas domésticas, eu punha o relógio para despertar às 5 da manhã para poder estudar. Porque eu falei assim: “eu vou conseguir, não vou deixar que o tempo me vença”. Porque o tempo passa muito rápido e se você ficar acumulando você não dá conta. (EG 8).

Tinha o curso presencial, mas o tempo, no [curso] a distância dá para você formar o seu horário, a sua carga horária, o horário que você vai estudar. Então a distância me favoreceu nisso, na **flexibilidade**. (EG9, destaques nosso).

Constata-se que o termo flexibilidade para esses entrevistados está associado à possibilidade de compatibilizar as tarefas domésticas e dos estudos, à disponibilidade de desenvolver as tarefas quando e como for mais conveniente para o discente, sem descolamentos físicos para a sala de aula convencional. Na sociedade atual, interconectada em rede, faz-se necessário que o processo de aquisição de conhecimento transcenda os limites do conceito de espaço e lugar. Talvez esse entendimento mais simplificado de “flexibilidade”, justifique que 40% dos egressos respondentes dos questionários concordassem que havia flexibilidade curricular no curso Alfa.

Já um dos formadores reconheceu a falta de flexibilidade curricular, demonstrando um posicionamento crítico, inclusive considerando uma diversidade de estilos de aprendizagem.

Eu acho que o currículo está muito formatado só para um viés de formação muito intelectual, muito cognitivo, baseado apenas nas tarefas de leitura e escrita, o que é importante, mas eu acho que é insuficiente e é empobrecedor. [...]. Porque não existe uma única forma de captar e aprender conceitos e conteúdos, os alunos aprendem de forma diversa. Uns aprendem muito bem lendo e escrevendo, outros aprendem muito mais experimentando, vivenciando. (PROF1).

Dando continuidade a essa reflexão o professor admite a necessidade de mudanças no currículo, possibilitando a autonomia e protagonismo dos alunos.

É mudar a mentalidade, e aí é formar um currículo com o aluno, porque é fazer ele perceber que ele tem que assumir como sujeito autônomo, de acordo com a fase que ele está, evidentemente, para ele se fazer protagonista desse processo. Na minha perspectiva, não estamos formando o melhor educador, o melhor professor. Porque como é que ele vai levar aos alunos a esse lugar de protagonista se ele não se fizer assim na dinâmica do aprendizado dele? (PROF1).

O mesmo professor revelou que o excesso de formatação no desenvolvimento do currículo e a prevalência de uma pedagogia tradicional no curso Alfa contribuíram para que ele se sentisse desestimulado no trabalho como professor na EaD *online*.

O currículo e outra coisa, apesar de eu tentar, o tempo inteiro, dentro das minhas concepções, o que eu penso sobre educação, sobre pedagogia, currículo, ensino, professor, aluno, todos esses temas que constituem a pedagogia, a didática para um professor atuar. Apesar de eu tentar extrapolar, eu me deparei assim, vou colocar aqui o que foi uma frustração para mim: é que com o passar do tempo eu entendi que o curso, como um todo, ele não tinha uma concepção de educação, de pedagogia com a qual eu gostaria mais de trabalhar, eu achei que ficava dentro daquilo que é mais tradicional no campo da educação, do currículo e da pedagogia. (PROF1).

As análises dos discursos dos entrevistados confirmam a prevalência de práticas curriculares tradicionais no curso Alfa, com uma proposta de formação massiva, em que os docentes são convocados a transmitir os conteúdos elaborados por especialistas da educação. As experiências inovadoras, que exploram o potencial educacional das TDIC, rompem com esses processos compartimentados, criam condições para que os formadores se envolvam no planejamento de etapas curriculares iniciais do curso e na abertura para a elaboração de novas trilhas ao longo do percurso, em comum acordo com os diversos atores, respeitando a necessidade e ritmo dos discentes. É o que autores como Aragon (2013) e Borges (2011) denominam “trilhas de formação”, ou seja, estruturas curriculares mais abertas e personalizadas, que possibilitem o conhecimento em uma perspectiva multicultural e interdisciplinar dos saberes com o uso da TDIC. São processos formativos contextualizados, com ações no tempo presente, mas abertos ao novo, atentos às necessidades de aprendizagem dos alunos-cidadãos da Sociedade da Informação.

Em uma educação *online* com características de inovação disruptiva o desenho curricular é a arquitetura de uma teia de conteúdos e situações de aprendizagem que se conectam em interfaces na sala de aula virtual. Esse local de

aprendizagem é um ambiente que se auto-organiza nas interações estabelecidas pelos atores com os objetos “infotécnicos”, nas trocas realizadas ao longo do processo de aprendizagem no curso. Caso contrário, replicará práticas próprias da pedagogia da transmissão (SILVA, 2010; MORAES, 2002).

Pensar o currículo como prática de significação “é garantir que as trocas de sentidos sejam intencionalizadas pela comunicação das diferenças em uma dinâmica viva em tempo real” (ALVES; NOVA, 2003, p.136), colocando o estudante no centro do processo pedagógico, no enfoque da aprendizagem e não na transmissão de conteúdos e informações, no modelo que Freire (1998) denominou educação bancária.

Sob esse novo enfoque, o currículo flexível está sempre inacabado em processo de negociação e diálogo entre alunos, professores e instâncias administrativas. É um currículo tecido em rede, aberto ao imprevisto, ao criativo, à inovação se estruturado na concepção sociointeracionista, tendo como princípio a centralidade do aluno no processo de formação, com percursos e matérias didáticos de aprendizagem construídos na ação e interação dos participantes com a realidade local e global. Trata-se de uma educação para a Era das Relações, que requer uma nova ecologia cognitiva (MORAES, 2003).

### **5.2.2 Materiais didáticos diversificados**

Analisamos outro aspecto pedagógico no curso Alfa que poderá caracterizar um dos pontos de ruptura com os modelos tradicionais, em um curso que utiliza TDIC. Trata-se dos materiais didáticos adotados na mediação pedagógica de um curso EaD *online*, na Internet, que possibilita acesso a fontes diversificadas de informação. As inovações tecnológicas da Era Digital permitem avanços na dinâmica de produção e acesso aos conteúdos mediadores do ensino e aprendizagem. O hipertexto se apresenta como novo paradigma tecnológico que rompe com a hegemonia do livro didático impresso, libertando professor e aluno da lógica de distribuição de informação, predominantes no século XX. (SILVA, 2010).

Na teoria de Christensen, Horn e Johnson (2012), a diversidade de informações em tempo real que circulam no mundo digital, disponíveis na internet, tão acessada pela nova geração, pode ser um elemento estimulador para a aprendizagem dos estudantes. A adoção de recursos da Internet que conectam

múltiplas linguagens e mídias, como vídeos, *podcasts* e *wikis*, dentre outros, em sintonia com a realidade dos estudantes que, em maior ou menor grau, estão imersos em uma cultura digital, é uma estratégia de possibilitar acesso à informação para além das capacidades ou limitações da escola. Ao romper com a centralidade dos livros didáticos impressos, proporcionando o acesso a fontes ampliadas de informação no formato digital, há um processo de rompimento do modelo tradicional centralizado no canal único, vindo dos professores, de base analógica.

São múltiplas as possibilidades de inovar a produção de materiais didáticos com os recursos das TDIC, que se pautam nos princípios da dialogicidade e da interatividade, conectando as informações de forma hipertextual, explorando textos, sons, gráficos, imagens em movimento de forma a provocar motivação para os alunos, no papel de parceiros, ativos do processo de aprendizagem (MERCADO; FREITAS, 2013).

Nessa perspectiva, interessou-nos conhecer a percepção dos egressos e formadores sobre os materiais didáticos no curso Alfa, se de fato esses recursos de mediação pedagógica contribuíram para mudanças relacionadas à inovação em relação ao modelo convencional de privilegiar a hegemonia de um canal único de informação. Na análise do projeto pedagógico, percebe-se a opção dos gestores institucionais pela escolha de livros texto impressos, utilizados como base de todo o processo de formação nesse curso de Pedagogia EaD *online*. Trata-se de um conjunto de mais de uma dezena de livros que não foram produzidos especificamente para o curso Alfa. Eles haviam sido utilizados em um curso de licenciatura oferecido por essa mesma IES para formação de professores em larga escala, que não utilizava a mediação pedagógica das TDIC.

Segundo o documento institucional analisado, os livros textos foram priorizados no curso Alfa, porque elaborados, no formato de guias de estudo, por especialistas convidados. Seus autores são considerados referências nas áreas dos conteúdos curriculares de pedagogia. Essa opção foi confirmada na conversa inicial que tivemos com os gestores institucionais que autorizaram a realização da pesquisa. A utilização dos livros textos foi realçada como um legado positivo da experiência anterior e, segundo os dizeres do Projeto Pedagógico, por priorizarem a qualidade da informação transmitida aos estudantes do curso Alfa. Entretanto, esse material didático passou por adaptações sob a supervisão da equipe de

coordenação. Foram incorporados alguns textos complementares de modo a tratar de tópicos de estudo exigidos pela publicação das DCNP (BRASIL, 2006).

Os livros-guias de estudo foram distribuídos aos alunos apenas no formato impresso e, entregues parcialmente em cada um dos módulos, como suporte pedagógico para as disciplinas do currículo.

Essa prática de elaboração e distribuição do material didático, tipicamente tradicional, foi confirmada no depoimento dos formadores entrevistados.

Os livros textos davam a construção do trabalho pedagógico, são os guias. Cada semestre significava um módulo, então você tinha os guias com os conteúdos todos organizados didaticamente e pedagogicamente. Eles é que direcionavam as atividades que os alunos teriam que desenvolver. Os conteúdos específicos de cada um das disciplinas, isso estava no Guia. Então, assim, (*sic*) foi mais a parte de conteúdos dos guias. (PROF1).

O material que a UAB [ curso Alfa] usou é o material impresso. É claro que formularam aspectos estéticos, mas é o mesmo material de um curso anterior. Ele foi escrito por professores daqui, ou ligados à Faculdade de Educação. (PROF2).

De acordo com o projeto, foram distribuídos alguns vídeos, gravados em CD-ROM, utilizados como recurso pedagógico nos encontros presenciais nos polos. Tratavam-se de gravações feitas por uma empresa especializada, complementando os conteúdos dos guias de estudo, mas em situações hipotéticas de ensino. De acordo com Gontijo (2016) o material didático para a EaD é um elemento mediador que traz em seu bojo a concepção pedagógica que norteia o ensino aprendizagem.

Ao utilizar um material didático produzido exclusivamente por especialistas nas áreas de estudo nas disciplinas, percebe-se nessas características uma tendência à manutenção das práticas tradicionais de ensino (MIZUKAMI, 1986). Os professores e alunos do curso Alfa, envolvidos no processo de aquisição de conhecimento, não foram convocados a serem protagonistas na gravação de vídeos, que poderiam estimular a capacidade reflexiva do estudante, integrando teoria e prática em situações reais de contextos de atuação dos professores em formação. Ao optar por esse acervo institucional, perderam-se as potencialidades comunicacionais, colaborativas, de desenvolvimento da autonomia que o digital propicia.

Nas entrevistas com os ex-alunos ficou claro que o material didático de referência foi o livro, guia dos estudos. De certa forma, percebe-se uma negação dos recursos da cibercultura, que oferecem a possibilidade de se trabalhar com

diferentes materiais didáticos. Nesse sentido deixou-se fora dos muros da sala de aula virtual do curso Alfa o potencial de uso da cultura hipermediática. Parece contraditório que um curso de licenciatura *online*, não explore as possibilidades educacionais da Internet Web 2.0, inclusive com o uso de *e-books*, acessados em computadores, *tablets* ou celulares.

A adoção do livro impresso como principal fonte de informação, condutora do processo pedagógico no curso Alfa, foi confirmada pelos egressos entrevistados. Cabe ressaltar que nenhum deles questionou a hegemonia de um recurso didático analógico, em um curso que utilizava os recursos interativos da Web 2.0. Talvez por ser um material didático naturalmente conhecido dos estudantes, que faz parte de sua cultura de escola, ou até mesmo por seu desconhecimento de novas possibilidades nesse campo, esse recurso foi aceito como natural.

[...] Livros, o material didático era todo impresso, a fonte de informação era dos livros, dos guias de estudo de cada disciplina. (EG 5).

Eram muitos livros por módulos. Porque não tem jeito, muita coisa você tinha que ler lá, tinha que pesquisar no livro mesmo, tinha que completar, tinha que escrever, reescrever. (EG 6).

A análise desses discursos confirma uma tendência em replicar no curso a distância as práticas tradicionais de ensino, mediadas por um único canal de informação, desconsiderando um potencial de inovação na adoção de recursos pedagógicos diversificados e interativos, na EaD *online*.

Uma outra justificativa dos gestores para a priorização dos materiais didáticos no formato analógico foi descrita no projeto institucional, como uma necessidade de atendimento à heterogeneidade de condições dos alunos, para o acesso à Internet em diferentes regiões brasileiras. Esse argumento precisa ser questionado considerando as mudanças socioculturais e tecnológicos dos estudantes que acessam a Internet não apenas através de computadores conectados, em seus domicílios. Há de se considerar novas possibilidade de conexão, de acesso à internet, na realidade que já está posta. As possibilidades de acesso ao AVA em lugares e tempos distintos, através de celulares, por exemplo, é uma tendência crescente. De acordo com os dados de 2015 do CETIC, 35% dos usuários de Internet acessaram a rede apenas pelo telefone celular, sendo que em 2014 essa proporção era de 19%. O mesmo acontece com as áreas rurais: 34% da população

dessas áreas é usuária de Internet, e a maioria dessas pessoas (56%) acessa a Web apenas pelo celular (CETIC, 2015).

Assim, torna-se importante questionar essa decisão apoiada no aspecto da (não) inclusão digital, representada na falta de acesso à internet, como justificativa para a utilização, preferencialmente, de textos impressos, em um curso que poderia se beneficiar dos recursos educacionais interativos, da quinta geração da EaD, marcada pela inovação tecnológica sem precedentes históricos (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Observa-se, ainda, que a oferta de cursos no Ensino Superior em parceria com o Sistema UAB prevê a responsabilidade das prefeituras municipais na manutenção dos polos com a infraestrutura de salas de informática e conexão dos computadores em banda larga de Internet. Essa é uma condição para uma EaD *online* de qualidade, em concordância com o Decreto nº 5.800/2006, que dispõe sobre o consórcio de parcerias no Sistema Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2006b).

De acordo com Mill (2012), esse é um dos desafios do Sistema UAB como proposta de formação universitária: tornar os polos um centro de apoio para o estudo presencial e virtual, como parte orgânica da IES pública. A expansão da EaD no Brasil tem como um dos vetores diminuir as desigualdades educacionais, sendo imprescindível a garantia do acesso à Internet no curso EaD *online*, sob responsabilidade dos gestores parceiros nesse processo.

Os entrevistados, EG 3 e EG 6 confirmaram que contavam com esse espaço para a realização das atividades no AVA.

Porque teve o material impresso e também a questão virtual. Tinha os computadores do polo. Se eu não tinha na minha casa, eu me deslocava até o polo. (EG 3).

Assim, a minha opinião é que o polo, em relação a estrutura estava bem sim, porque tinha um computador para cada aluno na época. Hoje eu não sei, mas na época tinha a disponibilidade de computadores, então isso ajudava. Às vezes em casa não conseguia, chegava lá e o colega ajudava, e assim ia. (EG 6).

A prevalência do livro impresso como principal recurso didático é aceita por EG 3 e EG 6, mas pode inibir a autonomia na aprendizagem, além de subutilizar o potencial da Internet para a pesquisa, a interatividade, o contato com a diversidade cultural que propicia mudanças de mentalidade necessárias para o cidadão do

século XXI. Pesce (2013) destaca as possibilidades de inovação na formação dos futuros professores explorando esses recursos das TDIC: “as características coautorais da Cibercultura oportunizam a vivência plena de uma formação de caráter dialógico, que extrapole os tempos e os espaços da sala de aula presencial” (PESCE, 2013, p. 134)

Por outro lado, esse entendimento foi percebido pelos formadores, quando indagamos quais os aspectos precisariam ser inovados no curso Alfa.

Uma coisa que pode ser melhorada é o material. Os alunos recebem o material impresso, ficam em casa lendo as apostilas. Na minha cabeça é impensável que no século XXI eu esteja trabalhando com materiais prontos, absolutamente prontos para qualquer turma do Brasil. Isso não existe. Não tem sentido. (PROF 2).

O volume muito grande de tarefas. E aí eu fico pensando, claro, quem se dedica a uma formação, ao estudo, precisa de tempo para isso, precisa tirar tempo para isso, só que se também você sobrecarrega pessoas que vivem no interior, que estavam tentando voltar a estudar pela primeira vez [...]. Algumas tiveram muita dificuldade, na sobrecarga, no acúmulo de tarefas. (PROF 1)

Um entrevistado afirmou que não tinha como modificar a dinâmica de um modelo mecânico de desenvolvimento de tarefas.

Eu acho que muitas vezes a gente cai num modelo muito mecânico. O que que é o mecânico? É o que está sem vida. A engrenagem está montada, a gente entra na engrenagem e funciona conforme a engrenagem. (PROF 1).

Na análise desses discursos percebe-se um engessamento das ações dos formadores no curso Alfa, provavelmente pela condução das atividades programadas nos livros guia de estudo. São questões que nos remetem a uma educação apoiada em paradigmas de ensino do século XVIII, influenciados pelos modelos de produção capitalista, típicos do início da Era Industrial (BELLONI, 2009). Entre os pontos de ruptura com esse modelo será necessário transformar as matrizes conceituais de produção do material didático convencional, integrando diversas mídias, explorando o potencial interativo dos hipertextos.

A necessidade de diversificação dos materiais didáticos no curso Alfa, com a incorporação de recursos da internet, foi observada, também, por um egresso.

Eu acho que poderia mudar o material, colocar algo mais da Internet, colocar materiais mais atualizados, na sala virtual, porque só texto não te dá (sic) uma base para você encarar o dia a dia de uma sala de aula não. (EG 8).

A prevalência de uso dos textos elaborados por especialistas denota uma tendência de enfatizar a teoria em detrimento da prática, característica do ensino tradicional, presente historicamente nos cursos de Pedagogia (GATTI, 2009; ALMEIDA, 2012).

As tendências atuais indicam caminhos para os projetos inovadores nos quais a dinâmica de elaboração do material didático torna-se responsabilidade de uma equipe multidisciplinar, que envolva o professor responsável pela disciplina, agregando diferentes possibilidades em suportes impresso, audiovisual, mídias eletrônicas, entre outros. Essa diversificação de materiais didáticos com princípios interativos e colaborativos cria condições para a inovação de ruptura com práticas da chamada educação bancária (FREIRE, 1998), em que vigora a hegemonia do livro-texto de autoria dos mestres que detêm o saber.

Em práticas inovadoras de formação, os atores envolvidos são convocados a serem coautores de conhecimentos atualizados e contextualizados, exercitando a autonomia, dando condições para o questionamento de informações processadas na dinâmica da Sociedade da Informação que avança com tensões entre saberes constituídos historicamente e uma realidade líquida, fluida, incerta (BAUMAN, 2003).

Nesse cenário, os materiais didáticos para a educação *online*, integram um conjunto de recursos responsáveis por manter um diálogo permanente na EaD, em que o aluno está distante fisicamente, em muitos momentos da relação pedagógica, mas se sente parte de um processo de formação em que há mediação pedagógica com recursos didáticos atualizados e diversificados, apropriados para a aprendizagem a distância *online* (MERCADO, FREITAS, 2013; GONTIJO, 2016; BELIZÁRIO, 2003).

Há no curso Alfa uma prática conservadora, marcada pelo livro, guia de estudo. A justificativa institucional para a necessidade dos livros, ou seja, a falta de acesso às TDIC e um maior domínio delas por parte dos estudantes, revela mais uma faceta da não ruptura. Ao invés de estimularem o acesso aos recursos digitais interativos, ainda que na utilização dos equipamentos dos polos, ao invés de promover ações para que os estudantes apropriem-se das TDIC, o curso parece

acomodar-se a uma situação encontrada e não busca estratégias para romper com a realidade, buscando reverter em novos cenários de formação de professores, até porque, queiram ou não, gostem ou não os professores, as ferramentas digitais continuarão a invadir as escolas desafiando os educadores a rever suas práticas.

Isso implica no convencimento dos gestores para aderirem ao processo de construção de novos materiais mediadores da aprendizagem, como necessidade de uma formação contemporânea, rompendo com a reedição de recursos didáticos que foram utilizados em épocas anteriores ao surgimento da Web 2.0. Até porque, a atualização de material impresso é um trabalho mais difícil, demorado, com custos mais elevados do que a criação de novos materiais didáticos.

### **5.2.3 Exercícios de colaboração e interatividade**

Entre os elementos de inovação disruptiva de um projeto pedagógico de formação inicial de pedagogos na EaD *online* destacam-se as ações que demandam exercícios de colaboração e interatividade, características que podem ser potencializadas pela intensificação do uso das TDIC como mediadoras da relação ensino e aprendizagem, nessa modalidade educacional. Na escola tradicional o estudante em geral atua isoladamente, realizando alguns poucos trabalhos em grupo, quando a produção coletiva não pode, inclusive, ser de fato constatada. Numa proposta de trabalho em grupo presencial geralmente um ou outro aluno toma a responsabilidade para si, uma vez que, enfatiza-se a avaliação da produção final.

Diferentemente dos tradicionais trabalhos em grupo da escola, na EaD *online* em que se utilizam interfaces Web 2.0, tornando-se motivadoras de produção colaborativa, temos a possibilidade de abrir espaço para a pluralidade de ideias, que serão comentadas, reelaboradas pelo grupo de estudo e ainda, poder-se-á propiciar uma ampla socialização dos saberes, no compartilhamento de espaços como o *blog* e *wiki*, para exemplificar (MARINHO, 2009).

Nessa perspectiva, as práticas na educação *online* exigem uma mudança radical em relação ao esquema clássico da informação baseado na transmissão unilateral emissor-mensagem-receptor adotada historicamente na sala de aula presencial, para a interatividade na lógica comunicacional, potencializada pelos recursos computacionais em rede na Internet. E os formadores passam a ter um novo desafio: modificar a comunicação no sentido de estimular a participação, não

mais a prevalência das informações do livro-texto que modulam o ensino e aprendizagem, situação verificada nas práticas pedagógicas do curso Alfa.

Entretanto não bastará a simples presença da tecnologia. As potencialidades interativas do computador poderão estar sem uso ou subutilizadas quando não se rompe com essa lógica unilateral do fluxo de informações. No dizer de Silva (2010), mesmo com aportes hipertextuais a formação *online* poderá reproduzir um modelo de ensino enciclopédico que, na realidade, não promove interatividade, nem inovação pedagógica em cursos na EaD *online*. O que se faz necessário é a criação de uma cultura de mudança, não só uma estrutura de mudança, em tarefa que será daqueles que lideram os processos nas escolas (SCHRUM, LEVIN, 2015).

Nesse sentido buscamos saber se o Projeto Pedagógico do curso Alfa considerou a possibilidade de priorizar exercícios de interatividade e colaboração em grupo, utilizando o potencial educacional das TDIC. Já esclarecemos que não tivemos possibilidade de acompanhar as atividades pedagógicas de formação no AVA, que nos permitiria analisar as concepções pedagógicas, na prática. O nosso objetivo, nas análises nesse campo, foi o de desvelar possíveis pontos de ruptura com processos formativos fundamentos na abordagem tradicional de ensino (MISUKAMI, 1986), através da análise do documento institucional, confrontados com a percepção dos egressos e formadores entrevistados.

Feitas essas considerações, passamos aos resultados encontrados. Surpreendeu-nos o fato do Projeto Pedagógico do curso Alfa informar que usaria um ambiente virtual como recurso para a formação na EaD, propiciando o desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho interativo e coletivo. Mas, contraditoriamente, estabeleceu que as **atividades individuais** dos alunos seriam realizadas à distância na sala de aula virtual e as **atividades em grupo** seriam a dinâmica para os momentos presenciais nos polos. Percebe-se que, ainda que uma parte do curso Alfa fosse realizada *online*, não foi considerado um potencial de uso da Web 2.0, para as trocas de saberes em grupos de trabalho organizados virtualmente, para uma construção colaborativa.

As TDIC são inovadoras por permitirem o “estar junto virtual” (ALMEIDA, 2012), ou seja, há possibilidades para que os alunos se encontrem na sala de aula virtual, ou em vídeo conferências para trocar informações e elaborar trabalhos

coletivos de pesquisa, consultando bancos de dados da comunidade científica e bibliotecas de universidades de excelência, em diversas áreas de conhecimento.

No curso Alfa, as atividades individuais foram priorizadas, talvez pela dependência de responder às questões que foram elaboradas ao final de cada tópico de estudo, nos livros adotados, ou por não proverem os alunos dos conhecimentos necessários para a fluência digital nesse contexto. O relato de um egresso confirma que a priorização de atividades individuais no curso no curso Alfa foi uma intenção do projeto que se realizou na prática dos alunos.

A maioria dos trabalhos foi individual, pela plataforma. Acho que é porque tinha certa dificuldade das pessoas mandarem arquivos para outras pessoas continuar escrevendo, e de combinar como seria feito, de mandar o texto para uma pessoa, até ler e fazer a análise daquele texto e responder, demorava muito, era mais complicado. Então, assim, os trabalhos foram individuais. (EG 4).

Esses elementos destacados nas análises, nos levam a inferir que houve uma prevalência de atividades individuais nas práticas de formação no curso Alfa, sinalizando experiências fundamentadas em uma concepção tradicional. Trata-se de uma tendência de transposição do modelo de ensino presencial para o virtual, na EaD, sem o rompimento com formas conservadoras de estudo. Há que se explorar o potencial inovador, dos recursos interativos da Web 2.0, para a realização de atividades em colaboração (SILVA; PESCE; ZUIN; 2010).

A prevalência de trabalhos individuais no curso Alfa foi ressaltada também nas deliberações acadêmicas para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma produção elaborada individualmente pelos concluintes, como norma institucional. Nesse caso, a gestão acadêmica do curso Alfa optou por conservar o mesmo modelo padronizado do curso de Pedagogia na modalidade presencial oferecido pela IES. Os estudantes não tiveram a liberdade de produzir um trabalho coletivo que explorasse, por exemplo, o potencial da Web 2.0. Isso abriria alternativas de reconstrução dos conhecimentos aprendidos ao longo da formação, integrando textos ao mundo das imagens, sons, *links* para vídeos, filmes. Isso sem perder o rigor metodológico na formação porque estaria sob a orientação de formadores (DEMO, 2004).

A lacuna de exercícios de interatividade e colaboração, foi explicitada pelos formadores, quando perguntamos o que deveria ser inovador no curso Alfa.

Então, nós temos que dar um salto para promover interações a partir das conexões que a gente faz com a tecnologia. Porque se você está aqui com o seu *tablet* e eu estou aqui com o meu, e eu estou aqui com o meu e você está com o seu, aí eu penso que tem que ser um trabalho interativo, assim: o que você está olhando aí? Sobre o que você está lendo? Que música você está escutando? (PROF 1).

Eu acho que a educação à distância, na minha cabeça, ela tem uma limitação séria, que eu já te disse, mas eu acho que os outros problemas que ela tem poderiam ser minorados. Por exemplo, você poderia ter estímulos para que algumas atividades fossem mais coletivas. (PROF 2).

Percebe-se, nas narrativas dos egressos, que não houve intencionalidade de priorizar trabalhos em grupos no curso Alfa. Um dos entrevistados disse que participou de um grupo de estudos, organizado por iniciativa dos próprios alunos, ainda que não utilizando recursos digitais para a comunicação.

E, agora, você falando, no início do curso nós tínhamos os grupos de estudo dentro do polo durante a semana. Reuniam dez, quinze alunos, nós fazíamos os grupos de estudo e discutíamos as atividades do livro. (EG 9).

O relato de um dos egressos dá a entender que havia uma naturalização do fato de trabalhos individuais serem priorizados no AVA, sem demonstrar uma reflexão crítica sobre essa percepção, necessária no Ensino Superior a distância mediado pelas tecnologias digitais.

Na verdade, aprender na sala virtual depende do aluno. Não que a presencial, com o professor não dependa, mas só que é diferente, no virtual, se você não quiser aprender não vai ter ninguém ali te incentivando. Você vê seus amigos postando, enviando as atividades, porque lá na Plataforma fica registrado quem enviou, quem não enviou. Se você não tiver interesse você fica para trás. Então é uma educação que depende mais do aluno mesmo, do querer. (EG 8).

Torna-se um desafio romper com modelos de formação nas licenciaturas que mantêm o *modus operandi* do ensino instrucionista, enfatizando produções individuais dos alunos, ao invés de valorizar o processo de aquisição de saberes, através da pesquisa e da colaboração (GATTI; BARRETO, 2009). Uma ruptura nesse caso exigirá mais do que uma reforma superficial em uma proposta de formação, replicada de experiências anteriores, em que não se contava com o potencial educacional, interativo, da Web 2.0. É nesse contexto que deslumbramos percursos formativos fundamentados no sociointeracionismo (VYGOTSKY, 1998), com perspectivas de inovação disruptiva na formação de pedagogos na EaD.

Sabemos que uma mudança conceitual fundamentada no sociointeracionismo não se realiza apenas com a adoção da sala virtual na EaD *online*, que tem a seu favor o concurso permanente das TDIC, mas nas decisões sobre o que e, principalmente, como ensinar. Para a implantação de ambientes de aprendizagem *online* colaborativos e interativos, não somente se requer que se desenvolvam trabalhos escolares em grupos, mas que haja partilha de saberes, experiências, sentimentos, projetos de vida. Esses são espaços possíveis para uma inovação de ruptura com mentalidades rígidas dos modelos educacionais do século passado.

A contemporaneidade requer uma mudança de mentalidades, nova forma de pensar na qual a educação tem como princípio que o conhecimento não pode ser transmitido, pois é um processo dinâmico de aquisição de saberes com os pares, pelo estado de inter-relação e interdependência entre os sujeitos e os objetos de aprendizagem. Uma mudança paradigmática que requer uma educação para a vida, pressupõe o encontro de novos caminhos facilitados pela conectividade da Internet.

Na realidade, como tudo está relacionado com tudo, interligado através de uma teia- a grande teia da vida- onde todas as coisas estão interconectadas, inter-relacionadas, estruturalmente acopladas, viver nada mais é do que conviver (MORAES, 2003, p. 49).

Pensar, na contemporaneidade, a formação inicial de professores é, prioritariamente, assumir a preparação para o trabalho profissional, que faz parte da dinâmica da vida contemporânea, exigindo cada vez mais ações coletivas de ensino e aprendizagem dos alunos em todos os níveis de escolaridade e, ainda em ações políticas de participação nas discussões e decisões institucionais. Afinal, o enorme desafio que se coloca para as licenciaturas é o de formar professores para a escola do Século XXI. Isso implica escolhas conscientes dos gestores das IES formadoras, mais especificamente para convocar os atores envolvidos nas licenciaturas, envolvendo-os nas discussões sobre concepções pedagógicas que fundamentam, reforçamos, o que e principalmente o como ensinar, explorando os potenciais educacionais das TDIC nos processos educativos.

#### **5.2.4 Utilização de recursos da Web 2.0**

Os recursos educacionais nas interfaces da Web 2.0 estão disponíveis para que o curso à distância amplie suas estratégias interativas de aprendizagem em redes colaborativas e promovam as mudanças necessárias na formação inicial de

professores. Ao explorar as potencialidades educacionais desse recurso computacional, de forma inteligente (VALENTE,1997), como elemento inovador do processo de ensino e aprendizagem, há possibilidades de ruptura com o modelo rígido, padronizado de ensinar, considerado obsoleto por não considerar as necessidades de aprendizagem dos alunos que nasceram na Era Digital (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012).

Esse elemento constitutivo da inovação de ruptura tem como condição a preparação dos professores formadores e estudantes virtuais para que sejam capazes de utilizar esse potencial de aprendizagem no AVA do curso ou em outros ambientes abertos da Web 2.0. Assim, torna-se uma condição para o estudo na modalidade a distância *online* o domínio de saberes que possibilitam a utilização dessas ferramentas com fluência digital necessária para as interações sociais e educacionais em uma sociedade cibercultural.

Como mencionado no referencial teórico, utilizamos os conceitos de alfabetização digital e de letramento digital, fundamentados em Soares (2002, 2012) e Velloso (2010). O letramento digital, uma das variações dos diversos letramentos necessários para a inclusão na cidadania digital da Sociedade da Informação, propicia o domínio das múltiplas linguagens hipertextuais, de forma crítica, favorecendo o aluno virtual no seu desempenho ativo no curso a distância.

Isso significa que os professores formadores que atuam na EaD precisam de qualificação específica para atuarem em contextos digitais, com a perspectiva de apropriação crítica das ferramentas educacionais para o desenvolvimento de práticas formativas que se fundamentam em teorias educacionais já consolidadas na EaD. Conhecendo os diferentes usos educacionais da Web 2.0, eles terão melhores condições de auxiliar o seu aluno virtual, mediatizando o processo de aprendizagem a distância via AVA.

De acordo com Mill (2012), a maioria dos professores que atuam em cursos na EaD no Brasil não tem formação em curso específico para a docência virtual. A experiência profissional desses docentes foi construída em cursos presenciais, com uma identidade forjada na cultura escolar da sala de aula de tijolos (MARINHO, 2009). Os egressos da velha sala de aula, agora chamados para serem formadores na nova sala de aula, de maneira geral não construíram os saberes inerentes aos docentes virtuais, de maneira geral não dominam uma nova didática que se faz

necessária na sala virtual. Essa constatada lacuna na formação exige um planejamento institucional de capacitação dos professores que migram de um curso presencial da IES para o trabalho a distância.<sup>63</sup> Se não, o que levarão para a sala de aula virtual serão as práticas construídas na sala de aula presencial, na sala cercada por tijolos.

Uma proposta de formação inovadora precisará oferecer cursos de formação continuada para esses profissionais, visando uma sintonia entre os pressupostos teóricos da proposta de formação e as práticas pedagógicas na EaD, mediadas por tecnologias digitais. Essa formação significa não apenas um treinamento para o manejo instrumental da plataforma adotada para a sala de aula virtual, mas a oportunidade para que conheçam as ferramentas *Web* e seu potencial uso para a educação, até porque os estudantes utilizam recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados e integrados (COSTA; MATTOS, 2013).

Os formadores do curso Alfa entrevistados disseram que o trabalho nesse curso de Pedagogia foi sua primeira experiência na EaD. Ambos confirmaram que a formação proporcionada no curso foi com o objetivo de habilitar para a utilização dos recursos tecnológicos da plataforma *Moodle*. Essa capacitação foi oferecida no início da oferta, através de um curso de aperfeiçoamento na modalidade a distância, que foi oferecido de forma opcional para os formadores. O PROF 2 revelou que optou por não participar de uma formação para utilizar a plataforma *Moodle*.

Quando me chamaram para a UAB eu nunca tinha visto o tal do *Moodle*. A turma estava toda reunida e falaram: A gente vai dar o curso para aprender a mexer (*sic*) no *Moodle*. Quem quer participar? Eu falei assim: Eu não quero. Aí o Coordenador falou assim: Mas você já viu o Moodle?. Eu falei: Não, mas eu sei que é muito fácil. Eu não fiz curso nenhum, eu aprendi sozinho. Mas teve o curso. Porque tem gente que tem mais dificuldade, então tanto os tutores à distância quanto os professores formadores fizeram o Curso de *Moodle*. (PROF 2).

A lacuna na formação dos formadores em relação à discussão de questões mais essenciais da formação em uma licenciatura *online*, que poderia trazer mudanças mais profundas na forma de ensinar e aprender com as TDIC em um ambiente virtual, foi explicitada por um professor.

---

<sup>63</sup> A maioria das IES públicas que integram o Sistema UAB seleciona os professores bolsistas entre aqueles que já atuam nas disciplinas específicas dos cursos presenciais na universidade. (FREITAS, ARRUDAS, 2015).

Mas a questão de fundo para mim é: qual é o paradigma que nos orienta? Nossa visão de mundo, de educação, de tecnologia? Quais as nossas concepções? Porque na minha percepção, o paradigma não mudou no curso. (PROF 1).

A formação de professores para uma atuação em cursos de Ensino Superior oferecidos na modalidade a distância ainda é reconhecida como uma questão em aberto no Brasil (MILL, 2012). Para Belloni (2009), a formação dos formadores no Ensino Superior para uma atuação na EaD será talvez o maior desafio a ser enfrentado pelos sistemas educacionais, sendo condição necessária para qualquer transformação e inovação na educação.

Em relação à formação dos futuros pedagogos para a aprendizagem com TDIC proporcionada aos estudantes do curso Alfa, o Projeto Pedagógico mencionou que houve duas oficinas de informática, oferecidas no início do curso e realizadas em encontros presenciais nos polos.

Por ser um curso mediado por TDIC e que promove a formação de professores que atuarão na escola que hoje se vê cada vez mais invadida por dispositivos eletrônico, nossa expectativa era a de encontrar, elencadas na proposta institucional, disciplinas específicas de tecnologia aplicada à educação ou, melhor ainda, indicação de que esse o uso educacional das TDIC seria um tópico transversal trabalhado por todas as disciplinas. Surpreendeu-nos a constatação de que as TDIC não foram citadas nas ementas das demais disciplinas a não ser nas oficinas de informática, ou seja, separava-se o que deveria ser integrado: formação tecnológica e pedagógica para a realização de práticas contextualizadas e fluência digital.

Em um curso na EaD *online* poderíamos supor que todos os ingressantes seriam letrados digitalmente (SOARES, 2012), mas não foi essa a realidade evidenciada no curso Alfa. Um dos formadores, relatou a lacuna na alfabetização digital dos estudantes na EaD.

A primeira turma que eu trabalhei no polo, o pessoal não sabia mexer (*sic*) no computador. Como é que você trabalha educação à distância se não sabe mexer (*sic*) no computador? [...] A gente teve que trabalhar com esses alunos, entendendo que eles não sabiam usar o computador. Ou seja, a gente teve que ensinar a usar o computador enquanto a gente explicava o conteúdo. Assim, você encontra com os alunos, tem um monte de coisas para trabalhar. (PROF 2).

Nas análises das entrevistas com os egressos constatamos que, de fato, a alfabetização digital foi um dos desafios enfrentados pelos estudantes, nas etapas iniciais do curso Alfa.

O Curso de Pedagogia a Distância, ele exige a informática, foi pré-requisito mesmo. Foi bem difícil essa parte, no início. A gente via o computador assim [...] não foram só alguns colegas não, eu também falava assim “ah, aquilo ali é um leão”, porque foi realmente difícil. A meu ver, uma das questões mais difíceis do curso foi essa, a questão da informática. (EG 6).

Eu acho assim, para mim a Internet era algo muito novo. Para a juventude de hoje eu acho que não, é uma coisa que é a linguagem deles, mas para mim já com essa idade [...] eu acho essa dificuldade. Nós fomos aprendendo do começo, desde ligar o computador. (EG 5).

Foi uma aventura o meu curso. Eu não tinha muita intimidade com tecnologia. Computador para mim, eu achava que eu nunca ia usar. Eu falava assim “não vou precisar”. Então a Plataforma, ela me iniciou nesse mundo virtual. Eu não tenho muita intimidade ainda, mas em vista do que eu era. (EG 7).

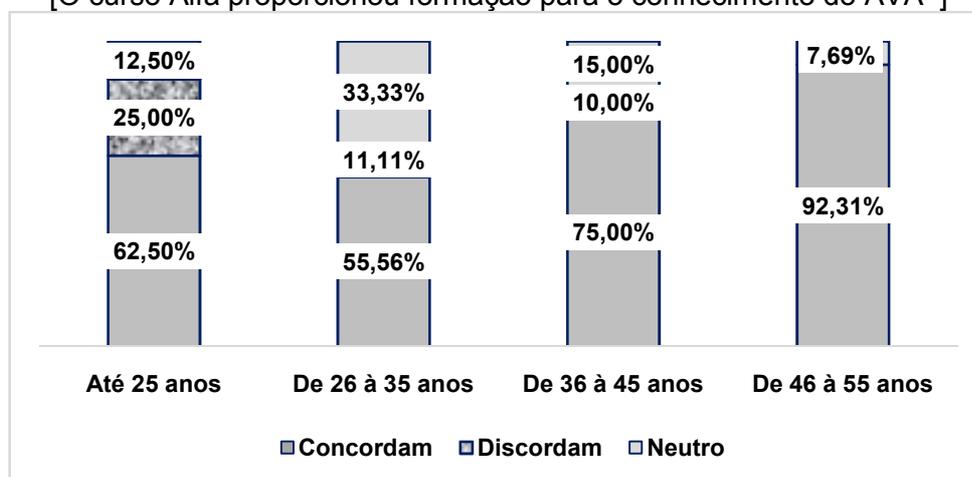
Praticamente foi igual uma criança no início da alfabetização, eu fui me superando. No começo tudo é difícil. Eu já tinha esquecido até como ligar o computador. (EG 9).

Quando indagados se o curso Alfa havia proporcionado formação para o conhecimento do AVA, a maioria (92,31%) respondeu que sim (Gráfico 9). Evidentemente todos os alunos tiveram que aprender a acessar e utilizar a plataforma *Moodle* para desenvolver as atividades didáticas, nos momentos à distância, durante a formação.

**Gráfico 9- Percepção dos egressos sobre a formação para o conhecimento do AVA, por faixa etária**

**N= 54**

[O curso Alfa proporcionou formação para o conhecimento do AVA ]



Fonte: Dados da pesquisa

As oficinas de tecnologia foram direcionadas para a instrumentalização de acesso e desenvolvimento de atividades na plataforma *Moodle*.

Tinha a matéria relacionada a informática, que era o próprio uso da plataforma [*Moodle*], o próprio domínio ali das ferramentas que a plataforma disponibilizava. (EG 3).

As atividades que eu fazia mais no ambiente virtual eram as tarefas. O material didático era todo impresso. Vinham as tarefas, então a gente tinha que responder e enviar. Tudo era através do computador. Às vezes eu tinha dificuldade e resolvia na Oficina de Informática. (EG 5).

Um conhecimento das TDIC que não ultrapassa a aprendizagem de aspectos instrumentais de uso do ambiente virtual, conforme constatado nos depoimentos dos estudantes, certamente não é suficiente para atender à urgência da inovação pedagógica em uma licenciatura (KENSKI, 2015). Ainda que seja um curso a distância, com uso intensivo das TDIC, os gestores deveriam prever ações formativas de nivelamento do domínio das ferramentas digitais para os alunos ingressantes.

A proposta institucional do curso Alfa explicitou a função prioritária de uso da plataforma *Moodle* no curso EaD, destinada a possibilitar a formação massiva de estudantes que residiam geograficamente distantes do *campus* da universidade. Observa-se que os recursos das TDIC foram explorados mais como via de comunicação *online* entre alunos e seus formadores, para transmitir as informações institucionais e receber as atividades dos alunos. Nessa dimensão de um restrito uso “comunicacional” do AVA, os livros-guias de estudo foram centralizadores do percurso. Perdeu-se o potencial de formação ampliado e enriquecido pelas interfaces da Web 2.0.

Cabe ressaltar que embora sejam reconhecidamente um espaço destinado à discussão, ao exercício do debate, na forma assíncrona, e os fóruns foram, em sua maioria, utilizados como quadro de avisos, para a exposição de comunicados, subutilizando o rico potencial de formação interativa e de posicionamento crítico (MARINHO, 2009). Evidenciou-se que os fóruns tornaram-se repositórios de dúvidas ou avisos no curso Alfa.

Tinha o fórum de dúvidas, qualquer dúvida que a gente tinha a gente comunicava com o professor, que era à distância também, que respondia as nossas perguntas. O contato era ali no fórum de dúvidas. (EG 3).

Eu ligava o computador e entrava todo os dias no *Moodle*, olhava mensagens, se tinha alguma coisa, olhava nos fóruns se tinha alguma mensagem nova, e fazia as atividades (EG 4).

A não utilização dos recursos educacionais da Web 2.0 certamente estava relacionada ao espelhamento de um modelo de formação do curso anterior, presencial, e, possivelmente uma insuficiência na formação dos docentes do curso Alfa para o ensino e aprendizagem que envolvem as TDIC.

Os estudos na área de formação para a profissão docente (NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 2003) indicam que a concepção pedagógica dos professores e suas experiências profissionais são balizadoras das práticas. Os formadores entrevistados não tinham experiência na EaD quando assumiram a formação de pedagogos no curso Alfa, provavelmente porque a proposta já estava formatada e lhes cabia apenas executá-la. O preparo profissional para a adoção de uma cultura digital na educação é mais complexo e exige uma formação apropriada. Na ausência dessa formação apropriada e, certamente, por trazerem consigo uma cultura de formação no presencial, onde as TDIC não raro são instrumento que dão suporte ao ensino, não sendo consideradas na/para a aprendizagem, os formadores do curso Alfa desenvolveram os seus papéis sem romper com um modelo que está posto na educação presencial.

No que pode ser interpretado como uma clara constatação de que uma formação própria para ser professor na EaD é essencial, o discurso de um entrevistado revelou a associação entre a formação na modalidade presencial e a do curso Alfa, dando a entender que apenas nos cursos presenciais ocorreria aquilo que considera a educação real.

Isso é sala de aula, isso é educação, isso é aprendizado (presencial). À distância, como fazer isso? A gente faz orientação à distância, o professor formador tenta, sim. Não é um demérito do professor formador, nem é um demérito da educação à distância, é uma diferença fundamental de concepção, é uma crença de que desta maneira na educação a distância também se aprende. É possível que também se aprenda, mas é muito diferente a forma de se aprender no presencial. (PROF 2).

Ainda que consiga identificar diferenças entre a formação presencial e a oferecida na modalidade a distância, fica claro que o formador ainda não apreendeu

o real sentido da educação a distância, em especial na forma *online*. Possivelmente isso é consequência de uma insuficiência no preparo dos formadores que atuarão na EaD, dificultando-lhes a adoção de percursos formativos que se assentam em práticas inovadoras apoiadas em recursos da internet, especialmente nos interativos da Web 2.0. Na ausência de uma formação adequada, será difícil esperar que as práticas pedagógicas em cursos na modalidade EaD sigam uma tendência em replicar, no cotidiano, as vivências da sala de aula de tijolos, as concepções pedagógicas dos docentes imersos em uma cultura de educação presencial, os recursos pedagógicos conhecidos ou consolidados nessa formação.

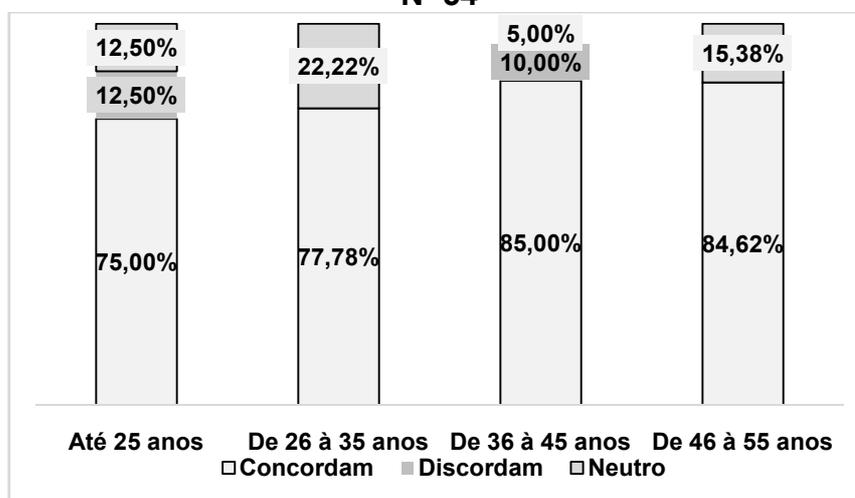
Seguimos em frente na análise dos resultados, elencando um último ponto que poderia caracterizar processos de inovação disruptiva, conhecendo a percepção dos egressos sobre a formação que receberam no curso Alfa, para a adoção das TDIC nas práticas escolares com seus alunos. Na atualidade, esses ex-alunos são professores em escolas dos anos iniciais da Educação Básica.

### 5.2.5 Formação para o uso das TDIC nas práticas educacionais

Quando indagados se o curso Alfa proporcionou conhecimentos sobre o uso das mídias digitais na educação de crianças (Gráfico 10), os egressos de maneira geral concordaram. Entre os mais jovens, na faixa etária até 35 anos, houve um maior índice de discordância (34,72%) em relação à afirmação de que o curso Alfa promoveu esse conhecimento.

**Gráfico 10- Percepção dos egressos sobre a formação para o uso das mídias digitais na educação de crianças, por faixa etária**

N=54



Fonte: Dados da pesquisa

No entanto, percebemos uma contradição entre os dados do questionário e os depoimentos de entrevistados que denunciaram a “tecno-ausência” (MARINHO; LOBATO, 2008) na formação no curso Alfa.

Durante o curso não teve especificamente o uso da mídia na educação não. O Curso de Pedagogia não tem. Poderia até ter, mas não tem..(EG 2).

Não teve uma disciplina específica para utilizar tecnologias depois com os alunos. (EG3).

Nas análises dos discursos de ex-alunos ficou subentendido que os conhecimentos de informática no curso Alfa priorizaram o uso mais instrumental das tecnologias educacionais, essencialmente aqueles que em geral, dão suporte ao professor no ensino, sendo em muitos casos substitutos de recursos utilizados em outras épocas, como o retroprojeter, e *software* que integram o pacote *Office* da *Microsoft*.

Sim. Inclusive, nós fazíamos apresentação, por exemplo, de conteúdos. Em Educação Infantil mesmo a gente fez muita apresentação com *slides*, e qualquer um dos professores poderiam (*sic*) trazer esses *slides* para usar dentro de sala de aula e qualquer conteúdo para acrescentar aos alunos, para diversificar os recursos didáticos dentro da sala de aula. A maior parte que usamos foi o *Power Point*. (EG 2)

Para quem entrou sem conhecimento nenhum [no curso Alfa] eu acho que deu uma base muito interessante para usar esses *offices* comuns: *World*, *Power Point*. (EG4).

De maneira geral os entrevistados concordam que a tecnologia (computador e Internet) pode ser utilizada na educação das crianças, mas em caráter hipotético, sinalizando que essa abordagem não tinha sido contemplada em experiências práticas na formação ao longo do curso Alfa. Um entrevistado foi mais contundente ao criticar a lacuna na formação.

Acredito sim, no uso do computador e Internet para ensinar as crianças [...] mas acho que tem que melhorar um pouco a formação do professor nessa área aí para ele passar isso para o aluno, saber ensinar a criança a administrar isso. Porque esses meninos nasceram na tecnologia, mas tem muito joguinho, mensagens rápidas, eles não estão sabendo. Mas para a educação, especificamente, muitos não sabem, não tem interesse, e falta alguém para melhorar isso para eles [EG 3].

Surpreendeu-nos o fato dos entrevistados não terem questionado a ausência da possibilidade de construírem saberes sobre o uso educacional de recursos tecnológicos digitais, com potencial para a inovação nas escolas em que atuavam

como professores, o que seria um indicador de uma formação crítica reflexiva quanto ao uso das TDIC na educação. Essa falta de questionamento pode encontrar razão no fato concreto de que na sua maioria os egressos que atuam na Educação Infantil não contam com recursos de tecnologia para uso com as crianças.

No cenário do Século XXI, esse tema deverá constar como ponto de pauta na formação inicial de professores, favorecendo uma reflexão crítica sobre as práticas sociais constituintes da formação do *ethos* societário (PESCE, 2013). Esse movimento certamente implica a utilização crítica e consciente dos meios digitais na educação de crianças pelos futuros professores em formação, uma utilização que deve ser propiciada e estimulada nas licenciaturas, cabendo a elas oferecer aos futuros professores não são informações sobre os recursos disponíveis, mas, principalmente, a oportunidade de evidenciar possibilidades de práticas pedagógicas que envolvam a TDIC. Se formar professores é prepara-los para saber atuar em sala de aula, possibilidades de uso das TDIC necessariamente devem ser consideradas. No segundo decênio do Século XXI, ensinar o professor a dar aula deve significar permiti-lhe que aprenda como usar a TDIC em processos de ensino-aprendizagem inovadores.

As pesquisas nessa área já demonstraram que as experiências inovadoras proporcionadas durante a formação de futuros professores repercutem nas práticas com seus alunos em momentos posteriores (KENSKI, 2015; MARINHO, 2009). Os alunos que aprendem a explorar os recursos educacionais das TDIC terão melhores condições de serem professores inovadores e garantir aprendizados mais significativos para os seus estudantes que nasceram na Era Digital.

O brincar nesse novo tempo, sofreu novas configurações, trazendo desafios para os educadores e para os cursos de formação desses profissionais (GOMES, 2013). Não queremos dizer que as escolas terão que abolir as brincadeiras mais clássicas, mas sim, diversificar as formas de aprender brincando, inserindo a criança no mundo digital, com adequações para cada fase de desenvolvimento.

O acesso proporcionado pelas TDIC a diferentes realidades sociais e culturais transforma as tecnologias em instrumentos da Educação para a diversidade, sendo usadas de forma a contribuir para que as crianças compreendam e aceitem o diferente. As crianças não só desenvolvem, desde cedo, consciência das diferenças sociais, culturais, raciais e étnicas como interiorizam os valores dominantes face ao estatuto social atribuído a esses grupos. (OLIVEIRA, 2015, p. 67).

Para promover a mudança de mentalidade dos professores na adoção das TDIC nas ações pedagógicas, o curso de Pedagogia a distância com TDIC tem a seu favor os diversos recursos da sala virtual. O exemplo dos fóruns de discussão, como espaço para debater um tema e confrontá-lo com os conhecimentos científicos da área. Mas isso não basta, até porque os professores da Educação Infantil não lidarão com seus alunos em ambientes virtuais, ao menos no Brasil.

A análise dos dados empíricos evidenciou uma tendência à priorização de práticas transmissivas na formação no curso Alfa, com consequência do “espelhamento” de uma proposta de formação em contexto diferente, sem a mediação pedagógica das TDIC. Um processo de ensino conduzido pelos livros-guia de estudo que delimitou o papel dos formadores em transmissores das atividades a serem desenvolvidas em cada módulo, subutilizando o potencial educacional, inovador, da Web 2.0

Encontramos, na literatura, propostas de formação de pedagogos na EaD *online*, inovadoras disruptivas, em que os estudantes, futuros professores, vivenciam o uso das TDIC aliado às metodologias sociointeracionistas, aprendem a produzir materiais pedagógicos para aplicação prática com os futuros alunos, indo além de serem meros consumidores dela, e partilham na *Web* as soluções apresentadas, inserindo-se em uma comunidade de aprendizagem (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2009).

É com esse olhar que vislumbramos uma proposta de formação inicial na licenciatura *online* que transgride práticas tradicionais, um processo de mudança e de ressignificação em contextos de formação contemporânea de pedagogos, aprendizes protagonistas. É possível oferecer essa formação disruptiva, inovadora que não deixa de ser, e, certo nível, transgressora de uma ordem estabelecida. Mas certamente não é tarefa fácil; ao contrário, é um enorme desafio às licenciaturas que quiserem oferecer a formação que os professores do Século XXI precisam.

Quando se trata de inovação na formação dos pedagogos, cabe a recomendação de Faria e Silva (2007, p. 8): “o professor (em formação) precisa ser sensibilizado para aderir à inovação. Ele precisa de vontade, motivação e coragem para mudar suas práticas educacionais tradicionais arraigadas na presencialidade”.

No capítulo seguinte tecemos as reflexões que constituem as conclusões do presente estudo.

## CONCLUSÕES

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos e o horizonte se afasta dois passos. Caminho dez passos, e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (GALEANO,1994, p.32)

A epígrafe ilustra o sentimento que objetivamos ao vislumbrar o término de um trabalho de mais de quatro anos de estudo. Essas palavras refletem o sentimento da pesquisadora nesse percurso de aproximação do objeto de estudo, no intuito de contribuir com reflexões sobre a inovação disruptiva na formação de pedagogos na EaD *online*, como professores reflexivos para atuarem na educação escolar de cidadãos da Sociedade do Conhecimento.

No nosso caso, conseguimos caminhar rumo ao objetivo da investigação, ao ouvir primordialmente os egressos de um curso de Pedagogia Licenciatura EaD *online*, frente à formação com e para a incorporação das tecnologias digitais em contextos educacionais. São esses sujeitos os signatários desse curso e que, muitas vezes, não são ouvidos em suas subjetividades e expectativas no processo de elaboração de projetos pedagógicos de uma licenciatura.

Voltamos à questão inicial colocada na Introdução do estudo: como um curso de Pedagogia EaD *online* pode efetivar a ruptura com um modelo pedagógico transmissivo, centrado nos mestres, que vigora há séculos nas universidades?

Demos mais um passo no sentido de elucidar essa questão complexa, central, partindo do pressuposto de que não basta a adoção de salas de aula virtuais para que a inovação pedagógica se realize. Será necessário explorar o potencial das TDIC como recurso educacional, em rede interativa, implicando o comprometimento dos atores envolvidos no ensino e aprendizagem em cursos EaD *online*.

No Estudo de Caso que realizamos em um curso de Pedagogia na EaD oferecido por uma IES pública integrada ao sistema UAB, identificamos uma tendência à virtualização do modelo de ensino do curso presencial centrado na transmissão de conteúdos, do livro texto, elaborado por especialistas. A análise documental revelou que a inovação na formação de pedagogos na EaD mediada pelas TDIC, no curso Alfa, está associada a possibilidade de diversificar a oferta do curso de Pedagogia, por décadas oferecido na modalidade presencial. Através da Internet o curso de Pedagogia (Alfa) inova por democratizar o acesso à

universidade, rompendo barreiras geográficas e sociais em um país de dimensões continentais, com um histórico de desigualdades como o Brasil.

De fato, os depoimentos dos egressos revelaram a importância atribuída, pelos concluintes, à conquista do diploma adquirido no curso de Pedagogia Licenciatura, uma das razões para o ingresso em um curso EaD, concretizada na aprovação de concursos públicos para a função de professores.

Temos que admitir que a expansão da oferta de cursos de graduação EaD é inovadora na história das universidades públicas brasileiras, impulsionadas pelas tendências internacionais das universidades abertas e a distância e pelos marcos legais que respaldaram a institucionalização da EaD a partir da publicação da LDB 9.394/96.

No entanto, o estudo em tela revelou que os discursos dos marcos legais analisados ao regular a oferta de cursos de Licenciatura na EaD reproduzem *slogans* ou frases que vinculam a inovação à utilização das TDIC, sem uma análise rigorosa dos conceitos sublinhados, que dão margem a simplificações dos projetos pedagógicos. Uma sensação de *déjà vu*, pois essa história já foi contada no final do século XX, com a chegada dos primeiros computadores nas escolas públicas de Ensino Fundamental na década de 1980 e início da Internet no Brasil em 1995.

As lições aprendidas pela experiência daquela época revelaram que a presença dos computadores na sala de informática de cursos presenciais pouco modificou o ensino e aprendizagem, fundamentados em paradigmas tradicionais. A crença de que a simples presença dos computadores poderia promover a mudança educacional desejada não se constatou na realidade de muitas escolas de Educação Básica conforme nos apontam as pesquisas, daquela época, mencionadas nesse estudo. Esse imaginário de que a tecnologia, por ela mesma, poderá realizar mudanças, talvez ainda vigore para o senso comum, mas não tem mais sentido para os idealizadores das propostas de cursos de Licenciatura.

No caminhar da pesquisa, os dados analisados mostraram que o curso Alfa apresenta fragilidades na formação para o letramento digital dos futuros professores. Ou seja, falha no que diz respeito ao aprendizado para a incorporação das tecnologias digitais em um curso de Pedagogia que utiliza ambiência digital. Os concluintes, entrevistados, não adotam TDIC como recurso pedagógico na educação de seus alunos, sob a alegação de que as instituições públicas às quais estão

vinculados não utilizam a tecnologia digital na educação das crianças, ou seja, assumem com passividade uma decisão institucional. Nenhum dos entrevistados problematizou ou criticou essa postura conservadora das escolas, em sua maioria, da Educação Infantil da rede pública de ensino, evidenciando uma necessidade de reverter essa lacuna na formação inicial de pedagogos, corresponsáveis pela educação formal de crianças nascidas na Era Digital.

As análises do documento institucional e Projeto Pedagógico relacionado aos elementos de inovação de ruptura filtrados na fundamentação teórica indicam contradições entre os discursos com concepções inovadoras, a exemplo da formação de professores críticos reflexivos e práticas pedagógicas que denunciam a virtualização de um modelo de formação adaptado de outra proposta de formação de professores ofertado em larga escala, pela mesma IES, mas sem a utilização de AVA.

Um dos aspectos mais reveladores do paradigma tradicional na formação é a utilização, prioritariamente, de livros impressos produzidos por especialistas na área da educação, que não atuam como formadores no desenvolvimento do Curso. Daí a necessidade de acompanhamento de tarefas a serem executadas pelos estudantes de acordo com um calendário acadêmico estipulado pela IES, sem o aproveitamento das características da flexibilidade e conectividade possibilitadas pela EaD *online*. Uma das explicações possíveis seria a necessidade de seguir as normas institucionais para o investimento dos recursos financeiros específicos do Sistema UAB, destinados à elaboração do material instrucional. Devido aos limites da investigação, não foi possível confirmar essa afirmação.

É importante considerar que a formação de professores, na perspectiva do letramento digital, beneficia-se das múltiplas linguagens midiáticas possibilitadas na cibercultura pelos recursos da Internet. Isso implica dizer que um curso EaD *online*, ao enfatizar o material didático elaborado apenas por alguns especialistas, reproduz modelos predominantes no paradigma tradicional meramente instrucionista, centrados nos mestres que transmitem os conteúdos em cada Módulo de formação curricular. É um modelo que não favorece um pensar crítico para e sobre a inovação pedagógica com a utilização dos recursos da *Web 2.0*, pelos futuros professores.

Essa prática poderá configurar um “aprisionamento” do aluno na sala de aula virtual no desenvolvimento de atividades programadas (MARINHO, 2016). A nosso

ver, perde-se a oportunidade de ampliar horizontes, explorar o potencial de conexão da Internet para a aprendizagem em rede, explorar outras realidades culturais, conhecer a diversidade de práticas bem-sucedidas para a formação de professores críticos e reflexivos capazes de inovar a docência em contextos educacionais de alunos do século XXI.

A guisa de conclusão, percebemos a necessidade de (re) construir propostas de formação inicial para o curso de Pedagogia Licenciatura que contemplem espaços de formação em AVA, mas que não seja a mera virtualização do projeto formativo que é oferecida na modalidade presencial. A necessidade de mudança está posta nas críticas feitas à educação atual, com vistas à extinção de práticas educacionais obsoletas, como o enciclopedismo, as aulas presenciais cujo professor utiliza apenas a tecnologia da voz para transmitir o conhecimento.

Essas práticas conservadoras voltadas para o passado desafiam os requisitos do modelo de vanguarda no momento em que se discutem os múltiplos percursos e possibilidades de mudança de qualidade no sistema educacional brasileiro, visando às inovações necessárias para a educação no século XXI, centradas na construção do conhecimento pelos alunos.

Nesse bojo de discussões, o preparo adequado dos professores, em sua formação inicial, será mais do que nunca necessário por conta dos avanços tecnológicos, dentro dos conceitos e tendências atuais de formação de um professor como profissional crítico, reflexivo capaz de mediar a aprendizagem de alunos da Sociedade da Informação.

O uso do computador e das tecnologias móveis, conectados à Internet, correrá o risco de pouco ou nada significar em melhoria da qualidade da educação. Assim, há um grande desafio a ser superado sob o qual se corre o risco de encerrar a promessa ou a expectativa de que os recursos tecnológicos digitais possam contribuir de fato para a melhoria da qualidade da educação conforme preconizam os marcos regulatórios de formação contemporânea de professores no Brasil.

Percebe-se, na investigação, que a inovação pedagógica desejada terá que passar por uma transição de uma inovação conservadora para uma inovação de ruptura com o modelo de formação presencial tradicional de ensino, utilizando como uma das ferramentas de ruptura os recursos educacionais da Web 2.0.

Desde que a *Word Wide Web* foi lançada, na década de 1990, já se percebia um enorme avanço do uso da informação através da tecnologia. A diferença marcante é que na versão *Web 1.0* as páginas de acesso à Internet eram estáticas, criadas pelos *webdesigners*, sem possibilidades de manipulação ou alteração dos conteúdos pelos demais usuários. Com o surgimento da *Web 2.0*, com seus mais diversos recursos, estruturados em *software* social, em geral de uso gratuito e oferecendo ricas possibilidades de colaboração, surgiu, para todo usuário de Internet, um potencial de utilização de linguagens híbridas para expressar a pluralidade de ideias em um contexto de coautoria, considerando a possibilidade de conexão aberta em rede. A Internet, metaforicamente uma janela virtual aberta para o mundo, especialmente pelos recursos da *Web 2.0*, apresenta diversos elementos que colaboram para que se instale uma Pedagogia 2.0 nas escolas (GROSSECK, MARINHO, TÁRCIA, 2009).

Os aprendizes da Sociedade da Informação necessitam se deslocar da posição de ouvintes-passivos para protagonistas-ativos. Isso significa que o ensino tradicional, enraizado historicamente, na modalidade presencial, ainda é um desafio a ser superado para a inovação na formação de pedagogos. Para tanto será preciso pensar estratégias de formação que aproveitem as potencialidades das tecnologias digitais na educação, ao fazer uso do potencial educacional da Internet em tempos de *Web 2.0*, ousando em inovação de ruptura.

Sabemos que o fenômeno educacional é complexo e multifacetado. Portanto não temos a pretensão de estabelecer receituários ou simplificações apresentando uma proposta “modelo” de inovação para a formação contemporânea de professores em cursos de Pedagogia a distância *online*. Mas intencionamos contribuir com os debates que possibilitam mudanças de percepção que possam vir a refletir em projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia, *lócus* de formação de professores que atuarão na Educação Básica.

Em relação ao cotejamento das tendências atuais de inovação disruptiva em cursos de Pedagogia Licenciatura EaD, destacamos características de inovação de ruptura com paradigmas tradicionais de ensino, aqui elencadas com o objetivo de contribuir no debate IES, com o objetivo de contribuir com reflexões para a construção de novos Projetos Pedagógicos que promovam:

- a) formação de uma identidade acadêmica como aluno virtual;
- b) mediação pedagógica, propiciando a autonomia do aprendiz;
- c) utilização do potencial de recursos da *Web 2.0*, extrapolando o ambiente virtual de aprendizagem;
- d) formação de competências para a docência com o uso das tecnologias digitais na educação de crianças- letramento digital ou cibercultural;
- e) formação dos formadores reflexivos para o ensino e aprendizagem na EaD.

Torna-se um desafio para os idealizadores dos cursos de Pedagogia EaD em ambiência digital propiciar uma mudança da mentalidade, abandonando a conservadora. Nesse sentido, os percursos de formação precisam ser recontextualizados, elaborados na perspectiva de formar professores capazes de fazer educação na cultura digital, com tudo o que isso significa. Para isso, será imperioso romper com a prática do “espelhamento” de currículos e Projetos Pedagógicos de cursos presenciais, reconhecendo que a educação *online* é um lugar diferente, que não pode ser estruturado na perspectiva de apenas digitalizar ou virtualizar as práticas da escola presencial. Isso pressupõe preparar os formadores das licenciaturas para que sejam capazes de realizar práticas inovadoras na EaD *online*.

A oferta de cursos a distância para a formação de professores, entre eles o de Pedagogia, em uma perspectiva inovadora, dependerá da preparação dos seus docentes. E quando falo dessa preparação não trato da formação instrumentadora para a ação nos ambientes virtuais de aprendizagem. A formação dos docentes de licenciaturas e da Pedagogia para que venham a atuar na EaD exigirá, possivelmente, que eles sejam levados a vivenciar a EaD sendo alunos na sala de aula virtual, antes de ali exercerem a função formadora que lhes caberá. Serão alunos virtuais antes de serem professores virtuais, vivendo uma experiência de formação, enquanto estudantes, que jamais tiveram. Essa será uma ação para que conheçam, de fato, o que significa a EaD na Era Digital.

Outro desafio a ser superado, especificamente nas IES públicas, é o da resignificação do papel dos docentes de licenciaturas e Pedagogia, na perspectiva da valorização do trabalho na prática pedagógica a distância, o que dificilmente se

efetivará sem a institucionalização da EaD como política efetiva da universidade pública.

Considero que o cenário atual é propício para equacionar essa questão devido à tendência da continuidade de iniciativas governamentais que propiciam a expansão de cursos de Pedagogia Licenciatura, EaD, bem como o reconhecimento do papel da EaD contemporânea na formação inicial de professores no Ensino Superior em nosso país de dimensões continentais.

As análises realizadas demonstram a necessidade de se questionar os modelos adotados pelas políticas governamentais de formação de professores em Licenciaturas na EaD *online* no Brasil, com vistas à efetiva autonomia institucional para a promoção de inovação pedagógica nesses cursos. O Sistema UAB, constituído em 2006, destaca-se na iniciativa de fomento para a democratização do acesso a Educação Superior pública. Após dez anos da implantação desse programa governamental torna-se pertinente as críticas a um modelo com parâmetros normativos rígidos que, muitas vezes, limitam a atuação de formadores/bolsistas em vínculos de trabalhos precários no desenvolvimento dos cursos EaD.

Um dos caminhos que vislumbramos com o olhar no futuro é a consolidação de políticas de governo nesse campo, ao invés de projetos de caráter transitórios, que promovam a institucionalização da EaD *online* em ofertas de cursos regulares. Uma formação universitária capaz de usufruir das potencialidades educacionais das TDIC, com perspectiva na convergência de experiências compartilhadas entre os cursos nas modalidades presencial, EaD ou *blended learning*.

Com o desejo de que os resultados da nossa pesquisa possam contribuir e provocar outros questionamentos para caminharmos em frente como formadores/investigadores, recomendamos a continuidade de pesquisas na área, mapeando práticas pedagógicas inovadoras disruptivas na formação contemporânea de pedagogos, norteando a elaboração de Projetos Pedagógicos contextualizados, abertos e flexíveis, centrados na aprendizagem dos futuros professores.

De passo em passo e unindo os esforços, como que caminhando em direção a uma utopia, quase certamente estaremos criando novas realidades que poderão contribuir para a construção de uma educação pública com mais qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando J. de. **Educação e informática**: os computadores na escola. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de *et al.* **Educação a distância**: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Fundação Victor Civita, 2012. Disponível em: <<http://fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de *et al.* O currículo da escola do século XXI: integração das TIC ao currículo: inovação, conhecimento científico e aprendizagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. (**Relatório de pesquisa**). Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/gpcted/?>> Acesso em: 15 ago. 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. **Educação a distância no Brasil**: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. 2006. Disponível em: <[http://www.igm.mat.br/profweb/sala\\_de\\_aula/mat\\_computacional/2006\\_2/artigos/artigo2.pdf](http://www.igm.mat.br/profweb/sala_de_aula/mat_computacional/2006_2/artigos/artigo2.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2016.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. **PROINFO**: informática e formação de professores. Volume II. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2000.

ALONSO, Katia M. Novas Tecnologias e Formação de Professores: um intento de compreensão. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE, 2000.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, Lucinéia. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: <[www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

ALVES, Lynn. NOVA, Cristiane. (Org.) **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

AMARAL, Sérgio F. do; BARROS, Daniela M. V. Estilos de aprendizagem no contexto educativo de uso das Tecnologias. **Digitais interativos**. 2016. Disponível em: <[http://www.lantec.fe.unicamp.br/lantec/pt/tvdi\\_portugues/daniela.pdf](http://www.lantec.fe.unicamp.br/lantec/pt/tvdi_portugues/daniela.pdf)> Acesso em 07 set. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil**, 1990-1998. Brasília: Comped, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

ARAGÓN, Rosane; MENEZES, Crediné S. de; NOVAK, Silvestre. Curso de graduação licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância (PEAD): concepção, realização e reflexões. **Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/43643>> Acesso em: 10 jul. 2014.

ARAÚJO, Patrícia M. C. Um olhar docente sobre as tecnologias digitais na formação inicial dos pedagogos. 2004. 160p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ARAÚJO, Patrícia M. C.; REZENDE, Paula A. O. S. A formação para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na formação inicial dos pedagogos em cursos à distância: desafios para uma pátria educadora. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 9, 2015, Belo Horizonte. Os desafios da profissão docente na contemporaneidade. Belo Horizonte: PUC Minas, 2015.

ARAUJO, P. M. *et al.* Desafios da formação para a construção de projeto de gestão integrada de tecnologias em escolas UCA de Minas Gerais. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2013, Campinas. **Anais...** p. 648-656. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/2728/2382>>. Acesso em 04 set. 2016.

ASMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD Brasil 2014**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: Ibpex, 2015. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014\\_portugues.pdf](http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BATES, A. W. **Teaching in a digital age**: guidelines for designing teaching and learning for a digital age. 2015. Disponível em: <<http://opentextbc.ca/teachingina-digitalage/>> Acesso em: 12 set. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMGARTEN, Maíra. Tecnologia. In: CATTANI, Antonio David.; HOLZMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

BAUTISTA, Guillermo; BORGES, Federico; FORÉS, Anna. **Didáctica universitária en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje**. 2 ed. Madri: Narcea, 2008.

BEHAR, Patrícia A. (Org.). **Competências em educação à distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BEHAR, Patrícia A.; SILVA, Kétia K. A. da. Mapeamento de competências: um foco no aluno da educação a distância. **Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação**, v. 10, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://www.cinted.ufgrs.br/ciclo20/artigos/5a-ketia.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

BELISÁRIO, Aluizio. O material didático na Educação à distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 135-154.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n.109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BLADE Runner. Direção Ridley Scott. Produção Michael Deeley. Warner Bross Picture, 1982.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA, Maria Helena S. A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPED. **Revista Teias**, v. 13, n.30, p. 71-93, set./dez. 2012.

BORGES, Livia F.F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma P. A.; SILVA, Edileuza F. (Org). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.

BRABANDERE, Luc de. **O lado oculto das mudanças: a verdadeira inovação requer mudança de percepção**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversa com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 fev. 1998.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2005a.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006b.

BRASIL. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jan. 2009a.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em 05 de agosto de 2016.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2004.

BRASIL. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 out. 2009a.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital SEED/MEC nº 1 de 16 de dezembro de 2005b**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital\\_dou.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf)>. Acesso em: jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar 2007**. Brasília: INEP, 2009c. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf)>. Acesso em: 21 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo de Educação Superior 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília: INEP, 2016b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2016/instrumento\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br>> Acesso em: 18 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.134**, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Brasília: MEC, 2016c. Disponível em< <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/127794688/dou-secao-1-11-10-2016-pg-21>> Acesso em 14 de out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação superior à distância**. 2007. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEP nº 2, de 1º de julho de 2015. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 1 de 11 de março de 2016. Estabelecem Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 mar. 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília: **SAE**, 2015b.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **ANFOPE em movimento: 2008-2010**. Brasília: Líber Livro, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2000.

CAMBI, Franco. **Franco Cambi**. Libreria Universitaria. Disponível em: <[http://www.libreriauniversitaria.it/libri-autore\\_cambi+franco-franco\\_cambi.htm](http://www.libreriauniversitaria.it/libri-autore_cambi+franco-franco_cambi.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2015.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. **Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas**. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

CASALI, Alípio. Ética e tecnologias no currículo: fundamentos para políticas e práticas. In: VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de; COSTA, José Wilson da (Org.). **Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. Manuel Castells: a mudança está na cabeça das pessoas. Entrevista a Antônio Giron. **Época**, São Paulo, 11 out. 2013. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2013/10/bmanuel-castellsb-mudanca-esta-na-cabeca-das-pessoas.html>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CASTRO, Magali de *et al.* Formação de professores para a educação básica no curso de Pedagogia: realidade e expectativas de alunos iniciantes. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. (**Relatório de Pesquisa**).

CAVELLUCCI, Lia C. B. **Estilos de Aprendizagem: em busca das diferenças individuais**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2003. Disponível em: <[http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540\\_2003/lia/estilos\\_de\\_aprendizagem.pdf](http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/lia/estilos_de_aprendizagem.pdf)>. Acesso em: 21 ago 2016.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Cetic.br**, 2015. Disponível em < <http://cetic.br/>> Acesso em 21 out. 2016.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Sobre o Cetic.br**. 2013. Disponível em: <<http://cetic.br/sobre/>> Acesso em: 12 set. 2016.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender**. Tradução de Rodrigo Sardenberg. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? uma introdução à teoria dos híbridos**. Instituto Península: 2013. Disponível em: <[http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2016.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras-TIC Educação** 2014. São Paulo. Disponível em: <<http://cgi.br/sobre/>>. Acesso em: jun. 2015.

CORRADI, Wagner J. B. *et al.* Tessituras do trabalho de gestão da UAB nas instituições de ensino superior. In: FREITAS, Maria Tereza M.; ARRUDA, Eucidio P.; ARAÚJO, Sara M. (Org.). **Na tecitura da distância**: entre políticas, docência e tecnologia na EaD. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, Celso José. Modelos de educação superior à distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 9-16, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/15/2/002.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2016.

COSTA, José Wilson; MATTOS, Maria J. V. M. Utilização de recursos da *Web 2.0* por professores de graduação no processo ensino-aprendizagem. In: VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de; COSTA, José Wilson da (Org.). **Educação digital**: a tecnologia a favor da inclusão. Porto Alegre: Penso, 2013.

CURY, Carlos Roberto J. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1089-1098, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/02.pdf> > Acesso em: 19 abr. 2015.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática Educativa**, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

DOMINGUES, Andréia M.; FERNANDES, Magali; GOMEZ, Margarita V. (Org.). **Educar na contemporaneidade**: cultura, tecnologia e educação no cotidiano do professor e do estudante. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandez. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso: em 10 fev. 2016.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Org.). **Cultura digital e escola**. Campinas: Papirus, 2013.

FARIA, Mônica A.; SILVA, Regina C. S. EAD: o professor e a inovação tecnológica. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 6, Dez. 2007. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2007/2007\\_EaD\\_o\\_professor\\_e\\_a\\_inovacao\\_Monica\\_Faria.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2007/2007_EaD_o_professor_e_a_inovacao_Monica_Faria.pdf)>. Acesso: em 10 fev. 2016.

FERRETI, Celso J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. (Coord.), **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1980.

FIDALGO, Fernando *et al.* **Educação a distância tão longe tão perto**. Belo Horizonte: Ed. CAED-UFMG, 2012.

FIDALGO, Fernando *et al.* **Educação a distância**: meios, atores e processos. Belo Horizonte: Ed. CAED-UFMG, 2013.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: SENAC, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FRANCO, Maria Amélia S.; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma G. As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/103/138>>. Acesso: em 04 fev. 2016.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Maria Teresa A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, Julho 2002. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso) Acesso em 30 nov. 2016.

FREITAS, Maria Teresa A. Janela para a utopia: computador e Internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT16-5857--Int.pdf>> Acesso em: 27 mar. 2016.

FREITAS, Maria Tereza M.; ARRUDA, Eucídio P. Processos de institucionalização da Educação a Distância: gestão e políticas públicas no contexto da UAB. In: FREITAS, Maria Tereza M.; ARRUDA, Eucídio P.; ARAÚJO, Sara M. (Org.). **Na**

**tecitura da distância:** entre políticas, docência e tecnologia na EaD. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, Alípio *et al.* **Empregabilidade e educação:** novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: Rhodia, 1997.

GALEANO, Eduardo. **As palavras Andantes.** Porto Alegre: L&PM, 1994.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos: 2012.

GATTI, Bernardete A. As licenciaturas à distância. In: GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

GATTI, Bernardete A. O curso de licenciatura em Pedagogia: dilemas e convergências. **Entre Ver**, Florianópolis, v. 2, n.3, p. 151-169, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/34247/27129>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIUSTA, Agneta S.; FRANCO, Iara M. (Org.). **Educação à distância:** uma articulação entre teoria e prática. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMES, Maria João. Problemáticas da avaliação em educação *online*. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Org.). **Educação Online:** cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

GOMES, Suzana S. Brincar em tempos digitais. **Presença Pedagógica**, v. 13, n. 113, p. 45-51, set/ out. 2013.

GOMES, Suzana S. Desafios e possibilidades do letramento digital na formação inicial do professor em curso a distância. In: GOMES, Suzana S; TAVARES; Rosilene H. (Org.). **Sociedade educação e redes:** desafios à formação crítica. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. Cap. 14, p. 333-363.

GOMEZ, Margarita V. **Educação em rede:** uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez, 2004.

- GONTIJO, Cynthia R. B. A importância do material didático para a educação a distância. In NEVES, Inajara S. V.; CORRADI, Wagner; CASTRO, Carmem Lúcia F. **EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes**. Barbacena: EdUEMG, 2016.
- GOUVÊIA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen I. **Educação à distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.
- GROSSECK, Gabriela; MARINHO, Simão Pedro P.; TÁRCIA, Lorena. Educação a distância baseada na Web 2.0: a emergência de uma Pedagogia 2.0. **Educação & Linguagem**, v.12, n.19, p.111-123, 2009. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.15603/2176-1043/el.v12n19p111-123>>. Acesso em: 21 ago. 2016.
- HERMANI, Aline D.; MELLER, Maria Helena S. Educação escolar: professores resistentes a mudanças? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13 Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.
- INTELIGÊNCIA artificial. Direção Steven Spielberg. Warner Bros Picture, 2001.
- KENSKI, Vani M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v.15, n. 45, p. 423-441, maio/ago. 2015.
- KENSKI, Vani M. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, à distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. (Org.). **Educação à distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.
- KENSKI, Vani M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: BARBOSA, Raquel. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LEITE, Yoshie U. F.; LIMA, Vanda M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 69-93, jan./jun.2010.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34,1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escola. **Revista da Associação Nacional de Educação - Ande**, n.3, p.11-19, 1983.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. V. 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. São Paulo: Pontes, 1989.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARI, Hugo. Atos de fala: notas sobre origens, fundamentos e estrutura. In: MARI, Hugo *et al.* (Org.). **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001. p. 93-132.

MARINHO, Simão Pedro P. *et al.* App Currículo, escola e mobilidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 3, 2014, Dourados. **Anais...** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2014. v. 1. p. 350-359. Disponível em <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/3234/2795>> Acesso em: 20 ago. 2016.

MARINHO, Simão Pedro P. Educação na era da informação: desafios na incorporação do computador na escola. 1998. 2015. 361p. **Tese** (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MARINHO, Simão Pedro P. HAVA – para evitar o aprisionamento na sala de bits. In: SOBRAL, Neide M. **Didática on-line**: teorias e práticas. Maceió, EdUFAL, 2016, p.59-71. ISBN 978-85-591-3024-9 (no prelo).

MARINHO, Simão Pedro P. (Coord.). Internet, *Web 2.0*, aula e aprendizagem: representações sociais de professores da educação básica. Belo Horizonte: PUC Minas, 2014. (**Relatório de Pesquisa** apresentado à FAPEMIG).

MARINHO, Simão Pedro P. *et al.* A evasão na formação *online* no Projeto UCA em Minas Gerais: identificar razões para pensar novas estratégias. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2013, Campinas. **Anais...** p. 592-601. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/2722/2376>. Acesso em 04 set. 2016.

MARINHO, Simão Pedro P. *et al.* Oportunidades e possibilidades para a inserção de interfaces *Web 2.0* no currículo da escola em tempos de convergências de mídia.

**Revista e-Curriculum**, v. 4, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos\\_v\\_4\\_n\\_2\\_jun\\_2009/art5.pdf](http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_4_n_2_jun_2009/art5.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2016.

MARINHO, Simão Pedro P. Sala de aula descentrada: as tecnologias digitais de informação e comunicação contribuindo para uma inovação de ruptura na formação inicial do professor. In: GOMES, Suzana S.; QUARESMA, Adilene G. (Org.). **Políticas e práticas na educação básica e superior: desafios da contemporaneidade**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

MARINHO, Simão Pedro P. Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. In: JOLY, Maria Cristina R. A. (Org.). **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MARINHO, Simão Pedro P.; LOBATO, Wolney. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6, 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 2008. Disponível em: <<http://www.ich.pucminas.br/pged/arquivos/lp1/tecnologiadigitaiseducacao.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

MARINHO, Simão Pedro P. *et al.* Formação online no projeto UCA em Minas Gerais: desistências e persistências. In CASTRO FILHO, José Aires; SILVA, Maria Auricélia; MAIA, Dennys Leite (Org.). **Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública**. Fortaleza: Ed. UECE, 2015. p. 303-328.

MARTINEZ, Rosana; LEITE, Carlinda; MONTEIRO, Angélica. Os desafios das TIC para a formação inicial de professores: uma análise da agenda internacional e suas influências nas políticas portuguesas. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v.1, n.1, p.21-40, jan./jun.2015. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/22/45>>. Acesso em: 10 out. 2016.

MASETTO, Marcos. Inovação na educação superior. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 8, n. 14, p. 197-202, set./fev. 2004.

MELO, Herbart S.; LEITÃO, Leonardo M. (Org.). **Dicionário Tecnologia e Inovação**. Fortaleza: SEBRAE, 2010.

MELLO, Guiomar N. M. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO NETO, José Augusto. Superando barreiras naturais: a EAD na região amazônica. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MERCADO, Luís Paulo L. ; FREITAS, Maria Auxiliadora S. Avaliação de materiais didáticos para educação online dos cursos da Universidade Aberta do Brasil/UFAL: perspectiva analítica e reconstrutiva. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 537-553, ago. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6220>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

MICHAELIS. **Dicionário língua portuguesa online**. São Paulo: Melhoramentos, 2008. Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>> Acesso em: 20 abr. 2016.

MILL, Daniel. Educação à distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2006.

MILL, Daniel . A universidade aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2, p. 280-291.

MILL, Daniel. **Docência Virtual: uma visão crítica**. Campinas: Papirus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília. (Org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MIRANDA, Glaura V.; SALGADO, Maria Umbelina C.; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Veredas curso superior de formação de professores: história e estórias**. Brasília: Liber Livro, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>. Acesso em: 04 maio 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOORE, Michel; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2002.

MORAES, Maria Cândida. Informática Educativa No Brasil: Uma História Viva, Algumas Lições Aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v.1, n.1, p. 1-35, 1997. Disponível em <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2320/2082>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

MORAES, Maria Cândida; PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana. **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG Editores, 2008.

MORAES, Reginaldo C. de. **Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: SENAC, 2010.

- MORAN, José. A educação à distância mais focada em pesquisa e na colaboração. In: FIDALGO, Fernando (Org.). **Educação a distância: meios, atores e processos**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p. 39-51.
- MORAN, José. Novos modelos na sala de aula. **Revista Educatrix**, n. 7, p. 33-37, 2014. Disponível em: <[www.moderna.com.br/educatrix](http://www.moderna.com.br/educatrix)> Acesso em: 23 jun. 2015.
- MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- MORÉS, Andréia. Cursos de Pedagogia EaD: superando desafios – construindo inovações. **Revista Educação Santa Maria**, v. 39, n. 2, p. 367-378, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/7187/pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NEVADO, Rosane A.; CARVALHO, Marie Jane S.; MENEZES, Crediné S. Inovações na formação de professores na modalidade à distância. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n.2, p. 373-393, jun. 2009.
- NEVES, Inajara S.V. Diálogos sobre EAD e práticas pedagógicas. In NEVES, Inajara S. V.; CORRADI, Wagner; CASTRO, Carmem L. F. **EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes**. Barbacena: EdUEMG, 2016.
- NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Celina C.; COSTA, José Wilson; MOREIRA, Mércia. **Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo**. Campinas: Papirus, 2001.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; CONTARINE, Maria L. M.; CURY, Carlos Roberto J. PROUNI: análise de uma política pública no âmbito da PUC Minas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 48-67, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/36070/23317>>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- OLIVEIRA, Nédia M. Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação infantil: representações sociais de professoras. 2015. 111p. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- PAIVA, Vera M. de O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A. *et al.* (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. v. 2.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **The virtual student: a profile and guide to working with online learners**. San Francisco: John Wiley & Sons, 2003.

PAPERT, Seymour M. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PESCE, Lucila. Entrevista a Ana Maria Di Grado Hessel. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**. PUC- SP. São Paulo, n. 7, 156 p, 127-136, jan.-jun, 2013.

PESCE, Lucila; BRAKLING, Kátia. A avaliação do aprendizado em ambiente digital de formação de educadores: um olhar inicial. In: SILVA, Marcos; SANTOS, Edméa (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 91-108.

PETERS, Otto. **A educação à distância em transição: tendências e desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

PIMENTA, Selma G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez. 2002.

PIMENTA, Selma G. ; ANASTASIOU, Lea G. C.; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP. 2003.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, Nara. **Entidades de educação a distância pedem quebra do monopólio da União em credenciamentos**: Audiência Pública sobre o Marco Regulatório da Educação a Distância. YouTube, 15 out. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T2kxQPg317Q&feature=youtu.be&t=941>>. Acesso em: 20 out. 2016.

POLAK, Ymiracy N. S. A avaliação do aprendiz em EaD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2009. v. 1, p. 153-160.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro**. Campinas: Papirus, 2002.

RAMAL, Andrea Cecília. **O professor do próximo milênio**. 2003. Disponível em: <<http://www.revistaconecta.com>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

REIS, Magali; GOMES, Lisandra Org. **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Attar Editorial, 2015.

REZENDE, Paula A. O. S. *et al.* Avaliação na EAD: reflexões sobre o processo de avaliar em um ambiente online. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 9, 2012, Recife. **Anais...** Recife: ESUD, 2012.

RIBBLE, Mike. **Digital citizenship in schools**; nine elements all students should know. 3.ed. Eugene, OR, USA, International Society for Technology in Education, 2015.

RISTOFF, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, n. 4, jul./dez. 2013b. Disponível <http://www.flacso.org.br/gea/>. Acesso em 20 fev. 2016.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.3, jan./ jun. 2013a. Disponível em: <[http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno\\_GEA\\_N3.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

RODRIGUES, Cleide A. C. Configurações das abordagens pedagógicas na educação à distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 71-82, 2011. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_06.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_06.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2016.

SACRISTÁN, José G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre:Penso, 2013.

SALES, Mary V. S. Uma reflexão sobre a produção do material didático para EAD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12, 2005, Florianópolis, SC. **Anais**. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/044tcf5.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2016.

SANCHO, Juana M. A caixa de surpresas: possibilidades educativas da informática. **Pátio**: Revista Pedagógica, Ano 3, n. 9, p. 21-23, maio/jul. 1999.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, RECET**, v.2, n.1.p.,17-22, 2010. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/download/3852/2515>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-303, 2013. Disponível em <[www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7646](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7646)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SANTOS, Maurício Caetano dos. A importância do material didático na prática docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7, 2014, Vitória/ES. **Anais...** Vitória: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2014 Disponível em: <[http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404098564\\_ARQUIVO\\_AlportanciadaProducaodeMaterialDidaticonaPraticaDocente.pdf](http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404098564_ARQUIVO_AlportanciadaProducaodeMaterialDidaticonaPraticaDocente.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2016.

SARDELICH, Maria Emília. Aprender a avaliar a aprendizagem. In: SILVA, Marcos; SANTOS, Edméa (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 211-224.

SARDELICH, Maria Emília. Formação de professores no Brasil: políticas para a modalidade à distância. **Educação em foco**, Belo Horizonte, v. 16, n. 22, p. 13-43, dez. 2013.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil**: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Ano 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovações Educacionais, 1992.

SCHRUM, Lynne; LEVIN, Barbara B. **Leading 21st Century schools**: harnessing technology for engagement and achievement. 2.ed. Thousand Oaks, USA: Corwin, 2015.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. A inserção da EAD nos cursos regulares de ensino superior: oito anos de invasão ainda silenciosa dos “vinte por cento”. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24, 2009, Vitória, ES. **Anais...** Vitória, ES: ANPAE, 2009. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/335.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/335.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2016.

SILVA, Andreza R. L. *et al.* A relevância do design instrucional do material didático para *web*: relato de um estudo de caso. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 13, p. 1-16, 2014. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/\\_Brazilian/2014/04\\_a\\_relevancia\\_do\\_design\\_er\\_instrucional\\_pt.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/2014/04_a_relevancia_do_design_er_instrucional_pt.pdf)>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

SILVA, Carmem S. B. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002a.

SILVA, Marco. Desenho didático: contribuições para a pesquisa sobre formação de professores para docência online. In SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002b.

SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SILVA, Marilda. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <[http://www.creasp.org.br/biblioteca/wp-content/uploads/2012/05/Complexidade\\_da\\_formacao\\_de\\_professores-NOVA-P4.pdf](http://www.creasp.org.br/biblioteca/wp-content/uploads/2012/05/Complexidade_da_formacao_de_professores-NOVA-P4.pdf)> Acesso em: 06 jan. 2016.

SIRAJ-BLATCHFORD, John. **Nuevas tecnologías para la educación infantil y primaria**. Traducción de Pablo Manzano. Madri: Ministerio de Educación y Ciencia y Morata, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2015.

SOMMER, Luís H. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/708>> Acesso em: 12 set. 2016.

SOUSA, Robson P.; MOITA, Filomena M. C. S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz G. (Org.) **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. 5ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da Informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <[http://www.mct.gov.br/upd\\_blob/0004/4795.pdf](http://www.mct.gov.br/upd_blob/0004/4795.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

TAPISCOTT, Don. **Geração digital: a crescente e irredutível ascensão da geração Net**. Tradução de R. Bahr. São Paulo: Makron Books, 1999.

TARDIF, Maurice; LESARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

TEPEDINO, Simone A. S. A autoformação do professor para uso de tecnologias digitais na educação. 2004, 104 f. **Dissertação** (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004].

UNESCO. **Diretrizes de Políticas de Aprendizagem Móvel**. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em <<http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem o que pensam o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2015**. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>> Acesso em 14 de out. 2016.

VALDEMARIN, Vera T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval *et. al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALENTE, José Armando. **Diferentes abordagens de educação a distância**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2014. Disponível em <[http://www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/Diferentes-abordagens\\_EaD\\_Valente\\_siteMEC.pdf](http://www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/Diferentes-abordagens_EaD_Valente_siteMEC.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2016.

VALENTE, José Armando. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. A. (Org.). **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VALENTE, José Armando. **O uso inteligente do computador na educação**. Educação Pública. 1997 Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0024.html>> Acesso em: 23 mar. 2016.

VALENTE, José Armando.; ALMEIDA, Fernando J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n. 1, p. 45-60, 1997. Disponível em: <<http://www.geogebra.im-uff.mat.br/biblioteca/valente.html>> Acesso em: 13 dez. 2015.

VALLE, Luiza E. L. R.; MATTOS, Maria José V. M.; COSTA, José Wilson (Org.). **Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VELLOSO, Maria Jacy M. Letramento digital na escola: um estudo sobre a apropriação das interfaces da Web 2.0. 2010. 141 f. **Dissertação** (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010]

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Tradução Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Modelo de Solicitação de Autorização para o desenvolvimento da pesquisa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROFISSÃO DOCENTE  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

Prezado Coordenador do Curso de Pedagogia Licenciatura/EaD

Estando vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, venho solicitar a Vossa Senhoria autorização para o desenvolvimento de pesquisa no curso de Pedagogia Licenciatura EaD, dessa renomada instituição, para elaboração de minha tese de doutoramento sob a orientação do professor Dr. Simão Pedro P. Marinho.

Título: “Tecnologias Digitais e a Inovação Disruptiva na Formação a Distância de Pedagogos.”

O objetivo geral: identificar características de inovação disruptiva em um curso de Pedagogia à distância, com ambiência digital, que possam contribuir para romper com o modelo tradicional de ensino e promover a incorporação de uma cultura digital na atuação pedagógica de egressos da Educação Básica, uma necessidade na contemporaneidade.

Justifico que a escolha desse curso de Licenciatura EaD, como *locus* de investigação, foi realizada a partir de mapeamento no Portal e-MEC, atendendo os critérios metodológicos estabelecidos no Projeto de Pesquisa, disponibilizado para leitura.

Para tanto necessitarei de autorização de Vossa Senhoria para:

1-Obtenção dos *e-mails* dos ex-alunos da turma 2008 para envio de questionário e mapeamento de egressos que atuam na Educação Básica.

2- Disponibilização do Projeto Político Pedagógico.

3- Disponibilização dos Planos de Ensino das disciplinas do currículo que abordam a adoção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na prática docente.

Esclareço que serão observados todos os critérios éticos para o desenvolvimento da pesquisa, em atendimento à Resolução n. 466/96, de 12/12/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os dados coletados e analisados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, garantindo o sigilo e o anonimato da instituição e dos participantes do estudo.

Juntamente com o orientador, professor Dr. Simão Pedro Marinho, agradeço antecipadamente.

Patrícia Maria Caetano de Araújo <patriciacuemg@hotmail.com>

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas: Av. Itaú, 505 - 3º andar - sala 309 - Dom Cabral - Belo Horizonte/MG - Telefone: (31) 3412-7269

## APÊNDICE B - Modelo de e-mail: convite para participação na etapa de entrevistas

Prezado egresso do curso de Pedagogia EaD (Curso Alfa),

Primeiramente, gostaria de agradecer-lhe pela contribuição ao responder o Questionário de pesquisa com egressos do curso de Pedagogia Licenciatura EaD - turma 2008.

Em continuidade à pesquisa para a elaboração da minha tese de Doutorado em Educação na PUC Minas, entrevistarei egressos que trabalharam ou ainda trabalham como professores da Educação Infantil ou dos anos iniciais no Ensino Fundamental após a formação em Pedagogia. Se você estiver nesse grupo, gostaria de convidá-lo(a) para essa segunda fase da pesquisa.

Título: “Tecnologias Digitais e a Inovação Disruptiva na Formação a Distância de Pedagogos.”
Orientador: Prof. Dr. Simão Pedro Marinho (PUC Minas)

Esclareço que a entrevista será realizada por mim, o conteúdo será relacionado ao tema da inovação na formação de professores com e para o uso das tecnologias digitais em educação.

A entrevista será realizada no lugar, dia e horário que for mais conveniente para você: residência, local de trabalho ou Polo UAB. Se preferir agendar, por telefone, será um prazer falar com você. Nesse caso, peço o favor de enviar o seu nº cel.: (\_\_\_\_)\_\_\_\_\_.

Caso tenha a sua autorização, a entrevista será gravada e transcrita com o **compromisso ético de utilização exclusiva para fins de pesquisa, garantindo o sigilo e o anonimato da instituição e do entrevistado.**

Aguardo o seu retorno e antecipo meus agradecimentos!

**Patrícia M. Caetano de Araújo**  
*Doutoranda em Educação PUC/Minas*  
*Professora FaE/UEMG/Belo Horizonte*

**Secretaria da Pós-Graduação em Educação PUC Minas: 31- 34127269**

### **APÊNDICE C - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-entrevistados**

Resolução n. 466/96, de 12.12.2012- Conselho Nacional de Saúde

(Direcionado aos egressos e formadores do curso de Pedagogia EaD, curso \_\_, turma 2008-2011)

Título da Pesquisa: “Tecnologias Digitais e a Inovação Disruptiva na Formação a Distância de Pedagogos”

Orientador: Prof. Dr. Simão Pedro P. Marinho (PUC Minas)

Pesquisadora/Doutoranda: Patrícia M. Caetano de Araújo

E-mail: patriciacuemg@hotmail.com

Prezado egresso (formador) do curso de Pedagogia Licenciatura- EaD,

Este é um convite para sua participação voluntária como entrevistado/a da pesquisa para elaboração de tese de doutorado de Patrícia Maria Caetano de Araújo no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas.

A pesquisa tem como objetivo geral: identificar características de inovação disruptiva em um curso de Pedagogia à distância, com ambiência digital, que possam contribuir para romper com o modelo tradicional de ensino e promover a incorporação de uma cultura digital na atuação pedagógica de egressos da Educação Básica, uma necessidade na contemporaneidade.

Informo que a entrevista será realizada individualmente e o conteúdo será utilizado exclusivamente em trabalhos científicos. O conteúdo da entrevista será gravado, sob o seu consentimento e, após a transcrição, não haverá identificação da instituição nem do ex-aluno, não havendo qualquer tipo de risco para o entrevistado. O benefício relacionado à sua participação será o de colaborar com o avanço do conhecimento científico na área de educação.

Agradeço sua valiosa colaboração e coloco-me à disposição para esclarecer eventuais dúvidas.

**Patrícia Maria Caetano de Araújo**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas. Av. Itaú, 505 - 3º andar - sala 309 - Dom Cabral - Belo Horizonte/MG - Telefone: (31) 3412-7269

## APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista Semiestrutura com Egressos

Título da Pesquisa: “Tecnologias Digitais e a Inovação Disruptiva na Formação a Distância de Pedagogos”

Pesquisadora / Doutoranda: Patrícia M. Caetano de Araújo

Orientador: Prof. Dr. Simão Pedro Marinho (PUC Minas)

### Identificação

Nome/Pseudônimo: \_\_\_\_\_. Na época da pesquisa, em \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ estava na faixa etária de \_\_\_\_\_ anos. Estudou no Polo \_\_\_\_\_.

Antes do curso de Pedagogia, trabalhava como professor?

Após o curso de Pedagogia EaD trabalha como professor em qual instituição escolar?

### Eixos Temáticos:

1. Motivos para a escolha do curso de Pedagogia na modalidade à distância.
2. Percepção sobre a utilização das tecnologias digitais no curso de Pedagogia Alfa.
3. Percepção sobre a formação para a adoção das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de alunos da Educação Básica, no curso Alfa.
4. Percepção sobre a inovação na formação do curso de Pedagogia Alfa.

## APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista Semiestrutura com Formadores

Título da Pesquisa: “Tecnologias Digitais e a Inovação Disruptiva na Formação a Distância de Pedagogos”

Pesquisadora / Doutoranda: Patrícia M. Caetano de Araújo

Orientador: Prof. Dr. Simão Pedro P. Marinho (PUC Minas)

### Identificação

Nome/Pseudônimo: \_\_\_\_\_.

Participação como formador no curso de Pedagogia Licenciatura/ UAB

Período:

Função:

Vínculo Institucional:

### Eixos Temáticos

1. Considerações sobre a formação acadêmica e profissional para atuar na EaD
2. Considerações sobre a formação específica para atuar como formador no curso Alfa.
4. Percepção sobre o Projeto Pedagógico do curso Alfa e o papel do formador na EaD <i>online</i> .
4. Percepção sobre os desafios para a inovação na formação de pedagogos com e para o uso das TDIC com alunos da Educação Básica.

**APÊNDICE F - *E-mail* encaminhado aos participantes após a transcrição das entrevistas**

Caro egresso (formador) do curso de Pedagogia EaD,  
Agradeço a sua participação na etapa de entrevistas da pesquisa realizada para o meu processo de doutoramento no Programa de Pós-Graduação da PUC Minas.

Título: Tecnologias Digitais e a Inovação Disruptiva na Formação a Distância de Pedagogos.
--

Orientador: Prof. Dr. Simão Pedro Marinho .
---

A sua participação foi fundamental para o enriquecimento dos dados coletados e alcance dos objetivos da pesquisa. A entrevista, gravada com a sua autorização, passou pelo processo de transcrição e está armazenada em arquivos de pesquisa. Se desejar, poderá ser disponibilizada para a sua leitura e apreciação.

Reafirmo o compromisso ético de preservar a identidade da instituição pesquisada e de cada um dos participantes desse estudo.

Atenciosamente,

Patrícia Maria Caetano de Araújo

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas.

<patriciacuemg@hotmail.com>