



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

SANMIA SHUNN DE OLIVEIRA JESUS COSTA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO
SOBRE A MODALIDADE**

**GOIÂNIA-GOIÁS
2018**

SANMIA SHUNN DE OLIVEIRA JESUS COSTA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO
SOBRE A MODALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Duelci Aparecido Vaz
Coorientação: Profa. Dra. Maria Goretti Quintiliano Carvalho.

**GOIÂNIA-GOIÁS
2018**

C837f Costa, Sanmia Shunn de Oliveira Jesus

Formação de Professores na Educação a Distância: um estudo sobre a modalidade [manuscrito] : Sanmia Shunn de Oliveira Jesus Costa.-- 2018.

172 f.; il.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Goiânia, 2018

Inclui referências f. 159-172

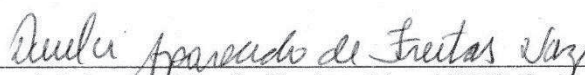
1. Ensino à distância. 2. Professores - Formação. 3. Educação – teoria histórico-cultural. I.Vaz, Duelci A. de F - (Duelci Aparecido de Freitas). II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.018.43(043)

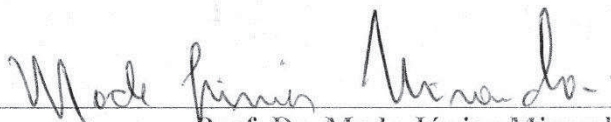
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO
SOBRE A MODALIDADE**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação d
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 6 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. Made Júnior Miranda / PUC Goiás



Profa. Dra. Maria Goretti Quintiliano Carvalho / UEG

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Cleberson Pereira Arruda / IFG (Suplente)

Dedico este trabalho

Aos meus pais e filhos por terem me apoiado e sonhado comigo.

*Ao meu esposo todo meu respeito e admiração, pelo companheiro de todas as horas ...a você
meu muito obrigada pela paciência, compreensão e apoio...*

*A todos aqueles que fizeram parte da minha formação e me fizeram acreditar, sonhar e lutar
por uma educação de qualidade para todos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de mais um sonho realizado. Por ter me conduzido e não deixado desistir. Por ser meu amigo e ainda colocar pessoas incríveis em meu caminho.

Ao professor Dr. Duelci Aparecido Vaz, que tornou um grande amigo e por ter aceito me acompanhar nesta etapa tão importante de minha formação, foi uma honra te ter como orientador.

À professora Dra. Maria Goretti Quintiliano Carvalho por ter feito a leitura do meu trabalho e contribuído na correção e orientação, mas antes ter me acalmado e tranquilizado em momentos de solidão, correria e aflição durante a escrita.

Aos demais professores do programa de pós-graduação em educação da PUC-Goiás, por terem contribuído com minha formação.

Aos colegas Flávia, Luciana, Márcia, Alexandra e Wanderson pela amizade, companheirismo, pelos momentos de alegria e de estudos compartilhados nos quais aprende muito.

Aos demais colegas do mestrado por todos os momentos de alegria e de estudo compartilhados.

Aos professores e funcionários do polo da UNOPAR de Iporá, pela disponibilidade e empenho em participar desta pesquisa.

Ao meu esposo e filhos, pelo apoio e pela compreensão da importância deste trabalho.

Aos meus pais pelo incentivo e apoio de sempre.

*Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo (Raul Seixas.)*

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo desenvolver uma reflexão sobre a Educação a Distância (EaD), discutindo a legislação vigente e as condições de oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia. Com o intuito de desvelar as intenções dessa modalidade de ensino na formação e didática dos professores. A metodologia utilizada versará em uma pesquisa quali-quantitativa, realizando articulação dos aspectos instrumentais e práticos com os fundamentos teóricos, empregando uma revisão bibliográfica, análise documental e a pesquisa empírica, tendo em vista o entendimento do universo da pesquisa com o intuito de conhecer a essência dessa modalidade de ensino. A desconfiança com relação a EaD é oriunda das dúvidas em relação às propostas do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem o foco na ampliação e expansão, com vistas a emitir diplomas de forma aligeirada, atendendo aos objetivos dos organismos internacionais, reduzindo os processos de mediação didática a procedimentos meramente instrumentais. A reflexão crítica em torno desses problemas leva a indagações sobre os processos de mediação docente que ocorrem nas práticas de formação de professores na Educação a Distância. De tal modo, a formação inicial do professor é aligeirada, pragmática, instrumental, voltada às necessidades escolares em sentido estrito e pautada em competências e habilidades. Dessa maneira, é necessário considerar a Educação a Distância como uma estratégia efetiva de melhoria da qualidade da educação superior, com uma formação crítica e contextualizada, pautada nos mesmos pressupostos da educação presencial, na qual a formação do professor (autor e tutor), assim como criatividade, planejamento, mediação e cooperação são fundamentais para que a aprendizagem aconteça. Tendo como a referência teórica os fundamentos da relação entre processos de emancipação humana e as formas de organização do ensino na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural apoiada em Vygotsky (2001, 2007), Davydov (1988, 1999) e Libâneo (2004, 2012, 2018). Como referência de educação a distância para além da democratização de acesso foi utilizado como referência Toschi (2012, 2013), Alonso (2010, 2013), Preti (2000, 2002, 2003, 2005), Evangelista (2013, 2017) e Mandeli (2014). As práticas aligeiradas de formação por parte de “empresas” devem ser extintas das políticas de formação, para que se tenha a possibilidade de inclusão crítica e social de quem utiliza. A partir da pesquisa, é possível afirmar que uma Educação a Distância de qualidade é possível desde que os fatores pedagógicos estejam a frente dos econômicos, pois assim teremos um processo de ensino e aprendizagem focado no desenvolvimento do aluno a partir da mediação do professor. Com as potencialidades de meios e tecnologias de informação e comunicação algumas “empresas educacionais” verão na EaD um nicho de mercado, tendo a expansão desenfreada das instituições privadas, o que foi estimulada e protegida pelo governo, tornando a educação um “bem mercadejável”.

Palavras-chave: Educação a distância. Mediação didática. Teoria Histórico-Cultural. Formação de professores.

ABSTRACT

This dissertation aims to develop a reflection on Distance Education (EaD), discussing the current legislation and the conditions of offer of the Degree in Pedagogy. With the intention of unveiling the intentions of this modality of teaching in the formation and didactics of the teachers. The methodology will focus on a qualitative and quantitative research, performing an articulation of instrumental and practical aspects with theoretical foundations, employing a literature review, document analysis and empirical research, with a view to understanding the research universe in order to meet the essence of this type of teaching. The distrust DL comes from doubts regarding the proposals of the National Education Plan (PNE), which has focused on expanding and expanding, in order to issue diplomas lightened form, meeting the objectives of international organizations, reducing processes of didactic mediation to purely instrumental procedures. The critical reflection around these problems leads to questions about the processes of teacher mediation that occur in the practices of teacher training in Distance Education. Thus, the initial formation of the teacher is light, pragmatic, instrumental, geared to school needs in the strict sense and based on skills and abilities. Thus, it is necessary to consider Distance Education as an effective strategy to improve the quality of higher education, with a critical and contextualized formation, based on the same assumptions of face-to-face education, in which teacher training (author and tutor), as well as such as creativity, planning, mediation, and cooperation are fundamental for learning to take place. As a theoretical reference, the foundation of the relationship between human emancipation processes and forms of educational organization in the perspective of Historical-Cultural Theory is supported by Vygotsky (2001, 2007), Davydov (1988, 1999) and Libâneo (2004, 2012, 2018). Such as education reference the distance beyond the access democratization was used as Toschi reference (2012, 2013), Alonso (2010, 2013), Preti (2000, 2002, 2003, 2005), the Evangelist (2013, 2017) and Mandeli (2014). Slow training practices by "companies" should be extinguished from training policies, in order to have the possibility of a critical and social inclusion of those who use them. From the research, it is clear that a quality education distance is possible since the pedagogical factors are ahead of economic, because then we will have a teaching and learning process focused on the development of the student from the teacher mediation. With the potential of media and information and communication technologies some "educational companies" will come in distance education a niche market, and the unbridled expansion of private institutions, which was encouraged and protected by the government, making education a "well-mercadejável".

Keywords: Distance education. Didactic mediation. Historical-Cultural Theory. Teacher training.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - IDADE.....	113	
GRÁFICO	2	-
COR/RAÇA.....	114	
GRÁFICO 4 - TEMPO DE EXERCÍCIO DA PROFISSÃO.....	115	
GRÁFICO 5 - TEMPO DE QUE MINISTRA AULA.....	115	
GRÁFICO 6 - NÍVEIS DE ENSINO QUE JÁ ATUOU.....	116	
GRÁFICO 8 - DIFICULDADE ENCONTRADA NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA.....	117	
GRÁFICO 9 - VOCÊ RECOMENDARIA A GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA.....	119	
GRÁFICO 10 - TUTOR.....	123	
GRÁFICO 11 - INTEGRAÇÃO TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	125	
GRÁFICO 12 - RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA.....	126	
GRÁFICO 13 - ATIVIDADE MAIS USADA NAS AULAS A DISTÂNCIA.....	126	
GRÁFICO 14 - METODOLOGIAS UTILIZADAS.....	127	
GRÁFICO 16 - FORMAS DE AVALIAÇÃO UTILIZADA.....	129	
GRÁFICO 17 - RECURSOS MAIS EXPLORADOS NA SUA FORMAÇÃO.....	131	
GRÁFICO 19 - ESTÁGIOS REALIZADOS.....	135	
GRÁFICO 20 - TRABALHO DO ORIENTADOR DE ESTÁGIO.....	137	
GRÁFICO 21 - FORMAÇÃO DO ORIENTADOR DE ESTÁGIO.....	138	
GRÁFICO 22 - RECURSO MAIS EXPLORADO PELOS DOCENTES.....	140	
GRÁFICO 23 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA.....	140	
GRÁFICO 24 - NO ESTÁGIO A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	143	
GRÁFICO 25 - TEVE UM PROFESSOR ORIENTADOR.....	146	
GRÁFICO 26 - QUEM REALIZOU A ORIENTAÇÃO.....	148	
GRÁFICO 27 - FORMATO DO TRABALHO EXIGIDO.....	147	
GRÁFICO 28 - O TEMA SURTIU NA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO.....	149	
GRÁFICO 29 - O TRABALHO FOI ARTICULADO COM O ESTÁGIO.....	149	

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- MAIORES DIFICULDADES APONTADAS PELAS INSTITUIÇÕES, POR ANO.....	50
QUADRO 3 - CONEXÕES ENTRE OS CONCEITOS: ATIVIDADE DE ESTUDO, MOTIVOS E AÇÕES E OPERAÇÕES MENTAIS.....	86
QUADRO 4 - CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA PARA SUA PRÁTICA.....	141
QUADRO 5 - INTEGRADA.....	144
QUADRO 6 - TEORIAS DA APRENDIZAGEM E TEÓRICOS	145
QUADRO 7 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO	146
QUADRO 8 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TEMAS ABORDADOS	147
QUADRO 10 - PRINCIPAIS TEÓRICOS.....	151
QUADRO 11 - SUGESTÕES/ELOGIOS E/OU CRÍTICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA.....	151

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- CURSOS MAIS PROCURADOS (%).....	49
TABELA 2 - RESPONDENTES.....	113
TABELA 3 - ACOMPANHAMENTO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	136

LISTA DE SIGLAS

ABED	- Associação Brasileira de Educação a Distância
ANEB	- Avaliação Nacional da Educação Básica
AVA	- Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
BM	- Banco Mundial
DED	- Diretoria de Educação a Distância
EaD	- Educação a Distância
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ES	- Ensino Superior
FCC	- Fundação Carlos Chagas
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIES	- Financiamento Estudantil
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituição de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPC	- Projeto Pedagógico do Curso
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PT	- Partido dos Trabalhadores
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUCE	- Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
SEED	- Secretaria de Educação a Distância
SERES	- Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

- SISU - Sistema de Seleção Unificada
- TDCI - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- UAB - Universidade Aberta do Brasil
- UNOPAR - Universidade Norte do Paraná
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 AS POLÍTICAS E DIRETRIZES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E SUA IMPLEMENTAÇÃO A DISTÂNCIA	21
1.1 Formação do professor a distância	21
1.2 A trajetória história da formação de professores no Brasil pós-1990.....	25
1.3 O contexto histórico da Educação a Distância no Brasil.....	37
1.3.1 A Educação a Distância no contexto da Política Pública Educacional	41
CAPÍTULO 2 PROCESSOS DE MEDIAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	53
2.1 Mediação docente e aprendizagem.....	54
2.2 Dilemas pedagógicos da formação de professores a Distância	56
2.3 A mediação didática e a formação de professores a distância.....	59
CAPÍTULO 3 A MEDIAÇÃO DOCENTE REALIZADAS NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA	64
3.1 Pensamento empírico e teórico.....	65
3.2 A prática do professor (conteudista e tutor) e a aplicabilidade didático-pedagógica do docente formado a distância	67
3.3 A relação prática entre o tutor e a formação profissional a distância.....	89
3.4 Perfil desejado do professor formado online	91
3.5 Identidade profissional e formação do professor de ensino de graduação a distância	93
CAPÍTULO 4 PESQUISA DE CAMPO	100
4.1 Caracterização da pesquisa.....	101
4.2 Caracterização da amostra: a instituição e os sujeitos da pesquisa	108
4.3 A instituição.....	109
4.4 Pesquisa realizada com coordenador, professores e tutores	112
4.5 Apresentação e análise dos dados coletados.....	112

4.5.1 Atividade humana e os sujeitos da pesquisa.....	112
4.5.2 Mediação	121
4.5.3 Atividade de Ensino/Atividade de Estudo.....	124
4.5.4 Formação de conceitos	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A - Quadro síntese do Resultado da pesquisa com Tutor Presencial	173
APÊNDICE B - Quadro síntese do Resultado da pesquisa com o Coordenador de Curso.....	178
APÊNDICE C – Questionário para o Tutor à distância	181
APÊNDICE D – Questionário para Docentes formados em graduação á distância	185
APÊNDICE E - Questionário para o Tutor presencial.....	190
APÊNDICE F - Questionário para o Coordenador de curso	194
APÊNDICE G – Termo de Autorização de Pesquisa.....	196

INTRODUÇÃO

A presente dissertação apresenta uma reflexão sobre a formação de pedagogos na Educação a Distância (EaD), discutindo a qualidade da formação dos futuros professores formados por meio dessa modalidade de ensino, trazendo à tona os principais desafios e possíveis soluções.

Os cursos a distância é um tema recorrente nas discussões da academia e polêmico necessitando assim, do desenvolvimento de pesquisas que debatam cada vez mais essa temática. Alguns pesquisadores como (ALONSO, 2010, 2013; TOSCHI, 2012, 2013; FEENBERG, 2010) mostram a ausência dos aspectos pedagógico-didáticos no planejamento e desenvolvimento de cursos a distância, sendo fundamental investigar sobre os processos de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais.

A intenção é contribuir com o debate acadêmico, pois compreende-se que a qualidade da formação do professor irá interferir diretamente em sua prática pedagógica. Portanto, uma formação de qualidade se torna fundamental, para que a formação inicial potencialize o trabalho docente, em vez de ser um dos fatores que contribuem para a sua precarização.

Nessa discussão entre precarização e qualificação para uma educação de qualidade focada na construção do conhecimento, é que se propõe a realização dessa pesquisa, que visa analisar a formação a distância dos professores.

O tema formação de pedagogos na educação a distância surgiu, para esta pesquisadora, a partir do processo de formação como professora do curso de pedagogia presencial, coordenadora das disciplinas na modalidade semipresencial (sendo 20% - EaD), professora tutora em cursos a distância e aluna do curso de Pedagogia em EaD. Estava na segunda graduação, sendo que a primeira foi presencial, professora do curso de pedagogia presencial há 10 anos, coordenadora das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial e professora tutora. Perante esta situação, surgiu o interesse pela temática, intrigando-me ainda mais o que os documentos denominavam “qualidade” nestes cursos.

O interesse perante o tema se consolidou com a disciplina (optativa) Educação e Comunicação, cursada como aluna em regime especial e orientada pelos professores Joana Peixoto e Duelci Aparecido de Freitas Vaz, no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O professor Duelci incentivou a dar continuidade a estudos anteriores que mostravam a emergência desmedida dessa modalidade na formação docente durante o governo do Partido

da Social Democracia Brasileira (PSDB) e que desenvolveu no governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Assim, a partir dos estudos realizados no curso de Mestrado em Educação, a pesquisadora articulou sua formação em Tecnologia em Processamento de Dados e pedagogia ao conhecimento sobre o problema da formação inicial dos professores nesta modalidade e o rápido crescimento da oferta de Educação a Distância (EaD) no Brasil no Ensino Superior (ES), especialmente na rede privada de ensino. Uma vez que,

O rápido crescimento da Educação a Distância (EaD) no Brasil e no Ensino Superior (ES) é fenômeno relativamente recente. Erigida sobre bases frágeis, por isso mesmo vem se tornando alvo de críticas de intelectuais francamente comprometidos com a necessária formação consistente do professor **na perspectiva dos autores** Barreto, 2010, 2011; Malanchen, 2007; Lima, 2011 (SHIROMA *et al*, 2017, p. 35-36). (grifos nossos)

A grande quantidade de cursos de licenciatura que têm surgido no meio educacional, no Brasil, na modalidade a distância, responde pela expansão desordenada das vagas em nível superior, especialmente na rede privada de ensino, e é uma das formas de atendimento às orientações internacionais de “diversificar” institucionalmente o ES (Ensino Superior).

O que se percebe que desde meados da década de 1990 uma aceleração na privatização do ES, e sua transformação em instituições terciárias a partir de documentos do Banco Mundial, em especial, pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 (BRASIL, 2001). Sendo que a posição do Banco Mundial assumida pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) de privatização do ensino superior foi mantida até o governo de Dilma Rousseff (2011-2016). (SHIROMA *et al*, 2017).

As políticas educacionais dos últimos vinte anos pautaram-se no princípio da satisfação de necessidades mínimas de aprendizagem, com a aquisição de competências básicas para a sobrevivência social. O conceito de aprendizagem difundido nas reformas educativas neoliberais consistiu em uma conotação instrumental, reduzido as noções mínimas, professores mal preparados, mal pagos, humilhados e desiludidos. (SHIROMA *et al*, 2017).

Diferente dessa concepção de escola e de aprendizagem, a teoria histórico-cultural, postula que o papel da escola é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura.

As mudanças no modo de ser e de agir decorrentes da aprendizagem depende da mediação, sendo assim, a intervenção pedagógica é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral do discente. O que foi identificado a partir da pesquisa é que os professores da EaD deixam a desejar no que diz respeito à intervenção pedagógica, já que os

alunos relataram que as atividades eram realizadas por meio de pesquisas na internet e que não realizavam a leitura na íntegra do material disponibilizado.

Analisando na perspectiva da formação de professor, percebe-se uma expansão nas vagas em licenciatura em IES privadas na modalidade EaD, entregando assim a formação do magistério nacional a interesses privatistas.

De acordo com Shiroma *et al* (2017, p. 36-37),

Tomando apenas a formação do professor para exame, constata-se que foi entregue aos interesses privatistas que ampliaram enormemente as vagas em licenciatura na modalidade EaD. Sedutora para o mercado e seus investimentos, a área da Educação – “bem mercadejável” na ótica da Granemann (2007) –, viu-se, ademais, assaltada pela internacionalização e, após 2007, pelo capital financeiro. Obviamente isso teve repercussões nefastas para a formação do magistério nacional. Por meio dos microdados produzidos pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ordenados no *Censo do Ensino Superior 2013* (BRASIL, 2013), foi possível verificar que 31% dos cursos de bacharelados, licenciaturas e tecnólogos (10.120) eram oferecidos por IES públicas; as IES privadas ofereciam 69% (22.262) deles, num total geral de 32.382 cursos. A diferença entre as ofertas pública e privada cresceu no tocante ao total de matrículas. Das 7.322.925, apenas 25% (1.801.479) foi oferecida pela rede pública enquanto 75% (5.521.446) estava no setor privado.

Nesse contexto, percebe-se uma desconfiança quanto a qualidade da formação docente por essa modalidade se faz presente. Assim, o problema da formação a distância deve ser investigado e constitui-se no tema dessa pesquisa. Os cursos a distância são regulamentados e reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no entanto, entende-se que isso não garante sua qualidade acadêmica. Dessa forma, pretende-se com a pesquisa conhecer as condições dessa formação focando na qualidade das condições de ofertas dessas instituições tais como: biblioteca, qualificação dos professores, material didático, quantidade de alunos por tutores, formação e experiência dos tutores, utilizando como parâmetro de análise o que é estabelecido no Instrumento¹ de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância e os Referências de Qualidade para a Educação Superior, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), além de conhecer as condições de oferta pretende-se refletir sobre o reflexo da formação a distância na didática dos professores.

A investigação, inicialmente, pela via da pesquisa bibliográfica, buscando compreender o fenômeno da EaD, numa perspectiva histórica, bem como, analisando a relação dessa modalidade de ensino com a política pública educacional. A pesquisa propõe, ainda, um estudo da EaD oferecida por uma Instituição de Ensino Superior de Iporá, cidade

¹Este Instrumento subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância.

do Centro-Oeste com instituições que ofertam cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância.

A escolha da IES – UNOPAR (Universidade Norte do Paraná) para a pesquisa deu-se por estar há 45 anos no mercado e ter passado por reestruturação para atender às exigências e se manter como ofertante dessa modalidade de ensino. Portanto, o presente trabalho visa investigar a formação de pedagogos na educação a distância, analisando o reflexo da formação a distância na prática pedagógica dos professores. A intenção é contribuir com o debate acadêmico, por compreender que a qualidade da formação de professor, irá interferir diretamente em sua prática pedagógica, portanto, uma formação de qualidade se torna fundamental para que não ocorra a precarização do trabalho docente. Dessa forma, pretende-se com esta pesquisa, buscar uma reflexão e o entendimento desse fenômeno educacional, nessa perspectiva configura-se o seguinte problema de pesquisa: **Qual o reflexo da formação a distância na didática dos professores?** A partir da pesquisa foi possível detectar que, mesmo tendo na sua formação o uso de vários recursos tecnológicos, os formados não reproduzem na sua prática, e que utilizam de metodologias tradicionais, portanto o fato de ser formado na modalidade a distância não altera a didática do professor.

O objetivo geral da pesquisa é o de investigar o reflexo da formação a distância na didática dos professores, tendo em vista compreender as características da prática pedagógica do pedagogo formado pela EaD. Esse objetivo desdobrou-se em outros: Compreender a EaD no contexto da política pública educacional; Conhecer o tipo de procedimentos didáticos adotados na formação do docente; Analisar as condições de oferta do curso a distância; Conhecer a visão dos docentes sobre o papel do tutor e sobre a aprendizagem no ambiente virtual; Investigar sobre a prática pedagógica do docente formado na EaD; e Analisar a concepção da relação entre professor-aluno nessa modalidade de ensino/aprendizagem.

Para tanto, foi realizado um balanço de produção e uma análise documental tendo como finalidade apreender o reflexo da formação a distância na didática dos professores e assim analisar as características da formação dos pedagogos na EaD, foi apresentado também dados quantitativos para captar o aumento do número de pessoas que aderiram a essa modalidade de ensino. Portanto, foi analisada a produção acadêmica brasileira referente ao tema EaD, formação de pedagogos e políticas educacionais.

A pesquisa bibliográfica foi realizada consultando as bases primárias por conter trabalhos originais com publicações em forma de teses, livros, relatórios, artigos em revistas científicas. Sendo que o levantamento por esses documentos foram executado via internet,

utilizando as seguintes plataformas: SCIELO², CAPES³, Biblioteca Nacional e Banco de teses e dissertações nos Sites de Universidades.

A coleta de dados quantitativos para captar a formação de professores em nível superior foi realizada no *Censo*⁴, com o objetivo de captar a expansão da modalidade no período da pesquisa, verificando o número de matrículas e conclusão em pedagogia na modalidade EaD. Os objetivos e as questões referidas foram paulatinamente alcançados pelo percurso metodológico escolhido, bem como pelas escolhas teóricas, sendo dividido em quatro capítulos.

O Capítulo I “**As Políticas e diretrizes da formação de professores no Brasil e sua implementação a distância**”, a estruturação deste capítulo se dará a partir do entendimento do conceito de educação e seu papel social. Apresenta o histórico da educação brasileira e da formação de professores no Brasil pós-1990, tendo um destaque para a Educação a Distância no contexto da política pública educacional.

O Capítulo II “**Processos de mediação docente nas práticas educativas a distância na formação de professores**”, pretendemos evidenciar e discutir a mediação docente nas práticas educativas a distância na formação de professores. Também apresentamos os dilemas pedagógicos da formação do professor a distância.

O Capítulo III “**A mediação docente realizadas nos processos de ensino-aprendizagem em cursos de formação de professores a distância**”, traz estudos acerca dos processos de mediação docente em cursos de formação de professores a distância. É apresentado sobre o papel do professor no planejamento de propostas de atividades que desperte no aluno o desejo por aprender e possibilite nele o desenvolvimento de estruturas mentais para abstração e generalização, visando a formação de conceitos.

O Capítulo IV “**Pesquisa de campo**”, apresenta os atores do processo e o estudo da EaD oferecida por uma instituição de ensino superior de Iporá. Trazemos a concepção inicial da instituição pesquisada, seguidamente a pesquisa empírica e as análises.

² Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha). Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>> Acesso em: 10 mai. 2017

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu nos estados da Federação. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em: 10 mai. 2017

⁴ Conjunto de dados estatísticos que informa diferentes características dos habitantes de uma cidade, um estado ou uma nação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>> Acesso em: 15 mai. 2017.

CAPÍTULO 1 AS POLÍTICAS E DIRETRIZES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E SUA IMPLEMENTAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo iniciaremos com uma apresentação sobre o conceito de educação e seu papel social para compreendermos as mudanças no cenário educacional. Apresenta um histórico da educação brasileira e da formação de professores no Brasil pós-1990, tendo destaque para a Educação a Distância no contexto da política pública educacional.

A partir de leis e decretos é apresentado sobre a Educação a Distância sua regulamentação, crescimento e consolidação a partir dos interesses e incentivo do Estado, com base nas orientações do Banco Mundial. As políticas educacionais promovidas e mantidas pelo Banco Mundial é uma educação chamada por Evangelista e Libâneo (2013) como educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista.

1.1 Formação do professor a distância

A concretização do direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem. Em outras palavras, a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada de qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. Monitorar se esse processo tem ocorrido, avaliar a sua qualidade e a das políticas que o respaldam é parte constitutiva da própria realização do direito à educação. (BRASIL, 2015, p. 11).

A educação, conforme a legislação é um direito do cidadão e um dever do estado (art. 205 da Constituição Federal de 1988⁵), mas o que observa é uma terceirização do serviço para instituições privadas devido a incapacidade do Estado de oferecer esse direito constitucional a todos. De acordo com pesquisa de Sampaio (2011), o ensino superior privado no Brasil responde por 75% das matrículas.

A educação tem um papel social muito importante, pois está associado a empregabilidade. A preocupação é com alunos que buscam por certificação e de IES que atuam como “vendedoras de diploma”, assim temos o aprendizado por parte do aluno e a educação de qualidade por parte das instituições secundarizado.

⁵ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No Brasil as políticas foram amparadas por um discurso sobre a democratização do acesso ao ensino superior e acesso às tecnologias, ambos possibilitados pela EaD, com vistas a aceitação e consolidação da educação a distância, o problema é que se ocorreu alguma democratização do acesso ao ensino superior foi principalmente na rede privada e com qualidade discutível.

As políticas de incentivo ao uso das tecnologias digitais nas escolas culminaram no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases: “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, p. 28).

O Decreto de nº 5.622/2005 regulamentou o art. 80 da LDB 9.394/96. O artigo 1º desse decreto dispõe sobre a educação a distância considerando que,

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 1).

Posteriormente, pelo Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006), foi criado o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). No artigo 1º, que trata sobre mediação didática, não ficou definido o uso das tecnologias “digitais” para interação entre alunos e professores, o que fez com que a mediação reduzisse a atendimentos técnicos. Em 2007 foi apresentado os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), porém o documento apresentava apenas à organização infraestrutural dos cursos e não a prática pedagógica.

A partir da análise desses documentos Alonso (2011, p. 80, 82) mostra a preocupação do MEC apenas nas condições físicas sem abordar os aspectos pedagógicos-didáticos. Segundo esta autora,

O problema é que não há definição nos “referenciais” para qualidade. [...] Não vemos também expressa uma definição de educação/formação. Mais uma vez, itens se sobrepõem à ideia de formação. [...] Os elementos postos “como da EaD” acabam por definir relações e a forma pela qual se daria a gestão da aprendizagem, entendendo que nisso estaria posta a “construção do conhecimento”, sem se considerar o aluno em formação. [...] De fato, o acesso aos instrumentos da formação é condição necessária, porém, não suficiente para o desenvolvimento da formação. Aqueles que trabalham com a EaD, mais do que se preocupar com a instrumentalização desses sistemas, teriam que pensar nas formas possíveis e passíveis de convivência entre os sujeitos. Assim, os itens básicos de um projeto de EaD apontados nos “referenciais” poderiam estar “cimentados” numa concepção de aprendizagem que integrasse determinadas funcionalidades e perspectivas de diálogo, de convivências. (ALONSO, 2011, p. 80, 82).

Percebe-se, a partir das políticas estudadas mudanças no processo formativo através de um projeto de EaD, que tem afetado a formação do professor, pois as pesquisas demonstravam o déficit de professores, assim como o incentivo do governo foi para a ampliação da oferta a distância, primeiro, para as licenciaturas trazendo à tona a reconversão do professor, procurando consolidar na formação do professor uma sociabilidade instrumental. Assim, no futuro professor poderia ser incorporada uma “dada concepção de mundo; essa concepção de mundo nele encontraria sua correia de transmissão, por meio da qual formará, na escola, as próximas gerações de trabalhadores”. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 285).

A reconversão do professor (SHIROMA *et al*, 2017), acarretando no abandono das concepções teóricas e políticas na formação docente. Compreende-se que esta transformação foi iniciada desde a reforma do Estado e da Educação no Brasil no período de Fernando Henrique Cardoso (FHC), porém se concretiza nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Segundo análise do ensino superior privado, o crescimento do setor aconteceu devido a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, na gestão do então presidente FHC, que permitiu a geração sem precedentes de inúmeras IES, de vagas e de estudantes matriculados.

Além da LDB 9394/96, o art. 1º do Decreto 2.306 (19/8/1997) contribuiu com a expansão do ensino superior como mercado, pois dispõe que as entidades mantenedoras poderiam assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil e comercial, e quando constituídas como fundações seriam regidas pelo Código Civil Brasileiro (art. 24), o que permitiria alterar seus estatutos, escolhendo assumir natureza civil ou comercial. Foram geradas as seguintes classificações: 1 – entidade mantenedora de instituições sem finalidade lucrativa e 2 – entidade mantenedora de instituição particular com finalidade lucrativa, passando a responder como entidades comerciais.

O período de permanência do Presidente Lula foi marcado pelo incentivo à economia e à democratização do acesso ao ensino superior com políticas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI); um sistema de cotas (sociais e raciais), o Financiamento Estudantil (FIES) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o que a partir de 2010 possibilitou crescimento do ensino superior privado.

Devido a quantidade de vagas insuficientes do setor público para atender a demanda de estudantes, o setor privado foi fortalecendo e tornando uma oportunidade de negócios. Pois,

O setor privado foi adquirindo força e presença majoritária no ensino superior do Brasil devido à “incapacidade do setor público em atender a demanda dos estudantes”. Em 1994 o setor privado possuía 58,4% dos alunos, em 2009 chegou ao ápice com 74,4%, em 2012 esse número baixou para 71%. Isso significa que em 2012 haviam 5.923.838 alunos matriculados nos cursos presenciais e 1.113.850 nos cursos a distância (educação a Distância – EaD). (BIAZON, 2017, p. 16).

Percebemos uma predominância do setor privado e uma tendência de crescimento e fortalecimento e uma incapacidade do setor público. O crescimento e fortalecimento do ensino superior privado é fruto dos incentivos e fomento ao setor.

De acordo com o Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP, 2016, p. 5), em 2014 esses números chegavam a 7,8 milhões de alunos matriculados no ensino superior. Destes, 6,5 milhões em cursos presenciais (83%) e 1,3 milhão em cursos de EaD (17%), sendo que 75% das matrículas estavam concentradas na rede privada (5,9 milhões). A mercantilização do ensino superior entendida como a “indústria do saber” ou “indústria da educação” para Biazon (2017) atrai uma demanda que buscam a formação para serem empregáveis e alcancarem posições de destaque, mas para tanto é fundamental uma formação de qualidade para atuação no mercado de trabalho.

As mudanças no cenário da formação superior trouxeram insegurança quanto ao futuro dos formados, como apresentado no documentário denominado “Torre de marfim⁶” que apresenta a ideia cultural de “obrigação” em frequentar os bancos universitários. De um lado há uma parcela da juventude “desiludidos, porque acreditaram na promessa de um futuro feliz caso seguissem pelo ensino superior” e do outro os pais, que “temem pela quebra de um dos ritos sociais mais valorizados na sociedade estadunidense: a retirada dos filhos para o mundo adulto após o seu período de graduação”. (BRAGHINI, 2015, p. 151).

O documentário americano apresenta alguns pontos das instituições de ensino superior, dentre eles: a) A capitalização das principais instituições de ensino superior no país; b) O processo de endividamento dos jovens por meio dos créditos estudantis; c) A apresentação de “alternativas” educacionais diante do modelo empresarial de universidade.

O conhecimento passou a ser uma mercadoria, indo ao encontro dos interesses da sociedade capitalista como apresentado por Libâneo (2009, p. 84) “Enquanto *produto*, a educação tem o sentido de caracterizar os resultados obtidos de ações educativas, a

⁶ TORRE DE MARFIM: A CRISE UNIVERSITÁRIA AMERICADA: produzido em 2014 e lançado em janeiro de 2015 pela Paramount Pictures, o documentário retrata o ensino superior nos Estados Unidos sob a perspectiva de seus custos. Diversas instituições são avaliadas: desde Harvard até universidades públicas em crise financeira. Os empréstimos feitos para estudantes passam de 1 trilhão de dólares no país. As universidades, seus custos, importância e interesses são questionados nesse documento.

configuração de sujeito educado como consequência de processos educativos. É o aluno como produto da oferta de serviços educativos. Quando dizemos: “o nível de ensino está muito baixo”, “os jovens de hoje saem da escola sem iniciativa e sem visão crítica”, “os universitários atualmente não sabem redigir uma linha”, é a educação-produto que estamos avaliando.

Quanto a formação de professores no Brasil não é diferente, a comercialização trouxe uma cultura segregacionista, a análise de Shiroma e Evangelista (2014) nos ajuda a compreender este processo,

Não seria exagerado afirmar que, nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido, sua formação como sujeito histórico, sua formação humana. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 2).

A EaD e a UAB cumprem um papel significativo no projeto educacional de uma sociedade a serviço do capital com a formação de professores para o conhecimento prático e pragmático. Nesta perspectiva, configura-se uma ameaça ao papel docente e principalmente a verdadeira assimilação dos conhecimentos científico, culturais, filosóficos, historicamente acumulado. Assim, para um aprofundamento dessa discussão passaremos a traçar uma trajetória história da Formação de Professores no Brasil pós-1990, a seguir.

1.2 A trajetória história da formação de professores no Brasil pós-1990

A partir de 1990 a educação passa a ser um nicho de mercado com base no neoliberalismo que se fundamenta no liberalismo econômico, prevalecendo, portanto, as leis do mercado econômico, atendo principalmente à iniciativa privada com a visão economicista do Banco Mundial.

No Brasil, o contexto econômico e político, a partir de 1990, pode ser identificado com a intensificação das bases do neoliberalismo, implementadas, principalmente, na Inglaterra, expandindo-se depois para países do ocidente. Já no início da década de 1980, começam no mundo todas as reformas educacionais que avançam para os países europeus e Estados Unidos, e depois para a América Latina. (COSTA, 2015, p. 46).

Após 1990 a política educacional brasileira é marcada pela “tragédia docente” evidenciando alguns aspectos na formação de professores: o professor reconvertido;

desqualificado; avaliado; aprendiz; multifuncional; responsabilizado; EaDeizado; instrumentalizado e o professor violento.

De acordo com Evangelista (2017, p.3),

As determinações históricas do atual quadro político-econômico compõem a tragédia docente, tornando-a estratégica na manutenção desse mesmo quadro, posto que os professores vêm sendo instrumentalizados para a difusão de uma concepção de mundo estreita e fragmentada. Entender a conformação de tal tragédia e o papel ontológico do professor é crucial para os que lutam em defesa da escola pública e pela emancipação dos trabalhadores.

Sobre a precarização da formação docente, Evangelista e Triches (2012) consideram que a reforma do curso de Pedagogia, de 2006 (BRASIL, 2006), por exemplo, criou o conceito de “docência” como gestão, ensino e pesquisa, flexibilizou as atribuições do egresso habilitando-o para, no mínimo, oito campos de atuação, esvaziando a formação do licenciado em termos teóricos e políticos.

Existe, ainda, um processo nas políticas educacionais de formação inicial de professores em nível superior, de reconversão do professor (EVANGELISTA; TRICHES, 2012), ou seja, há um projeto de professor sendo consolidado segundo as demandas do processo produtivo do capital, pois,

O projeto de reconversão docente, iniciado nos anos de 1990, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), difundido na América Latina pela Rede Kipus de Formação docente, parte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), encontrou no Governo Lula condições férteis para seu fortalecimento. (EVANGELISTA, 2014, p. 6).

Dessa forma, a educação continua servindo como processo de seleção e exclusão social sendo necessário projetar um mundo para além do capital, pois falar em educação de qualidade para todos é primeiramente superar o projeto burguês vigente, sendo desafio a valorização e a formação de qualidade do docente, estrutura adequada para que a aprendizagem aconteça e possibilitando o rompimento com a educação do capital.

A educação do capital coloca sob a responsabilidade da escola obrigações que não é dela, é evidente que a educação, a qualificação e a profissionalização colaboram para o desenvolvimento de uma região e de um país, porém não cabe à escola reduzir a desigualdade social e econômica. São várias as obrigações que são de responsabilidades da escola, entre elas, o desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno. Entretanto, a escola não pode ter o

seu foco desviado com base a servir a educação do capital, objetivando combater a pobreza brasileira.

A política educacional brasileira, hoje, articula-se organicamente à produção do trabalhador para o capital e, por consequência, de um professor reconvertido que possa fazer frente à produção de mão de obra, majoritariamente destinada ao trabalho simples, a baixo custo e atrativa para os investimentos externos no país. Se a “educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital”, nem é “capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45) a internalização da lógica do capital está nela presente. (EVANGELISTA, 2016, p. 45).

A escola deve ser um espaço de desenvolvimento do conhecimento histórico-científico, sendo responsável por desenvolver capacidades intelectuais, diferentemente da visão assistencialista imposta pelos organismos internacionais que leva a classe menos favorecida a dominação e exclusão.

Opondo à prática capitalista surge a pedagogia histórico-crítica com educadores progressistas em busca de uma educação democrática, visando melhorar o ensino-aprendizagem, que acredita que a valorização e a formação continuada do professor, assim como o investimento em estrutura adequada são fundamentais para uma educação de qualidade no Brasil. (SAVIANI; DUARTE, 2012).

A formação docente inicial e continuada não solucionará todos os problemas da educação, mas segundo Nóvoa (2007, p. 2) “para a qualidade e a equidade da aprendizagem ao longo da vida há que se assegurar o desenvolvimento profissional dos professores”.

A profissionalização do professor é fundamental para que o objetivo da escola que é o desenvolvimento intelectual do aluno seja alcançado. O professor deve ser o mediador, o motivador do processo ensino-aprendizagem e para que isso aconteça o professor deve valorizar as diferenças sociais, culturais, étnico-raciais, de sexo e gênero, colocando o aluno, suas dificuldades e desafios no centro do processo, ajudando e acompanhando-o para superação de suas dificuldades.

A formação profissional de excelência do professor e o repensar das práticas pedagógicas é necessário para a formação em prol da cidadania e dos direitos humanos, tornando a escola um espaço de formação científica e social, para que os alunos possam viver em sociedade, capazes de trabalhar em equipe e respeitar o próximo. Pensando assim, na formação global do sujeito e não apenas para o mundo do trabalho, ou com o foco no trabalho.

Portanto, a escola obrigatória, gratuita, pública e de qualidade é um direito de todos e deve estar comprometida com a formação de cidadãos autônomos, críticos e reflexivos, estando aptos a atuar e colaborar com o desenvolvimento de sua região e do país, opondo a uma cultura de dominação e exclusão, para construir uma educação fundada em princípios democráticos, consolidando o compromisso dos professores com a oferta de um ensino comprometido com a aprendizagem de todos.

Segundo Moreira (2013),

Pode-se afirmar que reinventar a escola requer uma atitude de insatisfação com a escola atual, bem como a convicção de que outra escola, qualitativamente distinta da de hoje, é desejável e possível. Para fomentar essa mudança, parece necessária uma metodologia que se baseie na criatividade das instituições escolares de modo que, ao se transformarem, elas se tornem verdadeiras comunidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, a renovação do trabalho pedagógico e as estratégias de mudança precisam ser decisivas e formuladas com os professores, para que sua autonomia profissional e seu controle do trabalho docente sejam assegurados. (p. 108-109).

O que se espera com o processo de reinvenção da escola, renovando o currículo e o trabalho pedagógico é que aumente a motivação por parte dos alunos, fator crucial para seu sucesso na escola. Uma escola reinventada e atualizada é uma escola motivadora que valoriza os fatores individuais e situacionais na formação de dinâmicas motivacionais variadas. A reinvenção da escola busca a permanência e aprendizagem dos alunos. Para a reinvenção da escola é necessária a valorização e qualificação do professor, bem como infraestrutura adequada.

Para uma escola motivadora é necessário o desenvolvimento profissional dos professores. Dados como os produzidos pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e reafirmados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) mostram a discriminação social da profissão e a problemática dos segmentos sociais que escolheriam a docência:

A Nova Escola usa dados produzidos por pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC) segundo a qual “apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio têm como primeira opção no vestibular graduações diretamente relacionadas à atuação em sala de aula – Pedagogia ou alguma licenciatura” (RATIER; SALLA, 2010), desmotivados pela desvalorização social da profissão, baixos salários e rotina desgastante. (EVANGELISTA, 2016, p. 6).

De acordo com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de Pedagogia, 80% dos alunos cursaram o Ensino Médio em escola pública e 92% são mulheres. Além disso, metade vem de famílias cujos pais têm no máximo a 4ª série, 75% trabalham durante a faculdade e 45% declararam conhecimento praticamente nulo de inglês. E o mais alarmante: segundo estudo da consultora Paula Louzano, 30% dos futuros professores são recrutados entre os alunos com piores notas no Ensino Médio. O panorama é desanimador. (RATIER; SALLA, 2010 , p. 7).

Percebe-se que o reconhecimento do professor foi degradado pelas políticas públicas ao longo dos últimos anos, atribui-se a ele individualmente a tarefa de pôr-se no caminho da superação de suas faltas, reafirmando sua desqualificação perante a sociedade.

É cristalina a posição do Banco Mundial (BM) que investe numa forma de inteligência humana inacabada sempre, maleável sempre, treinável sempre, inquirida pela prática imediata e definida pela manipulação tópica do real. A essa consequência da lógica do professor aprendiz soma-se uma segunda: a questão do professor é metodológica e não de conteúdo. O professor aprendiz tem que saber fazer o aluno aprender, estranhamente sem a mediação do ensino. Para o BM não é necessária uma formação longa, pois o importante seria o treinamento *full time* baseado em demandas pragmáticas, configurando o que Decker (2015) denominou “entronização da sala de aula”. (EVANGELISTA, 2016, p. 8).

As políticas educacionais promovidas e mantidas pelo Banco Mundial (BM) é uma educação chamada por diversos pesquisadores como *educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista*. As políticas educacionais propostas pelo BM são marcadas pela desqualificação profissional e pobreza intelectual caracterizando o interesse pulsante de despolitização do professor.

A qualidade do trabalho docente resultaria da formação, sob a forma de treinamento orientada para a prática, do controle dos resultados e do rendimento dos alunos. O BM considera que a eficácia na aprendizagem está mais relacionada a mecanismos de gestão, controle e avaliação, do que à formação, carreira e salários. Evangelista (2013) afirma estar convencida de que:

[...] essa é uma posição que não encontra eco entre nós, professores e pesquisadores. Contudo, ela é estimulada pelas políticas educacionais emanadas do Banco Mundial e do Estado Nacional. A desqualificação do professor segue-se a sugestão de intervenção, seja em sua formação, seja em seu salário, seja em sua avaliação, seja em seu trabalho. Expondo como incapaz de gerar aprendizagem, o BM propõe que novas reformas sejam feitas para que a aprendizagem seja conseguida e içe o professor à vela do barco por hipótese à deriva, o da educação. Como se viu, o BM imagina que a eficácia na aprendizagem liga-se mais a mecanismos de gestão, controle e avaliação, do que à formação, carreira e salários. (EVANGELISTA, 2013, p. 34).

Nos documentos de organismos internacionais a “melhoria da qualidade da educação” quase sempre tem em vista o discurso econômico, excluindo o discurso educativo, com aspectos pedagógico-didáticos. No caso do Banco Mundial, as políticas são formuladas por economistas para serem executadas por educadores, um modelo educativo que tem pouco de educativo, já que falta professores e a pedagogia.

Para o BM o professor é visto como incapaz de gerar aprendizagem, desqualificando o professor e responsabilizando-o pelos resultados.

[...] o BM propõe a “responsabilização” dos envolvidos com o sistema educacional, cujo papel será “medido”, monitorizado e apoiado tendo em vista os “resultados da aprendizagem”. Como em outros documentos, a adesão dos professores revela-se nodal. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6-9).

O BM responsabiliza os professores pelos resultados de aprendizagem, avaliando e monitorando o seu trabalho em prol de resultados satisfatórios, uma vez que, em meados da década de 1990, destaca a ideia de busca de resultados escolares. Em meados da década de 1990, o BM retomou e manteve a “educação para todos”, gratuita, e reforçou tanto as diretrizes ligadas à gestão, participação da família na escola, autonomia da escola, universalização da educação básica, quanto as ligadas ao ensino propriamente dito, destacando-se claramente a ideia de busca de resultados escolares.

Percebe-se uma busca por resultados com prevalência de olhares externos sobre os olhares internos.

[...] como se vivenciam tempos de uma governação pós-burocrática, a standardização de processos é substituída pela standardização de resultados (Maroy, 2012) e a regulação normativa, na procura de uma conformidade de regras, é suplantada pela imposição cognitiva, de que os testes à larga escala são um exemplo no domínio do controle das aprendizagens, tal como os mecanismos de avaliação institucional e de avaliação das aprendizagens, com prevalência dos olhares externos sobre os olhares internos. (PACHECO; SEABRA; MORGADO; HATTUM-JANSSEN, 2014 *apud* PACHECO; PESTANA, 2014, p. 25).

Que cidadão pretende que a escola forme e o que se entende por uma aprendizagem de qualidade? Será possível medir a qualidade apenas pelos resultados da avaliação que atualmente regula as nossas escolas? São questionamentos que precisam fazer parte da reflexão do docente. Pois,

[...] o lado econômico da educação é algo que permanece desde a institucionalização da escola pública, tornando obrigatória pelos diversos regimes políticos, pois, para além dos propósitos pedagógicos, a escola responde a finalidades econômicas, sociais, culturais e políticas. (PACHECO, MARQUES, 2014, p. 109).

Vivenciamos uma abordagem centrada em resultados de aprendizagem com a instauração da meritocracia como motor da competitividade educacional e a medição da eficiência escolar por meio de resultados de testes internacionais, como o Programa

Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), após o Ministério da Educação brasileiro criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que inclui a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) reforçando a tendência curricular centrada em resultados.

Estabelecendo de acordo com as idéias expressa por vários autores (Pereyra, Kotthoff & Cowen, 2011; Popkewtiz, 2011; Lundgren, 2011), não só uma governação por comparação de resultados, mas também uma competição baseada na seriação de países, não estando ligado ao que alunos aprendem, a partir de currículo nacional, nem tão-pouco aos métodos de ensino/aprendizagem utilizados nas salas de aula. Tendo-se tornado num modelo de governação curricular global, o PISA é um instrumento político, que pretende tornar-se num instrumento de melhoria das escolas mediante a aplicação de testes e questionários, com supremacia para a avaliação de competências em função da preparação dos jovens para o mercado do trabalho e para a cidadania produtiva. (OECD, 2012).

Apresentamos as consequências do PISA, para exemplificar os processos de avaliação, em larga escala, visando resultados quantificáveis, segundo Pacheco e Marques (2014):

- Classificação das pessoas
- Organização do conhecimento escolar em função de metas
- Definição de modelos de testes, incluindo o tipo de itens de avaliação – testes padronizados
- Valorização de determinados conteúdos
- Escola cada vez mais somativa
- Pressão para os professores
- Limitada autonomia pedagógica em termos de avaliação.
- Resultado dos alunos nos exames nacionais – glorificação da escola privada e sacrifício da escola pública
- Testes – Notas – Rankings - Escolas apressadas – memorização a curto prazo – aprendizagem para o momento.
- Crença de que a meritocracia melhora com a privatização – trabalho docente como uma atividade orientada para os resultados – Metas curriculares das várias disciplinas – Standards definidores dos conteúdos.

Percebe-se no PISA que a visão de melhoria das escolas é através da aplicação de testes e questionários, prevalecendo a avaliação com o foco em notas, levando a vários impactos negativos para professores e alunos. Em uma escola focada em resultados temos

professores apressados e pressionados resultando em uma aprendizagem apenas para a realização de testes. Assim, temos uma escola que não cumpri com seu papel social e alunos com conhecimento limitado em função das metas a serem alcançadas. Portanto, estamos vivenciando uma lógica produtivista que traz efeitos danosos para a educação que vai se consolidando como desigual e excludente.

De acordo com o programa governamental norte-americano No Child Left Behind⁷ (NCLB), lançado na década de 1990 Hargreaves e Fink (2007) reconhecem que a lógica produtivista da educação recrudescer ao nível da escola. Dentre os problemas identificados, relacionam:

- Crise de diplomas;
- Estreitamento e destruição da criatividade na sala de aula;
- Restrição da capacidade distintiva das escolas inovadoras;
- Alargamento do hiato na aprendizagem entre as escolas de elite e as outras;
- Encorajamento de estratégias dissimuladas e calculistas para subir os resultados nos testes;
- Alteração da confiança e competência dos professores;
- Erosão das comunidades profissionais;
- Aumento das taxas de *stress*, de demissões e de baixa permanência no ensino;
- Amplificação da resistência à mudança;
- Acelerado carrossel de sucessões na liderança.

Ainda sobre abordagem centrada em resultados de aprendizagem com a instauração da meritocracia como motor da competitividade educacional e a medição da eficiência escolar por meio de resultados e testes, segundo Libâneo (2011) vivenciamos em Goiás, por meio do Pacto pela Educação, a consolidação do neoliberalismo, com seus 5 pilares estratégicos, que são:

- A valorização e fortalecimento do profissional da educação;
- Adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem;
- Estruturar reconhecimento e remuneração por mérito;
- Realizar profunda reforma na gestão e infra-estrutura;
- Reduzir significativamente a desigualdade educacional.

Diante do exposto, fica claro que não se trata de outra coisa senão da subordinação a um modelo de capitalismo que se torna uma forma de racionalidade tecnológica que impõe standardização, o controle e a dominação. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

⁷ A lei Nenhuma Criança Será Deixada Para Trás (NCLB).

O neoliberalismo vê a competição como característica definidora das relações humanas, redefine os cidadãos como consumidores, a desigualdade é requalificada como virtuosa e o mercado assegura que todo mundo recebe o que merece. No neoliberalismo professores e alunos acabam sendo considerados objetos econômicos.

Os *standards* estabelecem o que ensina e o que se aprende – apagando as diferenças dos indivíduos, população, história e locais. A avaliação estandardizada é um instrumento de regulação nacional que identifica a avaliação dos resultados dos alunos como um indicador da qualidade da produção do serviço educativo, conseqüentemente temos a responsabilização direta dos alunos, professores e pais pelos resultados nos rankings. (PACHECO; PESTANA, 2014).

O que vivenciamos é um regresso à pedagogia behaviorista de que a escola funciona bem desde que os resultados sejam concordantes com os comportamentos definidos. Nessa perspectiva, [...] os exames e os sistemas de avaliação (externos) funcionam como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas. (HYPOLITO; IVO, 2013, p. 382).

A abordagem centrada nos resultados contribui para a desqualificação docente, precarizando e embaratecendo a profissão e fazendo crer que os resultados são o principal motor das reformas a empreender e que o professor apenas precisa ser formado no domínio dos conteúdos a ensinar e nas técnicas de ensino, pretendendo-se que sejam ignoradas as condições psicológicas e filosóficas do aluno, a base sociológica da escola e o contexto histórico da construção do currículo nos seus diferentes contextos e níveis de decisão.

O que interessa são os resultados e não os processos de aprendizagem pressionando o professor a deslocar o papel da avaliação como *feedback* para o papel de prestação de contas como política de regulação do currículo. Os professores passam a valorizar mais os resultados que o processo educacional, sua identidade profissional docente é alterada pela avaliação de aprendizagem, reguladas por uma compreensão mercantil de educação.

A centralidade dos resultados impõe o protagonismo dos testes na sala de aula, desenvolvendo-se, atualmente, o processo de ensino/aprendizagem numa perspectiva centrada na abordagem *test-driven curriculum* (PENNER-WILLIAMS, 2010). Ao fazer a distinção entre “avaliação como *feedback* e avaliação como condutor do currículo”, Young (2013, p. 111) argumenta que os professores “estão cada vez mais pressionados a deslocar o sentido do papel da avaliação como *feedback* para o papel de prestação de contas como política de regulação do currículo.

Os *standards* curriculares são um fator de homogeneização de programas e práticas de avaliação (MARADAN, 2008), no quadro de políticas educativas centradas nos resultados. Esta cultura de prestação de contas das escolas torna-se mais visível quanto mais for implementada uma prática de formulação e avaliação de indicadores de desempenho.

No entendimento de Damasceno (2012, p. 156), a cultura do desempenho escolar produz “a homogeneização do currículo, definindo o que é comum e básico para que todos possam ter um desempenho satisfatório nas chamadas avaliações de larga escala”. Além disso, o currículo se transforma em “resultados”, “níveis de desempenho” e “tipos de “qualidade”, tornando as instituições de ensino performáticas, mas não transparentes, pois faz com que elas apresentem seus produtos, seus resultados, sem que haja necessidade de demonstrar o processo pelo qual estes foram produzidos”.

Segundo Hargreaves e Fink (2007), alguns países começam a contestar a estandardização e a alicerçar as práticas educativas em estratégias essenciais à melhoria, destacando-se estas medidas:

- Redução da aplicação de testes estandardizados;
- Perfilhamento de uma postura menos punidora perante o baixo desempenho das escolas;
- Reincorporação da diversidade educativa;
- Valorização dos docentes de elevada qualidade;

A abordagem baseada nos testes, que inscreve na política de números, “não resolve a questão da escolarização e das diferenças e desigualdades sociais”, contribuindo para distorções significativas no currículo, uma vez que estabelece uma linguagem competitiva e atlética. (YATES, 2013, p. 41).

É preciso um retorno à linguagem da educação – à intervenção curricular dos professores, à escola como espaço dialógico de construção de identidades, à educação como processo de transformação, pelo “vigor da autocrítica” e pelo “esforço crítico”, cujo papel é de formar pessoas críticas e reflexivas.

A forte pressão por resultados produz resistência nos professores e enfraquecimento no ensino. Não que os resultados não sejam necessários, mas é muito pouco restringir o ensino a uma formação instrumental e pragmática.

A avaliação padronizada aplicada a escolas com condições físicas, pedagógicas e metodológicas muito diferentes é ineficaz e injusta, pois como avaliar de forma igual pessoas que tiveram oportunidades diferentes?

Afinal, a sociedade necessita de uma escola para o mercado ou de uma escola para a formação crítica e reflexiva?

De acordo com Evangelista (2013, p. 37):

[...] quem educa o educador é o capital. Sob a forma do Estado, sob a forma de Organizações Multilaterais, está em causa a manutenção da perspectiva capitalista, da reprodução das relações capitalistas de produção, da consolidação do neoliberalismo, à revelia da crise em andamento.

Mészáros (2005, p. 61) afirma que se há uma educação do capital – que é dominante -, há uma para além do capital e é nisso que precisamos investir diuturnamente.

É papel dos professores lutar por uma educação para além do capital, para tanto é necessário que o professor seja um pesquisador cumprindo com o seu papel de formador de alunos críticos, reflexivos e pesquisadores, preparando-os para juntos projetarem um mundo para além do capital.

Coelho (2005) em seu profundo realismo nos insta a pensar por contradição, tarefa inescapável. Por isso mesmo, no interior do projeto burguês, vemos o professor e o pesquisador combatentes, guerreiros, apegados às suas capacidades de refletirem coletivamente e de projetarem um mundo para além do capital.

Os professores e pesquisadores munidos de conhecimento precisam ir a luta contra uma proposta de educação do capital, proposta esta que não prioriza a emancipação crítica dos envolvidos, assim Evangelista (2013, p. 39) nos propõe outras tarefas como professores e pesquisadores:

Assim, nós – professores e pesquisadores – podemos nos propor a outras tarefas, tais como: a) elaborar uma crítica sistemática às políticas nacionais em andamento e difundi-la; b) defender tenazmente a dimensão pública da escola e o público que dela necessita; c) reconhecer o conhecimento histórico-científico como direito a ser apropriado pelas classes subalternas; d) rejeitar as estratégias de privatização da escola pública pelos interesses dominantes em qualquer de suas formas; e) encontrar formas de militância pertinentes, em partidos, sindicatos ou outras; f) construir alternativas educativas que possam cimentar propostas comprometidas com a emancipação de todos aquele que vivem de seu trabalho.

Professores e pesquisadores precisam assumir outras tarefas em uma escola em que os objetivos de ensinar e aprender passaram ao segundo plano, pois a preocupação maior é prover os conteúdos mínimos para sobrevivência social, fato que preocupa professores e pesquisadores comprometidos com uma educação de qualidade para todos.

Para uma educação de qualidade para todos é necessário romper com a educação do capital tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior.

Autores como Karp e Lipowetsky apresentam à problemática: “A profunda desigualdade de raça e classe continua sendo o tendão de Aquiles da educação pública”. (KARP, 2012, p. 436) e “O sucesso escolar e a seleção das elites continuam amplamente determinadas pelo meio social de origem”. (LIPOVETSKY, 2012).

Precisamos de uma educação de qualidade para todos como apresentado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996). De acordo com pesquisas como apresentado anteriormente 80% dos alunos do curso de Pedagogia são alunos de escola pública e 30% dos professores são recrutados entre os alunos com piores notas no Ensino Médio, a problemática dos segmentos sociais que escolhem a docência fica reafirmada. (RATIER; SALLA, 2010).

A discriminação social da profissão e de seus possíveis aspirantes foi difundida pela *Revista Nova Escola*

Baixa remuneração não atrai jovens das classes mais altas [...]. “Além disso, os estudantes levam em conta a possibilidade de a profissão dar condições mínimas para sustentar o padrão de vida conquistado pelos pais. No caso das classes mais abastadas, a docência não cumpre esse requisito”.

[...]

Dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) destacam a relação entre a escassez (e a má formação) dos professores e o desempenho dos estudantes nesse exame internacional. [...] A questão não se resume a atrair urgentemente mais e mais candidatos. Trata-se de criar mecanismos para atrair os mais bem preparados [...]. (RATIER; SALLA, 2010, p. 6).

De acordo com Olinda Evangelista *et al* (2017) os estudantes estão desmotivados a cursar graduações diretamente relacionadas à atuação em sala de aula pela desvalorização social da profissão, baixos salários, rotina desgastante e o requisito da reconversão docente após 1990 e anos 2000 que formatou discursos nocivos acerca do professor.

As preocupações sobre a formação do docente e sua atuação são muitas e variadas, dentre elas estão a formação docente a distância.

O crescimento de cursos e de matrículas em cursos a distância tem sido vertiginoso. Analistas educacionais são pessimistas quanto ao futuro da educação. Empresários do ensino veem nela uma maneira de ampliarem os lucros. Os cursistas estão entusiasmados. Os tutores preocupadas sua situação profissional. Os sindicalistas estão sem saber como lutar para evitar a crescente precarização do trabalho docente. Alguns profissionais andam perplexos pelo fato de diplomas de cursos presenciais e a distância terem a mesma validade. Os testes nacionais comprovam que, em muitos deles, como também em concursos públicos, os titulados via cursos a distância auferem bons resultados. Os elaboradores de políticas educacionais a descobrem e a tratam como a salvação na falta de professores no país. Os estudiosos da didática estão preocupados com os efeitos da formação docente a distância nas salas de aula da educação básica. (TOSCHI, 2013, p. 8).

Como apresentando por Toschi as preocupações são muitas e variadas. Questões como as apresentadas serão discutidas no decorrer do trabalho. Nessa perspectiva, ao falarmos do contexto histórico da Educação a Distância no Brasil, a seguir corroboramos com uma compreensão concreta.

1.3 O contexto histórico da Educação a Distância no Brasil

Barreto (1999) aponta que em 1904, visto que no Brasil ainda não era implantado um sistema público de educação superior aberta e a distância, instalou-se aqui as chamadas escolas internacionais, que ofereciam cursos pagos, no qual a comunicação era feita por meio de correspondências.

Em 1934, ainda utilizando a comunicação por correspondência, estabeleceu-se um contato com os alunos por meio de esquemas e folhetos contendo a estrutura da aula, os quais eram utilizados para o acompanhamento das emissões de rádio. Dois anos após a instalação da rádio, chamada *Rádio Escola Municipal*, criada no Rio de Janeiro, seu fundador Roquete-Pinto, doou-a para o Ministério da Educação, exigindo que fosse utilizada somente para a realização de atividades educativas. (LIMA *et al*, 2015, p. 16).

Barreto (1999) acrescenta que quatorze anos mais tarde, Edgar Roquete-Pinto propôs a criação do primeiro canal de televisão no Brasil, o qual seria destinado como meio de comunicação com finalidades educativas. Porém, devido à indisponibilidade financeira, não foi possível sua instalação. Como isso, retoma-se à utilização da rádio para tal finalidade.

De acordo com Lima *et al* (2015, p. 16), a EaD começa a se expandir em meados dos anos 1970 como meio de ensino-aprendizagem, vista como uma alternativa pedagógica vinculada ao uso mais intenso de tecnologias de informação e comunicação (TICs). Barreto (1999) nos mostra que em 1970, foi regulamentada pelos Ministérios das Comunicações e da Educação e Cultura a utilização gratuita do rádio para transmissão de programas educativos, que tinham como tempo obrigatório cinco horas semanais destinadas aos programas educativos. Este fato não se dá exclusivamente por interesse educativo, mas está ligada à necessidade de atender a recém-criada legislação para os meios de comunicação no Brasil.

Com o propósito de aperfeiçoar, especificar e atualizar professores da disciplina de Ciências do Ensino Fundamental foi implantado em 1975, pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, um programa de educação a distância. Em 1980 foram tomadas algumas iniciativas concretas de ensino superior a distância, com a criação de programas

ligados a diversas instituições de ensino superior, com finalidade de oferecer cursos de extensão universitária. (BARRETO, 1999).

No Brasil, após a popularização dos meios digitais de comunicação, com o avanço da *internet* 2.0, na década de 1990, políticas específicas foram formuladas para o desenvolvimento do ensino em diversos níveis, a distância, reconhecidos pelo MEC.

Em 1992, a Universidade Federal do Mato Grosso, levantou a possibilidade de oferecer um curso superior a distância, voltado para a formação de professores da rede pública, ou seja, havia a possibilidade de avançar para além de cursos de extensão para oferta de cursos de graduação. A criação deste curso só poderia ocorrer se houvesse aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (1996), pois não havia apoio dos órgãos federais responsáveis pela educação e, também, no Brasil poderia ocorrer uma resistência a essa modalidade. (PRETI, 2005 *apud* LIMA *et al*, 2015, p. 17).

Então, a primeira vez que a educação a distância ganha espaço explícito na legislação da educação nacional é em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394. O artigo 80 trata de ensino a distância e prevê a necessidade de estabelecer requisitos para sua autorização e controle. (LIMA *et al*, 2015, p. 17).

O Governo Federal começou a estabelecer programas para incentivar atividades de ensino que envolvessem a educação a distância. Em dezembro de 1999 foi criada a UniRede, ou seja um consórcio interuniversitário com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil, com representantes de 18 universidades. Em 2006, por meio do Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006, foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), enquanto política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), que promoveu e continua promovendo uma ampla oferta de cursos e programas de educação superior no país, com parceria entre Estados e Municípios e as IES públicas. Cabe ainda mencionar os diferentes programas de formação de professores promovidos pela SEED/MEC, como o ProLicenciatura, PCN em Ação, ProFormação, dentre outros, que utilizaram da estratégia da educação a distância como formação continuada de professores. (LIMA *et al*, 2015, p. 17).

Os primeiros cursos executados no âmbito do Sistema UAB resultaram da publicação de editais voltados para a formação de professores e, a partir de 2008, fomentou-se a criação de cursos na área da Administração, de Gestão Pública e cursos de formação de professores, principalmente nas áreas mais escassas da profissão, como Artes, Física, Biologia e Educação Física. E, em 17 de junho de 2013, o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, anuncia o envio ao Congresso Nacional de uma proposta de criação da primeira universidade

federal de educação a distância do Brasil, propondo a incorporação das matrículas do Sistema UAB (FOREQUE, 2013). O objetivo, segundo o ministro, era ampliar a capacidade de absorver a demanda do ensino superior e que sem a educação a distância isso não poderia ser alcançado. (LIMA *et al*, 2015, p. 18).

Percebe-se que após ser mencionada pela LDB 9394/96, começa-se a se estabelecer como prática das instituições e a fazer parte da política educacional, como estratégia de governo, num arcabouço legal da EaD no Brasil. (LIMA *et al*, 2015, p. 18).

A EaD após ser mencionada pela LDB 9394/96 começou a ser explorada como estratégia do governo para ampliar o acesso ao ensino superior.

O primeiro instrumento legal da EaD foi o Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, alterado pelo Decreto n. 2.561 de 27 de abril de 1998, e a Portaria Ministerial nº. 301, de 7 de abril de 1998, revogada pela Portaria n. 4.361/2004. Os primeiros instrumentos jurídicos tratam da necessidade de credenciamento das instituições interessadas em ofertar cursos a distância em diferentes níveis, regulamentando o que estabeleceu o artigo 80 da LDB 9396/96. Porém, não estabelece normativas em relação a pós-graduação a distância. A portaria Ministerial nº. 301/1998 voltou-se para normativas específicas para os procedimentos necessários a esses credenciamentos de cursos superiores e de educação profissional, a qual foi substituída pela Portaria 4.361/2004, momento em que são detalhados os procedimentos, etapas e necessidades para o processo de solicitação de credenciamento de cursos superiores, incluindo na modalidade a distância. (LIMA *et al*, 2015, p. 18).

Sobre a Pós-graduação *lato sensu*, em 2001 o Conselho Nacional de Educação aprova e publica a Resolução nº 01/2001 regulamentando atividades a distância desse nível de ensino. É um momento em que se observa uma ampliação da oferta desse tipo de curso por meio da educação a distância. (ABRAEAD, 2007, 2008, 2009, 2010).

Outrossim, percebendo as limitações dos primeiros decretos, surge um novo instrumento jurídico que revoga os anteriores (2.494/1998 e 2.563/1998), trata-se do Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, alterado pelo Decreto n. 6.303 de 12 de dezembro de 2007. Esse decreto vai permitir a educação a distância em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, porém, aponta para a necessidade de instrumentos jurídicos específicos. Destaca-se no Decreto 5.622/2005 a possibilidade de não só instituições de ensino, mas também organizações desenvolvedoras de pesquisa a possibilidade de oferta de cursos *lato sensu* a distância (art. 9º).

Observa-se também que, nesse decreto, as avaliações de aprendizagem devem acontecer presencialmente, sendo que sua atividade avaliativa presencial deverá prevalecer

sobre a composição da nota final do aluno. Assim, pela primeira vez, os polos de apoio presenciais aparecem citados em um instrumento jurídico na legislação educacional, principalmente como o Decreto n. 6.303/2007, reforçados pelos Referenciais da Qualidade para Educação Superior a Distância, publicado em 2007. (LIMA *et al*, 2015, p. 19).

Se antes existiam muitas resistências e preconceitos quanto a esta modalidade, parece que a conjuntura econômica e política, com as exigências do novo milênio, acabaram por encontrar na EaD uma alternativa economicamente viável em termos sociais e pedagógicos, contando com o apoio das novas tecnologias da informação e comunicação. (LIMA *et al*, 2015, p. 19).

A EaD adquire força e novos significados frente à nova ordem mundial, a globalização, a mundialização do comércio, que tem como foco principal a economia, ou seja, o mercado, a mão-de-obra qualificada, adaptada ao novo sistema (PRETI, 2000). Segunda Lima *et al* (2015) talvez, por isso a EaD seja vista por muitos como um recurso didático imediato, criado para reciclar trabalhadores que, quando desempregados buscam saberes e competências para se inserirem no mercado ou, empregados que repentinamente precisam dar conta das novas tecnologias adotadas pela empresa e, por isso, vão em busca de aperfeiçoamento profissional. Segundo esse autor,

Todos esses instrumentos jurídicos se referem ao credenciamento e a autorização de instituições que já ofertam cursos presenciais e se interessam por cursos a distância. O anúncio do Ministro Aloizio Mercadante em 2013, de criação de uma universidade federal de educação a distância, inaugura uma nova possibilidade que o Brasil antes não possuía, que é a possibilidade de uma instituição de ensino superior exclusivamente voltada para a EaD. (LIMA *et al*, 2015, p. 19).

De acordo com dados divulgados pelo Censo (2016), a EAD continua com expansão progressiva e superior aos cursos presenciais e com várias indagações sobre sua efetividade, criação de uma universidade federal a distância e o deslocamento das matrículas do Sistema UAB para essa nova IES, enfim questões que ainda sem resposta se poderia provocar um retrocesso na busca pelo processo de institucionalização da EaD.

A educação oferecida por todas as IES, sejam elas presenciais ou a distância, seguem diretrizes do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, vinculados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), assim nos Projeto Pedagógico do Curso (PPC) as ementas e bibliografias das disciplinas, assim como detalhamento da estrutura e funcionamento do curso precisam estar em conformidade com a legislação, pois só assim um curso é autorizado e reconhecido pelo MEC, mas seria necessário um acompanhamento para

verificar se realmente este foi estabelecido pelos meios legais e se estes estão sendo cumpridos ou se as IES estão utilizando de estratégias para redução de custo em detrimento da qualidade de ensino.

Para que um curso seja autorizado, reconhecido e receba a garantia de permanência de oferta precisa estar de acordo com as exigências estabelecidas pelos órgãos reguladores, mas a instituição pode utilizar de meios e estratégias diferentes para alcançar seus objetivos empresariais.

1.3.1 A Educação a Distância no contexto da Política Pública Educacional

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a política nacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Pode-se dizer que existem complementações, como o planejamento, a avaliação e o financiamento de programas. Nesse caso, como a EaD é abordada no Plano Nacional de Educação, torna-se parâmetro para ações e metas balizadoras do progressivo investimento público neste campo. O Projeto de Lei (PL) 103/2012, do Plano Nacional de educação, PNE (2011–2020), chegou ao Congresso Nacional, enviado pelo Executivo, a fim de instituir o Plano Nacional de Educação até 2020, porém foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE (2014-2024).

Será analisado o que diz respeito aos professores, sua formação e valorização profissional, passará pelas políticas de formação docente a distância e as perspectivas para este tipo de ensino, considerando o contexto histórico e a legislação no que se refere à EaD.

Diferente do PNE (2001-2010) em que a EaD é tratada de forma específica e exclusiva, denominada de Educação à distância e tecnologias educacionais, com diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas próprias, no PNE (2011-2020) nenhuma meta está voltada única e exclusivamente para a educação a distância, porém a EaD permeia as metas apresentadas.

A educação a distância (EaD) não aparece como um item isolado e em nenhum momento, é apresentada como meta, mas faz parte como modalidade e estratégia: presenciamos a EAD na Meta 10 como estratégia do item 10.3 para ser uma modalidade de fomento e integração de Jovens e Adultos com a educação profissional; na meta 11 para fomentar a expansão da oferta de educação profissional e técnica de nível médio para ampliar a oferta e democratizar o acesso; e, por fim, na estratégia 14.4, dentro da meta 14, para “expandir a oferta dos cursos de pós-graduação stricto sensu utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”. (LIMA *et al*, 2015, p. 23).

Percebe-se que a EaD é citada para ampliar o acesso à educação profissional, à pós-graduação *stricto sensu* e à educação de jovens e adultos.

No documento da Nota Técnica que acompanha o PNE (2011-2020), a EaD no primeiro documento aparece quando se referem à estratégia de ampliação de acesso à educação profissional, à pós-graduação *stricto sensu* e à educação de jovens e adultos e no segundo que traz a planilha financeira de investimento necessária ao novo PNE, aparece com impacto na expansão do ensino superior no Brasil.

[...] no segundo documento da Nota Técnica, que traz a planilha Financeira de investimento necessária ao novo PNE, a EaD aparece com impacto na expansão do ensino superior no Brasil para atingir a “Meta 12 – Elevar a taxa bruta de matrícula da educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta”. A planilha financeira apresenta: “aumento de 5,3 milhões de matrículas, sendo 26,4% públicas (1.148.519) e dessas 50% presenciais (709.206) e 50% EaD (709.206) ao custo de R\$ 15.5 mil e 3,09 mil/aluno-ano, respectivamente” (MEC, 2011b, p. 1). Ou seja, de acordo com esse documento, a EaD está correspondendo a menos de 30% dos custos com a educação presencial, e só na rede pública haverá um acréscimo em torno de 410% da oferta de EaD. (LIMA *et al*, 2015, p. 24).

O foco na ampliação e expansão traz desconfiância, visto que podemos estar presenciando uma nova roupagem de tecnicismo e de aligeiramento da formação, com práticas aligeiradas que devem ser extintas da formação. O documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) apresenta a EaD como uma estratégia de solução emergencial para a formação de professores no Brasil, que deveria ser admitida apenas em casos de não haver a possibilidade de cursos presenciais.

Para Zuin (2010), a preocupação dos educadores brasileiros em relação à EaD, expresso no documento da CONAE, transparece a apreensão em relação a uma nova roupagem de tecnicismo e de aligeiramento da formação.

No Documento Final da CONAE traz posicionamentos sobre o aligeiramento das políticas de formação que é de interesse das chamadas indústrias de diplomas, apresentando que as práticas aligeiradas devem ser extintas das políticas de formação, por parte principalmente de setores privados, denominados de “empresas”. Dessa forma, o documento considera necessário,

[...] extinguir, ainda, todas políticas aligeiradas de formação por parte de “empresas”, por apresentarem conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública, bem como superar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam um novo tecnicismo, separando concepção e execução na prática educacional (CONAE, 2010, p. 80).

Para Zuin (2010, p. 972) a preocupação expressa no Documento Final da CONAE em relação à EaD está na necessidade de se equacionar a qualidade do processo ensino-aprendizagem em função da comparação qualitativa que se faz com o ensino presencial.

O documento traz como princípio as diferenças qualitativas entre a educação presencial e a distância e que já existe várias dificuldades no processo presencial, questionando o que dizer das dificuldades ocorridas em processos de ensino e aprendizagem a distância.

O pressuposto básico do Documento-Referência é o de que não há como desconsiderar as diferenças qualitativas existentes entre processo de ensino aprendizagem realizado presencialmente e a distância. Se, já nos processos formativos presenciais, há várias dificuldades de acompanhamento e avaliação dos problemas de toda ordem que possam surgir, o que dizer de tais dificuldades ocorridas em processos a distância? (ZUIN, 2010, p. 972).

As diferenças entre a educação presencial e a distância trazem questionamentos quanto ao ensino e aprendizagem, pois ensinar e aprender são consideradas tarefas complexas e se a educação presencial já enfrenta muitas dificuldades, na educação a distância a dificuldade pode ser ainda maior. Os processos formativos sofrem impacto significativo com a realização, por meio de ambientes virtuais.

Zuin (2010, p. 972) argumenta que o Documento Final da CONAE mostra dois posicionamentos em relação à EaD:

1) dever-se-ia coadunar as práticas educacionais a distância com a formação continuada, uma vez que se trataria de uma espécie de complemento formativo importante para o desenvolvimento do capital cultural dos agentes educacionais. Justamente por se tratar de um complemento, ela não poderia ser associada aos processos formativos/educacionais iniciais, os quais demandariam a presença efetiva dos professores; 2) se houvesse o incentivo da associação entre a EAD e os cursos de formação inicial de forma ampla e irrestrita, então, se legitimariam a produção e a reprodução desenfreada da chamada indústria de diplomas.

Os posicionamentos apresentados trazem a EaD como um complemento que não poderia estar associado aos processos formativos iniciais, pois o contrário legitimaria a produção e reprodução desenfreada da chamada indústria de diplomas e à possibilidade de revitalização do tecnicismo pedagógico originário no Regime Militar.

Zuin (2010, p. 977-978) aponta que:

O posicionamento dos educadores brasileiros, no que se refere à EaD, quando da elaboração do Documento Final da CONAE, pautou-se fundamentalmente pela

reação contrária à proliferação da indústria do diploma e à possibilidade de revitalização do tecnicismo pedagógico originário no Regime Militar. Mas, se considerarmos a história brasileira nos últimos quarenta anos, não é difícil entender certa preocupação em relação às TICs nas práticas educativas formais e, conseqüentemente, também no que diz respeito à EaD. Há um deslocamento dessa preocupação com as formas de manipulação exercidas por diferentes grupos – como o consumismo de mercado da mídia e governos manipuladores – para as TICs, como se estas tivessem vidas intencionais próprias e lhes fosse inerente à exploração social.

Nogueira (2011), sobre a presença da EaD no PNE (2011 – 2020) a partir das discussões na CONAE, apresenta que ficou evidente um posicionamento contrário à má qualidade da EaD que visa exclusivamente o lucro, com distribuição de diplomas de forma aligeirada. Ressalta que a EaD aparece no documento final da CONAE quando se trata da valorização e formação do professor e que o questionamento apresentado é se a EaD é apenas um instrumento de expansão ou se pode ser almejada como processo formativo emancipatório para a cidadania.

O que se espera é que a EaD seja utilizada para inclusão crítica e social de quem a utiliza, em prol da melhoria da qualidade de ensino e não como um atendimento às necessidades aligeiradas e nem das imposições mercadológicas e dos organismos internacionais, uma EaD que vise a democratização do acesso ao ensino superior, mas numa perspectiva da sua institucionalização, continuidade e fortalecimento.

Para tanto, é necessário uma EaD com abordagens pedagógicas apropriadas, superando o ensino de caráter instrumental e pragmático como apresentado pelo sistema UAB que assemelha a predominância fordista, nesta configuração mercantilizada.

A EaD aos moldes do que está posto no PNE 2011-2020 aparece como uma modalidade ligada exclusivamente à expansão e no PNE 2014-2024 apresenta sobre a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos 40% das novas matrículas, no segmento público.

É preciso refletir de que forma a EaD pode superar a visão de emissão de diplomas aligeirados e de atendimento aos organismos internacionais (principalmente com esse foco dado por esse PNE) e passe a ser uma estratégia efetiva de melhoria da qualidade da educação superior e contributiva com a população brasileira, focando a formação crítica e contextualizada. (LIMA *et al*, 2015, p. 28).

A EaD deve servir para a melhoria da qualidade de ensino e estar imersa no contexto social-tecnológico possibilitando a inclusão crítica e social de quem utiliza e não para emissão de diplomas de forma aligeiradas atendendo aos organismos internacionais.

A EaD tem enfrentado preconceitos devido principalmente à concepção de educação de “massa” na qual o importante é conquistar cada dia mais adeptos, a quantidade sobrepõe a qualidade. A EaD é utilizada por algumas “empresas” como forma de distribuição do produto educação, com a distribuição de conteúdo, um professor através de videoaula ou unidades de aprendizagem (livros didáticos) expõe um conteúdo para alunos espalhados por todo o país.

Para Schlünzen Junior (2009),

A implementação desses programas, atualmente, ainda implica na superação de uma série de preconceitos e barreiras políticas, ideológicas, culturais e tecnológicas, muitas herdadas da compreensão e do entendimento da EaD sob a concepção de uma educação de “massa”, aligeirada, de baixa qualidade e pobre em avaliação. (SCHLUNZEN JUNIOR, 2009, p. 21).

Em resposta a esses “preconceitos”, esse autor afirma que,

Primeiramente, a EaD com a qual se objetiva um processo educacional de qualidade não se caracteriza como uma modalidade de educação de massa, mas sim, como uma alternativa importante para levar meios de acesso a educação que, no Brasil, representa melhores oportunidades e o desenvolvimento regional em áreas carentes, distantes de grandes cidades. (SCHLUNZEN JUNIOR, 2009, p. 21).

A educação a distância é educação e tem que ser de qualidade, como a educação presencial. (NASCIMENTO; CARNIELLI, 2007).

Educação a distância de qualidade é aquela com abordagens pedagógicas apropriadas, almejada como processo formativo emancipatório para a cidadania, assim, a qualidade do processo educacional estaria em relação direta com a qualidade dos processos pedagógico-didáticos.

Alguns autores (ALONSO, 2010, 2013; TOSCHI, 2012, 2013; PRETI, 2000, 2002, 2003, 2005) defendem cursos a distância com qualidade, dependente da forma como é conduzido o processo de ensino-aprendizagem, principalmente quanto ao o que é ensinado articulado ao como é ensinado, de maneira que essa relação sirva para emancipação humana.

Sobre o foco na ampliação e expansão de cursos superiores na modalidade a distância a portaria do MEC no Decreto nº 9057/2017 apresenta o incentivo a modalidade. A portaria que regulamenta o Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017, tem o objetivo de ampliar a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, melhorar a qualidade da

atuação regulatória do MEC na área, aperfeiçoando procedimentos, desburocratizando fluxos e reduzindo o tempo de análise e o estoque de processos.

A portaria possibilita o credenciamento de instituições de ensino superior (IES) para cursos de educação a distância (EaD) sem o credenciamento para cursos presenciais. Com isso, as instituições poderão oferecer exclusivamente cursos EaD, na graduação e na pós-graduação *Lato Sensu*, ou atuar também na modalidade presencial. O intuito é ajudar o país a atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE - 2014 - 2024), que determina a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos 40% das novas matrículas, no segmento público. Na mesma linha, as IES públicas ficam automaticamente credenciadas para oferta EaD, devendo ser recredenciadas pelo MEC em até 5 anos após a oferta do primeiro curso EaD.

Para garantir segurança e qualidade, a portaria reitera que a oferta de cursos EaD requer autorização prévia do MEC para seu funcionamento, exceto para as instituições de ensino superior que possuem autonomia, e que todas as instituições devem manter cursos de graduação em funcionamento, não sendo permitida a oferta somente de pós-graduação *Lato Sensu*.

Outra inovação que a portaria traz é a criação de polos de educação a distância pelas próprias instituições já credenciadas para esta modalidade de ensino. O documento detalha ainda a quantidade de polos que as instituições poderão criar, baseado no Conceito Institucional⁸ (CI) mais recente da instituição.

As instituições de ensino superior que possuem CI 3 poderão criar até 50 polos por ano, as com CI 4 poderão criar 150 e as com CI 5 poderão criar até 250 polos por ano. Elas também podem optar por continuar atuando somente na sede. Essa medida permitirá a ampliação da oferta por meio de polos EaD pelas IES já credenciadas, já que antes do Decreto recentemente publicado os processos de credenciamento de polos eram analisados pelo MEC, com tempo de análise bastante prolongado.

Para o Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior, Henrique Sartori,

esses quantitativos levam em consideração a preocupação que o Ministério da Educação tem em relação à qualidade das instituições, já que elas poderão criar mais polos conforme a qualidade que a instituição possuir e apresentar para a educação a

⁸ A cada ciclo avaliativo, a instituição de ensino é avaliada *in loco*. Os avaliadores, orientados pelos IGCs das instituições a cada ano, atribuem um Conceito Institucional, considerando também os elementos da visita.

distância. Então a criação dos polos fica condicionada à gradação da qualidade que as instituições do sistema possuem”. (MEC, 2017)⁹.

O Ministério da Educação (MEC, 2017) apresenta pontos sobre avaliação dos cursos a distância e incentivo à ampliação da oferta e a qualidade:

Visitas *in loco* – As avaliações *in loco* realizadas pelo MEC passarão a se concentrar na sede das instituições e não mais nos polos. Entretanto, na visita, os avaliadores irão verificar se a estrutura da IES atende aos cursos propostos, bem como à quantidade de estudantes a serem atendidos na sede da instituição e nos polos. Para os cursos, as Diretrizes Curriculares Nacionais continuam sendo referência, inclusive para verificar os momentos presenciais obrigatórios e outras especificidades de cada área.

Cursos sem atividades presenciais, por sua vez, passam a ser permitidos, mas exigem autorização prévia do MEC e visita de avaliação *in loco*, mesmo para as IES com autonomia para oferta de cursos.

A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do MEC (SERES) pretende, ainda, implementar ações de monitoramento dos polos EaD, a fim de garantir que os requisitos de funcionamento sejam cumpridos.

Regras de transição – Para os processos que estão em trâmite na data de publicação da portaria, são previstas disposições transitórias que adequam a análise dos processos à nova legislação. Não haverá necessidade de continuidade das visitas em polos ainda não visitados. As sedes e polos já visitados terão portaria de credenciamento publicada pelo MEC e as IES poderão criar os polos por ato próprio, com arquivamento dos processos pela SERES. Somente as IES que optarem por aguardar visita e não se utilizar da nova legislação é que devem comunicar ao MEC a sua opção. As que optarem por seguir a nova legislação terão a análise dos processos concluída pelo MEC.

O Secretário Henrique Sartori (MEC, 2017)¹⁰ ainda relembra que até a edição do Decreto nº 9.057 estava vigente um Decreto do ano de 2005, em uma área com tantas mudanças tecnológicas como a EaD. Na época, não haviam sido inventadas muitas das tecnologias de comunicação e informação disponíveis atualmente, incluindo simuladores de realidade aumentada e realidade virtual, materiais didáticos e outras inovações. Com o Decreto recentemente publicado e a portaria, o país caminha na direção dessas inovações e,

⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/50451-mec-atualiza-regulamentacao-de-ead-e-amplia-a-oferta-de-cursos>>.

¹⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/50451-mec-atualiza-regulamentacao-de-ead-e-amplia-a-oferta-de-cursos>>.

além disso, aumenta a concorrência no setor, incentivando a ampliação da oferta e a qualidade.

Sobre ampliação e valorização da EAD, a Lei 13.620/2018 institui a data de 27 de novembro como o Dia Nacional de Educação a Distância, evidenciando assim sua importância, como apresentado em texto divulgado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2018).

Para o secretário substituto de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, Rubens Martins (2017), o estabelecimento de uma data nacional para a Educação a Distância significa o reconhecimento da importância desta modalidade. “Em um mundo em que as tecnologias de informação e comunicação se aprimoram e se popularizam, as metodologias e ferramentas de educação a distância determinam um conjunto ampliado de possibilidades de inclusão e de acesso ao conhecimento, de troca de experiências, de novos formatos de aprendizagem”, salienta Martins¹¹. (MEC, 2017)

Com as Leis apresentadas observa-se uma valorização e incentivo à EaD no Brasil, porém não se pode perder de vista os objetivos políticos advindos de programas como o da UAB e o fato de que nos discursos políticos e acadêmicos percebe-se o desconhecimento das abordagens pedagógicas apropriadas à EaD.

A EaD e a UAB cumpriram – e cumprem – um papel significativo no projeto educacional de uma sociedade em que imperam as necessidades do capital. Formava de maneira precária e rápida, com um conhecimento restrito às questões práticas da gestão. Procurava consolidar na formação uma sociabilidade instrumental [...]. (MANDELI, 2017, p. 227).

Com a formação do professor de forma precária, rápida e com conhecimento restrito fica evidente a dificuldade para a construção de uma nova sociabilidade não baseada no capital. A formação precária ocorrida pela ampliação do acesso feito às pressas, de forma aligeiradas tem impacto significativo na qualidade da formação. A expansão tem ocorrido principalmente na rede privada que como qualquer empresa visa lucro, deixando assim a aprendizagem em segundo plano.

Mancebo e Lima (2012, p. 135) viram problemas na qualidade, devido à expansão exacerbada das IES particulares, segundo os autores,

[...] a ampliação do acesso tem sido marcada nas reformas nacionais pela edição de medidas legais baseadas, não raramente, num imediatismo pragmático, em ondas de expansão feitas às pressas, o que acaba resultando em impacto sobre a sua qualidade. A expansão tem ocorrido no sentido do crescimento numérico das

¹¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/59161-presidente-sanciona-lei-que-cria-dia-nacional-do-ensino-a-distancia>>. Acesso em: 01/02/2018.

instituições privadas, particularmente as organizadas como empresas comerciais, o que aprofunda, na maioria dos casos, os problemas com a qualidade da formação, porque elas não trabalham voltadas para a produção de conhecimento e desenvolvem o ensino em carreiras que exigem pequenos investimentos.

Por meio dos microdados produzidos pelo Instituto de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ordenados no Censo do Ensino Superior (BRASIL, 2016) o número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, atingindo quase 1,5 milhão em 2016, o que já representa uma participação de 18,6 do total de matrículas da educação superior.

Na modalidade a distância o aumento foi de 7,2%. A participação da educação a distância em 2006 era de 4,2% do total de matrículas em cursos de graduação e aumentou sua participação em 2016 para 18,6%.

O curso de Pedagogia é o mais procurado por alunos que estudam na modalidade. Como pode ser observado na tabela com os cursos mais procurados nas instituições participantes dos Censos da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)¹² e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016):

TABELA 1- CURSOS MAIS PROCURADOS (%)

Ranking de cursos	Percentual (%)
Pedagogia	25
Administração	13,7
Serviço Social	7,4
Ciências Contábeis	7,2
Gestão de Recursos Humanos	6,9
Educação Física	3,5
Processos Gerenciais	3,5
Logística	2,8
Letras	2,5
Gestão Pública	2,4

Fonte: Censo EAD Brasil 2016

Em todas as edições do censo da ABED, as instituições participantes declararam sua categoria administrativa, o que permite a observação de uma predominância de instituições privadas. Identificamos, nos últimos três anos (2014 a 2016), o envolvimento de uma média de 65% de instituições privadas e 35% de instituições públicas. Observamos um crescimento

¹² A Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED, sociedade científica sem fins lucrativos e sem vínculos ideológicos de qualquer natureza, tem sua Diretoria escolhida em eleições livres e democráticas. Foi criada para o desenvolvimento da educação aberta, flexível e a distância. Disponível em <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/> Acesso em: 01 jan. 2018

da oferta de EaD em instituições privadas entre 2011 e 2015, representando um adicional de 51%.

Com base nos dados do INEP de 2015, verificamos que as instituições públicas respondem por 9% das matrículas totais, enquanto que 91% dos estudantes estão matriculados em instituições privadas.

O crescimento exorbitante é resultado da *Fábrica de professores*. De acordo com Barreto (2008),

A ênfase na multiplicação dos polos de formação de professores, especialmente a partir da tomada “fábrica” como parâmetro, traz à tona a industrialização do ensino. No caso, a produção em série de professores é pensada como resultado do acesso às TIC, considerando os materiais de ensino veiculados através delas, com a eliminação de mediações pedagógicas historicamente constitutivas do processo de formação. O argumento central tem sido referido a valor incontestável (“democratização”), em discurso circunscrito à racionalidade instrumental. (BARRETO, 2008, p. 930).

A industrialização do ensino com aprendizagem rápida, assemelha a um treinamento voltado para prática. De acordo com Mandeli (2017, p. 126) “Nestes termos se assemelhava de fato a uma fábrica, posto que otimizaria o tempo, se concretizariam esforços e atenção aos resultados esperados, à prática ou aos índices a serem obtidos na avaliação de seus alunos”.

Tomelin (2016, p. 25) apresenta o ranking das cinco maiores dificuldades apontadas pelas instituições que ofertam EaD entre 2010 e 2016:

QUADRO 1- MAIORES DIFICULDADES APONTADAS PELAS INSTITUIÇÕES, POR ANO

ANO	DIFICULDADES
2016	Oferecer EaD exige inovação em abordagens pedagógicas
	Oferecer EaD exige inovação tecnológica constante
	O corpo docente da minha instituição acredita que a EaD permite atingir públicos que não poderiam estudar em um formato totalmente presencial
	Oferecer EaD exige inovação constante de processos administrativos
	Oferecer EaD exige alto padrão de infraestrutura
2015	Oferecer EaD exige inovação tecnológica constante
	Oferecer EaD exige padrão de infraestrutura mais complexo que o presencial
	O corpo docente da minha instituição acredita que a EaD permite atingir públicos que não poderiam estudar em um formato totalmente presencial
	Oferecer EaD exige inovação constante de processos administrativos
	Oferecer EaD exige o desenvolvimento de estruturas complexas de apoio ao aluno
2014	Evasão dos alunos
	Resistência dos educadores à modalidade EaD
	Desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer a EaD
	Resistência dos alunos à modalidade EaD
	Suporte em TI para docentes

	Demanda de alunos interessados nos cursos
2013	Evasão dos alunos
	Desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer EaD
	Resistência dos educadores à modalidade EaD
	Custos de produção dos cursos
	Suporte de TI para docentes
2012	Evasão dos alunos
	Desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer EaD
	Resistência dos educadores à modalidade EaD
	Custos de produção dos cursos
	Suporte de TI para docentes
	Resistência dos alunos à modalidade EaD
2011	Evasão dos alunos
	Desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer EaD
	Custos de produção dos cursos
	Resistência dos educadores à modalidade EaD
	Demanda de alunos interessados nos cursos
2010	Evasão dos alunos
	Desafios organizacionais de EP para EaD
	Resistência dos educadores à modalidade EaD
	Resistência dos alunos à modalidade EaD
	Restrições legais (normas educacionais, de segurança etc.)

Fonte: Censo EaD Brasil 2016

Os dados apresentados demonstram o crescimento da EaD na educação a distância em instituições privadas e apresenta as maiores dificuldades apontadas pelas instituições, por ano.

A partir de 2014, dificuldades como evasão e resistência dos educadores e alunos à modalidade deixaram de ser apresentadas como maiores dificuldades apontadas pelas instituições, o que representa um ganho de credibilidade da EaD pelos envolvidos no processo e o reconhecimento de que a EaD exige inovação técnica, administrativa e pedagógica.

Com a pesquisa realizada fica evidente o crescimento da EaD e a redução oficial do Ensino universitário público no país à Educação Superior e sua formulação como Ensino Superior Terciário, proposição do Banco Mundial.

Na EaD, assim como na educação presencial, precisa-se de um planejamento, organização do material, acompanhamento e intervenção do professor para que a aprendizagem aconteça. Pensar em EaD como uma educação em que o papel do professor pode ser substituído por livros-texto e vídeos é desconsiderar que ensinar e aprender são processos de colaboração que emerge da interação entre professor, aluno e conhecimento.

É preciso que existam políticas bem definidas, materiais de qualidade e uma equipe bem preparada. Enquanto o fator econômico estiver à frente do pedagógico e a educação for vista como uma mercadoria a ser entregue a consumidores, não teremos efetivamente uma educação para o desenvolvimento humano.

Peters (2009 *apud* TOSCHI, 2013, p. 200¹³):

[...] conclama os professores a serem protetores de seus alunos, defendendo-os da ganância dos que fazem educação a distância para ampliar os lucros e salientando que o exagerado entusiasmo tecnológico desumaniza o processo de ensino-aprendizagem, além de não estimular o debate e as relações, o que é prejudicial à educação.

Infelizmente os professores não têm tido condições de promover esse enfrentamento, assim alunos e professores têm ficado a mercê de empresários de cursos a distância que visam apenas o lucro, como apresentado por Tochi (2012 *apud* TOSCHI, 2013, p. 200):

Todavia, frente às condições de vida – em geral – precárias do autor, que é dos docentes de EaD, nem sempre o professor tem tido condições de promover esse enfrentamento, de sorte que tanto ele como os estudantes têm ficado à mercê de empresários de cursos a distância que visam apenas ao lucro fácil.

Portanto, a acelerada disseminação da informação trouxe desafios e oportunidades para a educação (DOWBOR, 2001). Desafios, porque o universo de conhecimento está sendo revolucionado de forma tão profunda, que a mudança é questão de sobrevivência. E oportunidades, porque o conhecimento, está no centro do desenvolvimento moderno e mais democraticamente disponível.

Diante dos desafios e oportunidades para a educação, o aluno da EaD tem acesso à informação, portanto o diálogo entre professores e alunos, alunos e alunos é fundamental, pois é no debate, na reflexão conjunta que se atribuem significados aos conteúdos. Assim defende Toschi (2013, p. 199) “[...] cursos *online* não podem ser pouco dialógicos, sob pena de perder a essência do ato educativo, que é parte essencial do ato de aprender e ensinar.

Assim, é fundamental o processo de mediação docente nas práticas educativas a distância, pois processos educativos colaborativos em rede, não dispensam a mediação docente que é essencial no ato de aprender e ensinar.

¹³ Texto: Didática na Educação a Distância – uma reflexão necessária de Mirza Seabra Toschi. Capítulo IX do livro: Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores.

CAPÍTULO 2 PROCESSOS DE MEDIAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, evidenciamos e discutimos a mediação docente nas práticas educativas a distância na formação de professores. Também apresentamos os dilemas pedagógicos da formação do professor a distância.

A formação inicial do professor na educação a distância e a mediação docente é central no trabalho apresentado, pois entende que a sociedade contemporânea, marcada pelo uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, altera o papel do professor, que deixa de ser o transmissor para ser o mediador do conhecimento, sendo assim os alunos atores e protagonistas do seu aprendizado.

As informações estão disponíveis em vários lugares, inclusive por meio das tecnologias, assim o professor não é mais transmissor do conhecimento, não se justifica com tanta informação disponível assumir essa postura, tendo assim uma fundamental participação como mediador do conhecimento.

A informação é transmitida por vários meios e de diversas formas, qualquer *software* transmite informações com imagens, cores, sons, animações, ou seja, com sofisticação tecnológica. Surge, assim, a Heutagogia¹⁴ que é auxiliar a própria pessoa a se conduzir ao

¹⁴ A heutagogia teve sua nomenclatura criada em 2000, por Hase e Kenyon, sendo uma ciência onde há a independência do indivíduo, incentiva sua autonomia e uma auto-gestão do processo ensino-aprendizagem.

caminho do aprendizado com a mediação do professor ou tutor, como apresentado por Andréa Ramal (2017)¹⁵.

2.1 Mediação docente e aprendizagem

Para se adequar às necessidades contemporâneas que pedem novas formas de aprendizagem, especialmente àquelas relacionadas ao uso do computador e da internet, a formação inicial e continuada dos professores precisa instaurar a reflexão sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar. (FREITAS, 2010, p. 67).

A mediação é central na teoria de Vygotsky, que defende que o conhecimento não é adquirido, mas sim construído na relação dialética entre sujeito e objeto.

A mediação é um princípio fundamental da teoria histórico-cultural e atravessa todos os escritos de Vygotsky. Na concepção, ao invés de agirmos de forma direta, imediata no mundo físico e social, nosso contato é indireto ou mediador por signos e instrumentos, pelo outro. A mediação, para ele, é a marca da consciência humana. A compreensão da emergência e da definição dos processos mentais especificamente humanos e da ligação entre os processos sociais e históricos e os processos individuais é alicerçada nessa noção. (BRAGA, 2010, p. 23).

A relação com o outro, ou seja, entre o sujeito e meio histórico não é direta e sim mediada através de instrumentos e signos. A principal diferença entre signo e instrumento, consiste nas maneiras distintas com que orientam o comportamento. Enquanto um é orientado externamente o outro é internamente.

[...] A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Estas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizadas não pode ser a mesma. (FREITAS, 2010, p. 58).

O homem utiliza instrumentos para realizar modificações no objeto, ao realizar as modificações ele modifica a si mesmo. Portanto, a mediação para Vygotsky pode ser exercida por ferramentas e signos. O conhecimento se constrói nas relações interpessoais, assim, para o autor, o sujeito do conhecimento não é apenas ativo, mas interativo. Hoje com o uso do

¹⁵ A professora Dr^a. Andréa Ramal citou sobre heutigogia no Encontro Comemorativo ao Dia da EaD em que foi apresentado sobre o tema: Ensino híbrido: uma tendência na Educação Superior.

computador e da internet temos uma comunicação interativa na escola, desafio a ser enfrentado pela escola tradicional e tecnicista.

O professor não pode ser apenas transmissor do conhecimento, cabe a ele ser um provocador de interrogações, um coordenador de equipes de trabalho, superando assim a educação tradicional e tecnicista. Freitas (2010) em suas reflexões sobre formação inicial ou continuada de professores, considera-se necessário encontrar “[...] estratégias para o desenvolvimento dessa aprendizagem de perspectiva social e colaborativa na escola. A marca de uma educação tradicional ou tecnicista ainda é muito forte nos meios educacionais [...]” (FREITAS, 2010, p. 63).

É necessário superar o processo mecânico de transmissão de informação, para o aluno que recebe o conhecimento passivamente para memorizar e depois reproduzir, sem reflexão e crítica, dificultando que o aluno internalize o conhecimento, impedindo seu processo de compreensão ativa.

De acordo com Vygotsky (*apud* FREITAS, 2010, p. 64),

[...] o processo de construção do conhecimento acontece primeiro no plano interpessoal para depois acontecer no plano intrapessoal. Para ele, só há aprendizagem quando a pessoa internaliza o que já foi experienciado externamente, apropria-se, isto é, torna próprio o que foi construído com outro.

A aprendizagem acontece quando se internaliza o que foi vivenciado na relação com o outro e a internalização acontece a partir das significações construídas no processo interativo às quais o sujeito confere um sentido pessoal.

Portanto, o conhecimento se constrói nas relações interpessoais, uma interação com o outro principalmente na aprendizagem, pois para Vygotsky o sujeito do conhecimento não é apenas ativo, mas interativo. Lenoir (2014, p. 305) também contribui com pesquisas sobre a importância da mediação docente, para um ensino que integre as dimensões intelectual e profissional do conhecimento.

A mediação pedagógico-didática que assume o professor não se reduz a uma função de composição de uma situação e de colocar à disposição dos alunos alguns dispositivos. O professor, na sua função mediadora, é um ator participante ativamente que orienta, que sustenta, que regula, que anima, que igualmente transmite, não nos esquecendo é um interventor! (LENOIR, 2014, p. 305).

Assim o uso das inovações tecnológicas não pode se sobrepor à mediação docente, que é fundamental para acompanhar, orientar e intervir em atividades de estudo para o desenvolvimento do aluno, assim a construção do conhecimento, do discente resulta na

transformação de uma pessoa com o pensamento autônomo, crítico e cidadão. Discutiremos a seguir, os dilemas pedagógicos na formação de professores a distância.

2.2 Dilemas pedagógicos da formação de professores a Distância

Segundo Moran (2002), EaD é uma modalidade educacional que visa o processo de ensino-aprendizagem, mediado pela tecnologia, onde professores e alunos estão separados espacial e temporalmente, porém, desenvolvem juntos atividades educativas em locais e/ou tempos variados.

Para o Banco Mundial, a EaD é uma estratégia para o alcance de suas metas, com utilização das tecnologias, redução de custos com espaço físico, material de ensino e professores, tendo assim um processo educacional econômico de boa relação custo-benefício.

Uma gama de modelos institucionais para oferecer programas de aprendizagem a distância tem crescido em universidades tradicionais como meio de resolução de problemas de acesso, equidade e custo benefício, e como meio de expansão do acesso ou de preenchimento de lacunas especializadas nos programas locais de ensino. (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 28).

No Documento do Banco mundial, a EaD é uma estratégia financeiramente viável para os problemas de acesso e equidade, porém as visões determinista e economicista colocam a educação a serviço das tecnologias, assim prevalecendo os requisitos técnicos que tomam o protagonismo no ensino, surgindo assim alguns questionamentos sobre sua efetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Por que alguém quereria automatizar tarefas educacionais altamente complexas? Alguns podem discutir que a tecnologia pode entregar os conteúdos educacionais mais eficazmente do que a Universidade, dando poder para o estudante que é presumidamente oprimido ou mal entendido pelo professor. Outros reivindicariam que a Educação automatizada oferece opções mais “amigáveis” para adultos trabalhadores-consumidores. A educação automatizada é vista como aquela que promove virtudes pós-industriais tais como: flexibilidade temporal e espacial, produtos individualizados e controle pessoal, mas na análise final, a razão principal para automatizar é óbvia: redução de custo (FEENBERG, 2010, p. 6).

A rentabilidade e qualidade caminham juntas? Estariam as instituições de ensino preocupadas apenas com a redução de custo? Estariam docentes e estudantes à mercê de empresários de cursos a distância que visam apenas o lucro fácil? Reflexões como as apresentadas levam a algumas evidências de que a educação *on-line* possibilita, através das salas de aulas virtuais, a economia com estrutura física, além do que os cursos podem ser

reproduzidos e introduzidos no mercado, gerando rendimentos contínuos sem mais investimentos adicionais, além de substituição de professores titulados por tutores técnicos.

Todas as vantagens apresentadas são aproveitadas pelas instituições de ensino que vislumbram lucrar cada dia mais através dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Na estreita expansão da formação por meio da EaD, a consequência mais evidente é da oferta de cursos que buscam reduzir custos, redundando em modelos industriais e industrializados orientados para uma standardização que condiciona, igualmente, as relações entre alunos e professores, bem como o modo em que são organizados os sistemas de ensino (ALONSO, 2013, p. 217).

Entretanto, muitos administradores esperam usar as tecnologias para aproveitar um nicho de mercado, reduzindo custos e atendendo a demanda de estudantes que querem retornar às universidades e não podem arcar com os custos de uma “educação presencial”. Para a educação on-line não é necessária uma estrutura nova, os cursos podem ser standardizados e introduzidos no mercado gerando rentabilidade e sem investimentos, portanto, permitindo benefícios financeiros, porém, nem sempre o processo de lucro e qualidade caminham juntas.

Alro e Skovsmose (2006) afirmam que:

A qualidade da aprendizagem está intimamente ligada à qualidade da comunicação. As relações entre as pessoas são fatores cruciais na facilitação da aprendizagem, uma vez que aprender é um ato pessoal, mas é moldado em um contexto das relações interpessoais, e o diálogo, como meio de interação, possibilita o enriquecimento mútuo entre as pessoas” (ALRO; SKOVSMOSE *apud* BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2007, p. 28).

Com a virtualização do processo de ensino, um leque de possibilidades surge no cenário da educação, seja na forma de cursos ou de comunidades virtuais, com base na troca de informações instantaneamente. A interação via internet, por sua vez, permite combinar as várias possibilidades da interação humana, pois, pode-se estar junto através da tecnologia. Assim, o foco da educação a distância não está na quantidade de horas presenciais, mas na possibilidade de aproximar pessoas e abrir espaço de troca, utilizando a tecnologia como recurso de comunicação.

Na *internet* é possível o acesso às informações, as quais precisam ser processadas e organizadas para se transformarem em conhecimento. Para essa transformação é fundamental o diálogo, a interação entre professores e alunos, bem como a intervenção do professor. Cursos *on-line* não podem ser pouco dialógicos, já que o ato de ensinar e aprender só são possíveis através do diálogo.

As pesquisas parecem mostrar que, por mais informações que venhamos consumir, não temos garantido a “transformação” delas em conhecimento, existem processos como Mari Saez (1999) nos ensina que requerem, sim, a intervenção de um outro, ou como o dito por Zuin (2006), que exigem a “presentificação” do professor. Não se trata aqui de discutir a ação profissional do professor, mas de assegurar para o aluno elaborações críticas dos conteúdos/informações que chegam até ele (ALONSO, 2013, p. 209).

A intervenção do professor é fundamental no processo ensino-aprendizagem, visto que ele é um mediador da aprendizagem. Para o ato educativo, o professor precisa ter domínio do conteúdo, deve conhecer com profundidade a disciplina ministrada, pois só assim conseguirá conduzir o ato de aprender e ensinar, porém a realidade do ensino on-line é a presença de um tutor presencial, que muitas vezes não tem conhecimento do conteúdo do curso.

[...] tem sido comum, mesmo nos cursos *online*, a existência de um polo presencial de apoio aos estudantes, com tutores também presenciais, que atendam a esses usuários nos encontros presenciais, em geral, semanais. Os tutores presenciais estabelecem vínculos afetivos com os alunos, mesmo que falhem nos processos de sanar dúvidas acerca de conteúdos do curso. Esse contato é valorizado pelos estudantes de cursos a distância, uma vez que a história deles como estudantes inclui a figura de um docente para ouvir e perguntar (TOSCHI, 2013, p. 201).

Nem sempre os alunos e os professores estão preparados para aprender e ensinar no ambiente virtual de aprendizagem e os encontros presenciais, na maioria das vezes, são utilizados para sanar dúvida técnicas, não de conteúdo, já que os tutores presenciais não são preparados e muitas vezes não têm formação na área para auxiliar o aluno na compreensão e aprendizagem do conteúdo apresentado.

Segundo Alonso (2013, p. 207-208),

[...] denuncia a recente experiência brasileira com a EaD no ensino superior que ao se apoiar no uso mais intenso das TDIC traz à cena a desqualificação dos profissionais que, em princípio, acompanhariam os alunos em seus estudos, imputando qualidade duvidosa aos resultados da formação.

Com o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDCI) e o surgimento da denominada sociedade da informação e do conhecimento, cada vez mais a escola deixa de ter o monopólio do saber e a educação à distância é vista como uma modalidade adequada para atender às novas demandas educacionais, porém, alguns equívocos têm surgido sobre o papel do professor e dos processos de autoaprendizagem.

Surge uma tendência ao ensino “tecnicista”, reduzindo os processos de mediação didático-pedagógica à transmissão de conhecimentos, utilizando as TDIC como substituição da ação docente. A mera transmissão de conhecimentos, não assegura o desenvolvimento das capacidades intelectuais.

Nos processos de mediação docente, em cursos a distância, parece haver predominância de princípios e procedimentos pedagógicos-didáticos da pedagogia tecnicista, ou seja, processos organizados na forma de ensino programado para difusão em massa, baseada em uma restrita formação instrumental, pragmática e imediatista.

Segundo Alonso (2008),

[...] a EaD é muitas vezes entendida como sinônimo de flexibilidade ou de, por meio dela, se organizarem processos de formação marcados pela autonomia do aluno no processo de ensino/aprendizagem em razão da sua característica de separação física entre alunos e professores. Este tipo de equívoco está presente em muitas pesquisas ou estudos sobre a denominada EaD, implicando concepções bastante confusas sobre o papel do professor e dos processos de autoaprendizagem (ALONSO, 2008 *apud* ALONSO, 2013, p. 211).

Portanto, a concepção de educação à distância, como flexível e marcada pela autonomia do aluno, deve ser desconstruída, pois a flexibilidade é relativa. O aluno poderá escolher o melhor horário para estudar, porém, deverá ter disciplina de estudo e a autonomia será dirigida. Afinal, cabe ao professor a mediação técnica no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo assim a comunicação necessária para o desenvolvimento e formação do aluno. Nesta perspectiva, abordaremos a mediação didática e a formação de professores a distância, de forma verticalizada a seguir.

2.3 A mediação didática e a formação de professores a distância

Além da mediação técnica, é fundamental a mediação pedagógica para que a aprendizagem aconteça. No processo de ensino-aprendizagem, é fundamental a mediação pedagógica do professor para que o aluno alcance o objetivo estabelecido na aula.

De acordo com Limonta e Silva (2013, p. 177)¹⁶,

O ensino caracteriza historicamente o trabalho do professor como função específica de ensinar conhecimentos, ou melhor, saber fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2007). Quando defendemos que a especificidade do trabalho docente

¹⁶ Texto Formação de professores, trabalho docente e qualidade de ensino do livro Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores de José Carlos Libâneo e outros.

refere-se ao ensino, entendemos que ensinar não é apenas transmitir informações, mas proporcionar ao aluno o conteúdo cultural produzido pela humanidade e as habilidades cognitivas que possibilitam o conhecer: a capacidade de estabelecer relações, de construir sínteses e de refletir criticamente – o que Vygotsky (2001) denomina de funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é construído a partir da colaboração e interação entre alunos e professores, possibilitando um ambiente colaborativo com a participação e colaboração dos sujeitos.

Nesse sentido, a colaboração no processo de ensino e aprendizagem conduz alunos e professores a uma situação de pesquisa, ou seja, “transforma o grupo de alunos e professor numa comunidade de pesquisa, convertendo o que é o conhecimento num instrumento” (FITCHNER, 2011, p. 57).¹⁷

Mediante o exposto, a ação do professor é fundamental para estabelecer a comunicação necessária ao desenvolvimento e formação do discente, com vistas a promover e ampliar o desenvolvimento intelectual e da personalidade dos alunos, por meio dos conteúdos e de sua atuação intencional.

Para Vygotsky (1991) e Luria (2008), o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores está intimamente ligado às mediações sociais e culturais, entre elas, a instrução, cujo papel é promover e ampliar o desenvolvimento intelectual e da personalidade dos alunos, por meio dos conteúdos e da atuação intencional do professor. Para Davydov (1988), a função preponderante da escola é a de assegurar os meios para os alunos se apropriarem dos conhecimentos e, assim, formarem um modo de pensar teórico-conceitual.

Para ensinar, o professor precisa ir além da mera transmissão de informações, precisa realizar uma mediação pedagógica, fazendo com o que o aluno possa contextualizar o apresentado, fazer relações, abstrações, apropriar do conhecimento produzido socialmente, conhecer as contradições da realidade e buscar a transformação social. Diante disso, é papel do professor mediar para que o aluno consiga transformar a informação em conhecimento, e cumpra com sua função social de formação crítica e reflexiva do sujeito. Nesse contexto, o professor precisa de conhecimentos para, juntamente com os alunos, reelaborar o conhecimento e cumprir com a função social de formação de pessoas com capacidade autônoma e crítica que possam atuar na transformação da sociedade.

A mediação didática abrange a mediação tecnológica, esta é indispensável nos processos educacionais no modo *online*, por possibilitar a realização das aulas a

¹⁷ Texto Docência “online”: possibilidades para a construção colaborativa de um ambiente de aprendizagem do livro Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões de Mirza Seabra Toschi e outros.

distância. A realização da mediação didática pelo docente, em ambientes virtuais, deve-se articular à mediação tecnológica e se apoiar nela, o que não quer dizer que precisa prender-se somente a esta última. (COSTA, 2015, p. 26).

A mediação tecnológica ou instrumental não é suficiente para a formação, pois a interação com o outro é sempre indispensável, assim a atuação docente através da mediação pedagógico-didática é fundamental para formar cidadãos emancipados. Mesmo com as potencialidades da TDIC, não supera ações essencialmente humanas, seu amplo potencial técnico, será efetivado a partir das relações humanas, assim as relações humanas estabelecidas com as TDIC permitirá a realização dos objetivos de ensino e possibilitará o uso pedagógico-didático delas.

De acordo com Toschi (2013, p. 194),

Nos espaços virtuais de aprendizagem, as ações pedagógicas diferem daquelas experimentadas nos espaços presenciais, que nos são mais familiares. Esse novo espaço cognitivo (PETERS, 2009, p. 129), permeado de tecnologias, justamente pelo uso intenso delas, não pode subestimar os processos relacionais nele vividos.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são salas de aula virtuais, espaços de aprendizagem, comunicação, relações e trocas, porém, em alguns casos, tornam espaços para depósito de informações.

Na EaD, alguns desafios precisam ser superados para que a aprendizagem aconteça. A superação desses desafios é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, como direcionamento, interação, disciplina, standardização e superação de um modelo mercantil de educação, um ensino fundamentado na forma industrial de produzir a EaD. Muitos alunos, pela falta de direcionamento, orientação e interação, ficam confusos, resultando em uma sensação de falta de condução e, ainda, tem o fator técnico, a falta de conhecimento de informática que dificulta o uso das ferramentas necessárias para sua aprendizagem e comunicação com o professor, resultando assim em evasão.

O diálogo é insubstituível para que a aprendizagem aconteça, assim a interação, a colaboração e a cooperação são indispensáveis para a prática pedagógica. É impossível pensar no processo de ensinar e aprender sem comunicação, sem uma relação de colaboração, cooperação, enfim de diálogo entre os sujeitos que ensinam e aprendem.

Alonso (2013, p. 218)¹⁸ defende,

¹⁸ Texto Educação a Distância e didática: anotações sobre especificidades do livro Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores de José Carlos Libâneo e outros.

[...] a necessidade de se pensar uma EaD que tenha como principal traço a superação daquilo que não se corporifica no face a face, mas naquilo que seria essencial ao ensinar e aprender: as interações entre os sujeitos que aprendem. Daí que uma didática da EaD mais que problematizar pela distância convida a pensar em como superá-la, colaborar e cooperar são os verbos que tornam-se a “carne”, “músculos”, mesmo do sentido do aprender. Isso como plausível pelo uso intenso e transgressor das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação).

O desenvolvimento de um ensino de qualidade na EaD, é aquela que transcende modelos estandardizados e aproveita as potencialidades das TDIC para uma relação de colaboração e cooperação, trazendo a possibilidade de presentificação no processo de ensinar e aprender, superando os modelos industriais e estandardizados de ensino e possibilitando um ensino socialmente emancipador. “[...] pensar a EaD como possibilidade real de oferta educativa, de democratização e de alternativa importante na formação em nível superior em nosso país. Isto em consonância com uma qualidade de ensino socialmente emancipadora” (ALONSO, 2013, p. 219).

Em meio a desafios e possibilidades surge a pergunta: é possível ensinar e aprender a distância? Alguns autores apontam possíveis respostas, conforme hipótese apontada por Zuin (2006):

[...]a de que se há êxito em processos de formação ditos “não presenciais” isto seria decorrente da aproximação, por meio de mediações técnicas, dos agentes educacionais. Faz relevar também a ideia de “encontro” como espaço de convivência possibilitado, da mesma maneira, pelas mediações técnicas. Isso requer trabalhar com pequenos grupos, com professores/mediadores “presentes” e atentos à elaboração crítica dos alunos. Um fazer pedagógico que enseja mais “presença”, menos centralização e estandardização. A tecnologia que parece “funcionar” é a que se explicita nas relações estabelecidas entre e pelos agentes educacionais, mesmo que mediadas tecnicamente (ZUIN, 2006 *apud* ALONSO, 2013, p. 220).

Segundo ressalta Zuin (2006), um fazer pedagógico marcado pela interação e comunicação, pela “presença” e menos centralização e estandardização, destacando a importância das relações entre e pelos agentes educacionais. Assim como Maraschin (2000, p. 23 *apud* ALONSO, 2013, p. 216) “naquele momento a autora, apoiando-se em Maturana (1998), já indicava a necessidade de haver “não distância” nos processos de ensino-aprendizagem, propondo a ideia do encontro como expressão de transformações nos modos de interagir, conviver e pensar”.

A mediação e a interação são insubstituíveis. Portanto, os materiais pedagógicos de apoio precisam ser utilizados com a orientação e acompanhamento do professor, que ajudará

o aluno na compreensão e interpretação das informações. Por conseguinte, filmes, slides, livros-texto e vídeos não podem substituir as relações entre os agentes educacionais.

O que dizer sobre a ambição de substituir o campus pelas universidades virtuais? Os grandes mercados para a aprendizagem a distância emergirão indubitavelmente e isto será bom para muitos estudantes que não podem estar presentes nas aulas das universidades. Esta tendência tem implicações importantes não somente para os adultos trabalhando no mundo avançado do capitalismo mas para pessoas que residem em áreas rurais de países mais pobres. Mas se a Educação superior for cortada da universidade tradicional e de seus valores, o que é abençoado se transformará num inferno. A melhor maneira de manter a conexão é assegurar que a aprendizagem a distância seja executada pelos professores qualificados interessados em ensinar, ao vivo, e não entregue em cópias de CD-ROM. (FEENBERG, 2010, p. 12).

Os materiais pedagógicos (Unidades de Aprendizagem) irão substituir o conteúdo escrito, a interação com o professor continua sendo fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para que a educação a distância aconteça de forma significativa, é fundamental manter os mesmos elementos dos processos educativos presenciais. Pois, de acordo com Toschi (2013, p. 24),

[...] falar em educação a distância é falar de educação, só que em outro prisma, com os mesmos elementos dos processos educativos, ou seja, alunos, professores, conteúdos de ensino, materiais didáticos, planejamento e objetivos educacionais, com o principal deles referindo-se ao aprendizado dos estudantes. Educação como ação cultural que modifica os seres que a vivenciam.

Na educação a distância o professor deve utilizar o AVA como instrumentos de mediação pedagógica, isto é, o professor ou tutor fazem uso destes, mas de forma interativa, com objetivos pedagógicos claramente definidos. A compreensão do objeto científico, assim como na educação presencial, deve assegurar o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, assegurando-lhes elaborações críticas das informações transmitidas, tornando-os ativos e participativos no processo. Apresentar como a mediação docente é realizada nos processos de ensino-aprendizagem em cursos de formação de professores a distância é o foco do Capítulo 3.

CAPÍTULO 3 A MEDIAÇÃO DOCENTE REALIZADAS NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

Antes de se fazer diferente, é preciso pensar diferente sobre o que se faz. (HOFFMAN, 1998, p. 36).

Neste capítulo, apresentamos sobre os processos de mediação docente em cursos de formação de professores a distância. É apresentado o papel do professor no planejamento de propostas de atividades que desperte no aluno o desejo por aprender e possibilite ao aluno o desenvolvimento de estruturas mentais para abstração e generalização, visando a formação de conceitos.

Os professores precisam estar em um processo constante de ação-reflexão-ação, procurando provocar nos alunos o desejo de aprender. Para tanto, é necessário que o professor ao planejar os conteúdos faça alguns questionamentos fundamentais como: o que será ensinado, como será ensinado, para que e para quem será ensinado. Além dos questionamentos acima, o professor precisa provocar perguntas, tornando os alunos questionadores e contestadores de ideias científicas e até mesmo ideológicas.

É necessário ir além das formas tradicionais de ensino memorizador, empirista e classificatório. Dávidov (1987) considerava insuficiente a escola que apenas transmitia conhecimentos, criticava o ensino tradicional focado em reprodução, sem reflexão e compreensão.

3.1 Pensamento empírico e teórico

Acerca dessa concepção de ensino tradicional e escola que apenas transmite conhecimento, Libâneo (2004, p. 16) registra que,

Davydov não faz pouco caso da escola tradicional, ao contrário, reconhece seus méritos em propiciar aos alunos certo sistema de conhecimentos e modos de ação na prática cotidiana. Todavia, entende que ela é insuficiente para assimilar o espírito da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa, e de profundo conteúdo com a realidade (Davydov, 1987), propondo a superação de um tipo de pensamento empírico pelo pensamento teórico.

Para superação de um tipo de pensamento empírico pelo pensamento teórico é preciso que o professor não seja apenas um especialista em sua área específicas, mas também domine conhecimentos didáticos-pedagógicos que possibilitem a ele entender quais são as ferramentas que melhor se aplicam a diferentes conteúdos, para a formação do pensamento teórico-científico, o que considerado primordial no processo de ensino aprendizagem segundo Dávidov (LIBÂNEO, 2004).

De acordo, com Vygotsky é importante ao professor: Observar a dinâmica interna dos processos cognitivos, a formação de conceitos e analisar os processos e não apenas os resultados, portanto a instrução favorece na formação do sujeito. Sendo assim, para que a aprendizagem aconteça é fundamental a intenção e orientação de alguém, mas é uma atividade autônoma do aluno, que exige sua participação ativa na apropriação de conhecimentos.

Embora Davydov e Vygotsky não tenham direcionado suas investigações para o ensino superior, as bases da teoria do ensino desenvolvimental são aplicáveis a essa etapa da educação formal, conforme sustenta Libâneo (2004, p.135), “Davydov não investigou diretamente a aplicação de sua teoria à formação de professores, mas sendo seu objetivo aprofundar a compreensão da aprendizagem como atividade, isso nos permite compreender a formação de professores como aprendizagem.”

A lógica da proposta davydoviana de ensino desenvolvimental favorece a formação o pensamento teórico-científico e são aplicáveis para alunos pós educação básica, destaca-se a importância do planejamento, análise do conteúdo e motivos de aprendizagem.

Assim, a aula do professor começa com o planejamento, portanto, com a análise do conteúdo, descobrindo nele uma relação principal geral. É um procedimento mental pelo qual, dada uma relação geral, podem-se incluir objetos isolados dentro de um todo. Depois desta

operação, é possível criar tarefas de aprendizagem que proporcionem a formação de abstrações e generalizações.

A formação do pensamento teórico pela atividade de estudo é exemplificado por Freitas e Limonta (2012):

Após uma aula bem organizada e conduzida sobre a importância de uma boa alimentação para a saúde física e mental, uma criança chega à sua casa, olha para a refeição preparada por sua família, percebe que ali há (ou não) alimentos que são bons para a saúde e até mesmo compartilha o que vivenciou na escola com as pessoas que estão ao redor da mesa. Esse é o caminho que a boa aprendizagem percorre: do abstrato (o conceito interiorizado pela comunicação compartilhada na escola) para o concreto pensado (a percepção, relação e aplicação dos conceitos com a vida). Quando percebe um conceito e faz relações e aplicações deste com as diversas atividades que vivencia, como no exemplo acima citado [...] a criança está pensando por conceitos, pensando teoricamente. (FREITAS; LIMONTA, 2012, p. 78).

Com base no que foi apresentado, foram formuladas seis ações de aprendizagem em correspondência com o método da ascensão do abstrato ao concreto, segundo Davydov (1988):

- a) Descobrir a relação geral, universal do conteúdo;
- b) Modelar a relação não identificada – itens objetivados, por exemplo gráficos;
- c) Estudar o modelo em suas propriedades peculiares;
- d) Construir um sistema de tarefas particulares, que são resolvidas por um modo geral;
- e) Monitorar, controlar o desempenho das ações anteriores;
- f) Avaliar a assimilação do modo geral, que resulta da resolução da aprendizagem dada.

Essas ações de aprendizagem motiva o aluno a participar e se envolver no processo de investigação embrionária do conceito desde as suas origens e manifestações e a partir daí conseguir sua aplicação à situações particulares a partir da instrução formal do professor.

Segundo Vygotsky ressalta a importância da instrução formal para apreensão e internalização de conceitos científicos propiciados pela escola, enquanto lugar privilegiado em função social, política e pedagógica. É importante destacar que com a mediação do professor e dos colegas, o aluno aprende a resolver problemas, que sozinho não conseguiria.

Portanto, em todas as aulas tem a participação ativa do aluno, a mediação do professor e a integração entre aluno e professor e aluno – aluno. Para Vygotsky (2004) ressalta a importância de o educador, antes de explicar o conteúdo, levar o aluno a se interessar pelo mesmo; antes de obrigar o aluno a agir, prepará-lo para a ação; antes de apelar

para reações, preparar o aluno para a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar, no aluno, a expectativa do novo.

A educação a distância segue as mesmas exigências da educação presencial, exigindo participação ativa do aluno, a mediação do professor e a integração entre aluno-professor e aluno-aluno, para tanto é fundamental o planejamento, organização do material, do ambiente de estudo e avaliação despertando no aluno a vontade de buscar respostas, de descobrir o desconhecido, de pesquisar levando ao desenvolvimento do conhecimento teórico-científico, objetivo tão desejado e difícil de ser alcançado.

Portanto, é evidente que não podemos tratar a educação a distância como se nela os processos de ensino e aprendizagem fossem distintos da educação presencial. A educação a distância é educação, portanto a única distinção se dá no fato dos atores do processo estarem em espaços físicos diferentes, não podemos dizer que distantes, pois estão próximos por meio das TDIC.

A presença do professor é virtual, possibilitando que em alguns casos esteja ainda mais presente que na educação presencial, o aluno pode através das ferramentas de comunicação tirar dúvidas, interagir e estar próximo ao professor na conquista de sua aprendizagem.

Um problema que tem vivenciado como denunciado por Litwin (2001) é que os programas de educação a distância privilegiam o desenvolvimento de materiais para o ensino em detrimento da orientação aos alunos, das tutorias, das propostas de avaliação ou da criação de comunidades de aprendizagem, assim os materiais de ensino tornam os portadores da proposta pedagógica da instituição, trazendo à tona a desconfiança na formação. Assim, observaremos a seguir, a prática do professor (conteudista e tutor) e a aplicabilidade didático-pedagógica do docente formado a distância.

3.2 A prática do professor (conteudista e tutor) e a aplicabilidade didático-pedagógica do docente formado a distância

Para Moran (2000, p. 59), “a educação a distância não é um *fast-food* onde o aluno vai e se serve de algo pronto”, em particular, porque esta é uma construção permanente de aprendizado, tanto por parte do aluno quanto do professor. E, assim, é nas discussões diárias, na análise do material selecionado, nas problemáticas levantadas e nas trocas de experiências, a princípio, que o processo de aprendizagem alicerçado na EaD acontece. E o professor, nesse

contexto, medeia e orienta as discussões, explora o conteúdo, instigando o aluno a visualizar o todo com suas referidas particularidades.

Embora o professor-autor e o professor-tutor sejam profissionais virtuais, existem diferenças significativas em suas atuações. Existem significativas diferenças entre o professor-autor e o professor-tutor, embora ambos sejam profissionais virtuais. O professor-tutor desenvolve o teor do curso, escreve e produz o conteúdo e atua na organização dos textos e na estruturação do material. É preciso que ele conheça as possibilidades e ferramentas do ambiente, pois deverá interagir com a equipe de desenvolvimento para entender a potencialidade dos recursos a serem utilizados e elaborar o desenho de texto e do conteúdo do curso, de forma a contemplar todas essas potencialidades (MAIA, 2002 *apud* MACHADO, MACHADO, 2002, p. 9).

Após a conclusão do conteúdo pelo professor-autor, entra em ação o professor-tutor que visa promover a interação e o relacionamento dos participantes.

A fábrica consolidou-se na organização dos responsáveis, pois havia uma divisão das atividades pedagógicas pelas “classes funcionais” (BRASIL, 2007): professor, tutor presencial e tutor a distância. Demonstrava-se com esta classificação uma concepção pragmática, posto que funcional; ligava-se à resolução de funções práticas, operacionais e úteis. Nos *Referenciais* foram divididas “as principais competências de cada uma dessas classes funcionais” (BRASIL, 2007, p. 20). A divisão de funções remetia às fábricas Toyotistas constituídas por redes de colaboradores e, ao mesmo tempo, baseadas na produção flexível e com redução de custos. As TIC completavam esta construção, pois havia menor necessidade de trabalho vivo e supostamente maior presença das TIC. (MANDELI, 2017, p. 218).

Assim como Mandeli (2014), Feenberg (2010) apresenta que a EaD na lógica das fábricas, em que se busca aprimorar a eficiência, a fim de aumentar a lucratividade, invadiu o campo da educação, nos últimos anos, no mundo inteiro.

Muda-se o formato do ensino e a adoção de um modelo empresarial com alguns atores como o professor-autor que desenvolve o teor do curso realizando um levantamento de indicadores de produção e pesquisa acerca do material a que se propõe construir. Cabe ao professor considerar o perfil dos usuários, o projeto político-pedagógico, assim como o conteúdo, os textos, os elementos visuais, os elementos audiovisuais, os elementos informáticos, os elementos sonoros e a seleção do material.

Neste contexto o professor foi responsabilizado por estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; “selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, elaborar o material didático para programas a distância; realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2007,

p. 20). O discurso era o de que as suas funções seriam expandidas, pois são considerados “produtores, parceiros e conselheiros” (BRASIL, 1998, p. 5). Outras atribuições são descritas como “motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes” (BRASIL, 2007, p. 20 *apud* MANDELI, 2017, p. 218).

Ao lado do professor-autor trabalham profissionais na área de tecnologia, a equipe de programadores, o suporte técnico, a equipe responsável pela impressão e a reprodução do material e a equipe de avaliação – responsáveis pelos ajustes finais. Essa equipe torna-se responsável por “dar vida” ao conteúdo que será desenvolvido nos cursos a distância.

O ato de “dar vida” ao conteúdo em EAD é um dos quesitos com os quais a equipe interdisciplinar mais se preocupa, visto que o aluno na Educação a Distância está, necessariamente, “distante” fisicamente (e às vezes temporalmente) do professor e dos seus colegas cursistas, o que, de certa forma, pode “dificultar” os seus estudos. (LOBATO, 2009, p. 7).

O “dar vida” ao material de estudo significa que o material precisa “conversar”, interagir, dialogar, dando ao aluno o suporte para seguir os passos necessários para sua aprendizagem, não excluindo portanto o papel do professor, que é imprescindível para que a aprendizagem aconteça.

Além de um material que desperte a atenção do aluno, estimulando-o a refletir, problematizar e participar da construção do processo de ensino-aprendizagem e fundamental o papel do professor ou tutor. Após a conclusão do conteúdo de estudo entra em ação o professor-tutor para promover a interação e o relacionamento dos participantes, efetivando a interação pedagógica.

Os tutores presenciais e a distância contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e avaliação. O tutor presencial tem a função de auxiliar os estudantes no desenvolvimento das atividades individuais e em grupo e os tutores a distância tem como principal função tirar as dúvidas por meios das ferramentas do AVA. (BRASIL, 2007).

Na educação a distância, as atividades de planejamento, supervisão e avaliação são distribuídos nos papéis de professor autor e professor tutor presencial e a distância. Assim, um elabora o material, o outro auxilia no desenvolvimento das atividades e aplica as avaliações e o outro é responsável por tirar as dúvidas *online*.

Pensamos sobre a fragmentação do trabalho docente e, ao mesmo tempo, a precarização vinculada ao trabalho do tutor que, em muitos casos, não possuía vínculo empregatício e o pagamento era em forma de bolsas. Para os tutores presenciais com carga horária de 20 horas, o valor da bolsa era de R\$ 500,00. Os tutores virtuais com a mesma carga horária recebiam R\$ 600,00. Na produção acadêmica estudada há embates no que diz respeito a esta temática. Alonso (2010) e

Barreto (2010) discutiram a problemática da desvalorização do tutor no contexto da EaD. (MANDELI, 2017, p. 219).

O tutor exerce papéis fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, porém o que temos percebido é uma desvalorização do profissional que ganha pouco e na maioria das vezes não possui vínculo empregatício. O professor-tutor atua como mediador, facilitador, incentivador e investigador no processo de aprendizagem dos alunos. Entretanto, Alonso (2010) afirma que:

Muitas vezes, no discurso do “trabalho em equipe” tido, supostamente, como uma das bases da modalidade, é possível verificar que ao tutor fica destinada a maior parte das atividades de “ensino”. Um dos problemas relacionados a isso é que o tutor não tem profissionalmente reconhecimento social/econômico/empregatício compatível com suas atribuições, embora seja ele o responsável direto, na maioria dos sistemas constituídos na EaD, pelo atendimento mais próximo aos alunos. (ALONSO, 2010, p. 1130).

A maior parte das atividades de ensino é de responsabilidade do tutor que como apresentado não têm reconhecimento e valorização profissional compatíveis com suas atribuições, trazendo à tona duas problemáticas, a desqualificação dos profissionais que acompanham os alunos e conseqüentemente a qualidade dos formados.

Alonso (2013, p. 207):

[...] A autora denuncia a recente experiência brasileira com a EaD no ensino superior que ao se apoiar no uso mais intenso das TDIC traz à tona a desqualificação dos profissionais que, em princípio, acompanhariam os alunos em seus estudos, imputando qualidade duvidosa aos resultados da formação.

Se os profissionais que acompanham não têm condições de interagir com alunos/docentes, temos um modelo industrial de EaD (MANDELI, 2017) sem a intervenção do professor para assegurar ao aluno elaborações críticas dos conteúdos/informações que chegam até ele.

A mediação do professor é fundamental para que a aprendizagem aconteça, no caso da EaD a mediação é realizada pelo tutor, podendo trazer alguns problemas já que o tutor não é valorizado como um professor, mas exerce a maior parte das atividades de ensino, já que faz a ponte entre aluno e conhecimento e aluno e aluno e seus pares. Tendo, portanto, uma tarefa complexa e desafiadora, precisando estar preparado para acompanhar, direcionar, facilitar e orientar o processo de aprendizagem do aluno.

Os processos educativos mediatizados por TDIC e AVA possibilitam condições no campo simbólico para a mediação intra e interpessoal. Na primeira o aluno tem contato com

os conhecimentos sócio-históricos culturais por meio de materiais selecionados e sistematizados e no outro o contato com outros alunos através do uso de recursos tecnológicos. Toda ação humana ocorre pela mediação intrapessoal ou interpessoal (instrumentos ou signos), assim também acontece com o processo de aprendizagem.

Aprender depende fundamentalmente da mediação, interação e interatividade, elementos sócio-histórico da aprendizagem. Estes em contextos de formação on-line acontecem através do AVA, pois a efetivação dos processos formativos estaria atravessada pela dinâmica e relações com o outro, consigo ou com o meio.

O ambiente virtual mais utilizado nas IES é o *Moodle*. A utilização do *Moodle* ocorre por suas qualidades técnicas e por ser um software livre. O *Moodle* possibilita comunicação e interação entre todos os sujeitos da formação.

[...] o *Moodle* possui, em tese, um rol considerável de recursos com vistas a oportunizar a comunicação e interação entre todos os sujeitos da formação. Suas potencialidades permitem aos professores tornar moldáveis e exequíveis os objetivos pedagógicos e didáticos propostos em seus cursos, sem que sejam prejudicados, a priori, em detrimento dos recursos tecnológicos. O ambiente pretende-se flexível sem que necessite “enquadrar” o pedagógico nele. Sabe-se, no entanto que, para isso, os princípios, objetivos e orientações dos cursos e as concepções de educação/aprendizagem propiciarão as condições, ou não, para processos formativos mais ativos e significativos. O que se percebe é que as práticas dos envolvidos nos processos formativos são reveladas, pragmaticamente, no *Moodle*, já que é nele que se constitui a ação da mediação tecnológica. (ALONSO; SILVA, 2015, p. 27).

A partir das potencialidades do *Moodle* pretende-se apresentar como professores, alunos e tutores atuam no AVA a partir de elementos sócio-históricos da aprendizagem. Na perspectiva sócio-histórica (VYGOTSKY, 1996), aprender depende fundamentalmente da mediação, interação e interatividade, portanto a mediação é foco principal para a compreensão do desenvolvimento humano como processo sócio-histórico.

A teoria histórico-cultural ficou conhecida no Brasil como a Escola de Vygotsky, por ser Vygotsky o seu fundador. Os autores que autodeterminaram sua corrente de pensamento como histórico-cultural partiram do pressuposto de que o homem é um ser de natureza social.

Vygotsky retomou os estudos de Karl Marx, realizados no século XIX, que apontavam que o homem é um ser histórico-cultural, formador e formado pela cultura. De acordo com Mello (2004, p. 136),

[...]. Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com um única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo desenvolver sua inteligência – o que se constitui mediante a

linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a auto-estima, os valores morais e éticos, a afetividade. Em outras palavras, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas -, com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural. [...].

As habilidades, capacidades e aptidões humanas são modificadas de acordo com a época. Cada pessoa apropria das qualidades humanas necessárias para viver naquela época. Sendo que, diferem de acordo com o grupo social, de acordo com o acesso à cultura.

A cultura é tudo que os seres humanos criam ao longo da história, desde roupa, livros, hábitos e costumes e muitos outros. “[...] O ser humano depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser aquilo que é.” (MELLO, 2004, p. 137).

O homem é um ser social, porque é com o outro que ele aprende, e se torna humano com inteligência, personalidade e consciência. Segundo Libâneo (2010, p. 33), “a aprendizagem resulta da interação sujeito-objeto, em que a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às relações sociais”.

Os homens têm três fontes essenciais de conhecimento: a herança biológica, a experiência individual e a experiência humana. A experiência humana é a herança social, em que é reproduzido as aptidões por meio do acesso dos indivíduos a cultura historicamente acumulada.

Com a teoria histórico-cultural, aprendemos que o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos e que estão dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura. Para garantir a criação de aptidões nas novas gerações, é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso dos indivíduos das novas gerações à cultura historicamente acumulada. (MELLO, 2004, p. 140).

O papel da educação é fundamental para garantir o acesso à cultura historicamente acumulada, sendo papel de todos os educadores, orientar e ajudar os alunos a decifrar as conquistas da cultura humana. O educador é o mediador da relação entre aluno e mundo, ensinando o uso social das coisas, o parceiro mais experiente que auxilia na descoberta do uso social das coisas, pois é apenas pela experiência social que o objeto assume o fim para o qual ele foi criado.

À teoria Histórico-Cultural corresponde a Didática Desenvolvimental, a qual defende o ensino dos conteúdos científicos na escola articulado aos princípios dialético do materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva, a mediação docente é configurada como a relação entre conteúdo e maneira de ensinar sobre princípios

dialéticos visando a formação integral do educando. Assim, entende a mediação docente como propulsora do desenvolvimento humano por meio de um conjunto de ações que envolvem desde a seleção de conteúdo, de atividades, seus modos de concretização e avaliações contínuas num processo permeado por acompanhamento que visa desencadear desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento de hábitos pelos alunos. Ou seja, objetiva que os alunos participem ativamente do processo de aprender de modo que o conhecimento tenha sentido para eles e não se reduza à aquisição quantitativa de informações. Trata-se da valorização do conteúdo e da maneira como ele é apropriado pelo aluno visando ao desenvolvimento cognitivo, moral, estético e afetivo porque enxerga o processo educacional como vetor para a formação integral do aluno. (COSTA, 2015, p. 86-87).

Para Vygotsky¹⁹, as funções psíquicas humanas, antes de se tornarem internas ao indivíduo, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas, são experimentadas inicialmente sob a forma de atividade intrapsíquica (entre as pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa).

A apropriação das funções psíquicas resulta de um processo de internalização de processos externos, então a ação do educador é de suma importância para dirigir intencionalmente o processo educativo e garantir a reprodução, em cada aluno, das aptidões humanas que são produzidas pelos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria.

Para Vygotsky²⁰, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é externamente motivado, ou seja, é resultado da aprendizagem. As relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para seu desenvolvimento, uma vez que criam aptidões e capacidades que não existem no indivíduo no nascimento. A aprendizagem antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. A criação das capacidades e aptidões humanas ocorrerá com o contato dos alunos com a cultura e com os adultos ou gerações mais velhas.

Para entender sobre aprendizagem, Vygotsky discute a relação entre as zonas de desenvolvimento real e próxima. A zona de desenvolvimento real (ZDR) é tudo que o indivíduo consegue realizar sem a ajuda de outros, pensamento teórico já apropriado pelo indivíduo e a zona de desenvolvimento próximo (ZDP) é o que o indivíduo ainda não é capaz de fazer sozinho, mas já é capaz de fazer com a colaboração de um parceiro mais experiente, trata de um potencial de aprendizagem que pode ser desencadeado com a ajuda de alguém.

A aprendizagem se dá na zona de desenvolvimento próximo, pois ela conseguirá fazer com ajuda de outros. A intervenção do adulto deve considerar a relação entre o

¹⁹ MELLO, Suely A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

²⁰ MELLO, Suely A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

desenvolvimento real e o desenvolvimento próximo, só assim a intervenção do educador provoca o aprendizado.

[...] para Vygotsky, o bom ensino é aquele que garante aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e a criança: o educador não deve fazer as atividades pela nem para a criança, mas com ela, atuando como parceiro mais experiente, não no lugar da criança. Quando a criança realiza, com a ajuda de um educador, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais. [...]. (MELLO, 2004, p. 144).

O ensino deve ser um processo colaborativo entre educador e o aluno, cabe ao educador atuar como parceiro mais experiente, ajudando para que o aluno se prepare para fazer sozinho. O processo de aprendizagem é sempre colaborativo, resultado de uma ação conjunta entre educador ou parceiro mais experiente e aquele que aprende.

O trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas. Para Vygotsky o bom ensino é aquele que faz avançar o que o aluno já sabe, desafia para o que ela ainda não sabe ou só é capaz de fazer com a ajuda dos outros. É fundamental a interferência intencional do adulto, o planejamento do educador, as atividades em grupo de alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, para que ocorra uma troca de conhecimentos. O educador deve intervir, provocando avanços.

Entende que com a formação do professor com base da teoria do ensino desenvolvimental teremos profissionais comprometidos e capazes de transformar a sua realidade e dos alunos. O conceito filosófico-pedagógico de “atividade” significa transformação criativa pelas pessoas da realidade atual. A forma original desta transformação é o trabalho. Todos os tipos de atividade material e espiritual do homem – são derivados do trabalho e carregam em si um traço principal – a transformação criativa da realidade, e ao final também do próprio homem. (DAVIDOV, 1999).

O emprego do conceito de atividade requer o conteúdo do objeto e a transformação real pelo homem da atividade material ou espiritual, caso contrário, não pode ser considerada uma atividade humana plena (DAVIDOV, 1999). O conceito de atividade principal apresentado por Davidov (1988) é a de que,

A base do desenvolvimento mental é simplesmente a substituição do tipo de atividade praticada, que através da necessidade determina o processo pelo qual as novas formações psicológicas começam a ser modeladas no indivíduo. Desta maneira, o novo tipo de atividade que sustenta o desenvolvimento mental integral da criança em uma idade específica foi chamada de atividade “principal”. (DAVIDOV, 1988, p.70-71).

Para Leontiev (1983), a atividade principal é a atividade que ocasiona as mudanças mais marcantes nas diferentes características psicológicas do aluno, em um determinado período do desenvolvimento. Com base na teoria da atividade de A. N. Leontiev (1983), Davidov explica a estrutura e o funcionamento da atividade da aprendizagem, cujos elementos são o desejo, as necessidades, os motivos, os objetivos, as ações e as operações.

A atividade de aprendizagem, pela qual são internalizados os conhecimentos e os modos apropriados de adquiri-los, constitui-se no meio cognitivo indispensável para a realização de outras atividades (a comunicação, o jogo, o trabalho, o esporte, a arte, etc.). Nesse sentido, a necessidade e o motivo de aprender referem-se à obtenção dos meios de internalizar conhecimentos teóricos para o aluno se relacionar com o mundo e consigo mesmo. É na própria atividade que o sujeito desenvolve o motivo, não há aprendizagem fora das emoções. Inicialmente é um motivo social, depois torna pessoal.

A aprendizagem deve ser consciente e resultar na formação de ações mentais com alto grau de abstração, porém orientadas à ação no plano da realidade concreta. Davydov (1988) estabelece para a atividade de estudo seis ações a serem realizadas pelo aluno na relação cognitiva com o objeto: 1ª. Transformação dos dados da tarefa e identificação da relação universal do objeto estudado; 2ª. Modelação da relação universal; 3ª. Transformação do modelo para estudar suas propriedades de forma pura; 4ª. Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; 5ª. Controle (ou monitoramento) da realização das ações anteriores; 6ª. Avaliação da aprendizagem .

O professor precisa ter profundo conhecimento dos conceitos e leis gerais da disciplina para desenvolver as capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos. O domínio de conteúdos implica no processo de formação de conceitos. Para Seth Chaiklin (1999), é importante entender que conceito, nessa perspectiva teórica, significa um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares da relação abstrata. [...] O propósito da atividade de estudo é ajudar os alunos a dominarem as relações, abstrações, generalizações e sínteses que caracterizam os temas de uma matéria.

Conforme Davidov (1988),

A entrada da criança na escola é a possibilidade do encontro com as formas mais desenvolvidas de consciência social e formações espirituais: ciência, arte, moralidade, lei que estão ligadas ao pensamento teórico. Para que estas atividades humanas, historicamente encarnadas, sejam assimiladas, os alunos precisam realizar atividade adequada a elas correspondente: a atividade de estudo. (DAVIDOV, 1988, p. 158).

A atividade de estudo tem como finalidade e resultado a transformação do aluno, o seu desenvolvimento, a partir da aquisição de novas capacidades, novos procedimentos de ação com os conceitos científicos.

O termo “atividade de estudo” [...], designa um dos tipos de atividade reprodutiva desempenhada pelas crianças, não deve ser confundido com o termo “aprendizagem” [...] as crianças aprendem através dos mais variados tipos de atividades (no jogo, no trabalho, no esporte, etc). Mas a atividade de estudo [baseada na escola] tem um conteúdo e uma estrutura especial e deve ser diferenciada de outros tipos de atividade que as crianças realizam tanto nos anos iniciais da escolarização quanto em outros momentos na vida (por exemplo, da atividade lúdica, da atividade organizacional, da atividade relacionada ao trabalho). (DAVIDOV, 1988, p. 158-159).

Embora todas as atividades citadas e outras adicionais são realizadas pelo aluno, mas a atividade principal e conducente nesta fase é a atividade de estudo, pois ela determina o surgimento das principais formações psicológicas básicas, define o desenvolvimento mental e, também o desenvolvimento da personalidade.

Conforme Davidov (1988, p. 91), “o conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento teórico”. Esta tarefa, segundo o autor, deve ser composta por determinados elementos. Em primeiro lugar, ela contém todos os componentes enumerados do conceito geral de atividade. Em segundo lugar, estes componentes têm um conteúdo de objeto específico, que os distingue de qualquer outra atividade (por exemplo, da atividade de jogo ou de trabalho). Em terceiro, na atividade de estudo é obrigatório que haja o princípio criativo ou transformador. Se nas atividades dos alunos em sala de aula que realmente observamos não houver os elementos citados, então estes alunos ou não estão de tudo realizando a atividade de estudo propriamente dita, ou a estão realizando em uma forma muito incompleta.

Portanto, para a formação de conceitos é fundamental a atividade de estudo que tem como conteúdo o conhecimento teórico. A transformação do aluno acontece a partir das ações objetivas que ele realiza. A atividade de estudo combinada com a atividade de trabalho produtivo dos alunos é a base da transformação criativa e da experimentação das coisas. A experimentação e o trabalho produtivo dos alunos criam novas fontes de desenvolvimento do potencial criativo dos alunos e desenvolve sua personalidade.

A atividade de aprendizagem não desenvolve espontaneamente, precisa ser sistematicamente formada através das estratégias de ensino, no qual está presente a intencionalidade de orientação da atividade dos alunos para auxiliá-los em sua aprendizagem

tanto por meio de tarefas de aprendizagem como, também, da organização do ambiente social para a atividade de aprendizagem e para o desenvolvimento humano.

Uma atividade de aprendizagem deve corresponder à subjetividade dos objetivos do aluno e aos objetivos de ensino, para assim mobilizar os motivos e desejos de aprender. As estratégias de ensino precisam estar voltadas para as atividades dos próprios alunos e para a formação sistemática da atividade, portanto é necessário a adequação das estratégias de ensino para promover o desenvolvimento da atividade de aprendizagem.

A atividade de aprendizagem e o objeto de aprendizagem devem ser considerados e organizados como uma unidade. É na atividade que o aluno forma pré-requisitos subjetivos para uma certa atividade de aprendizagem. Como indicado por Leontiev (1979), os motivos de aprendizagem surgem na respectiva atividade, portanto é fundamental a organização didática da aprendizagem a partir da realidade, das experiências, dos interesses e necessidades dos alunos. Deve estimular e utilizar conflitos cognitivos, estimular a reflexão sobre demandas objetivas e pré-requisitos subjetivos como uma base para a formação de objetivos de aprendizagem, tem que tornar os alunos cientes dos sucessos e falhas e tem que manter a autoconfiança e a auto-competência dos alunos.

As atividades dirigidas à estimulação e promoção do desenvolvimento psíquico devem ser orientadas para a “zona de desenvolvimento proximal”, assim a atividade de estudo é o “coração” da Teoria Desenvolvimental.

[...] na Zona de Desenvolvimento Proximal o professor atua de forma explícita interferindo no desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Isso é aprendizagem colaborativa, compartilhada. Não é possível, dessa forma, pensar na aprendizagem como algo só interno que se externaliza, mas numa rede dialógica que parte do externo, internaliza-se e se expressa como ideias produzidas no confronto com outras ideias e pessoas. (FREITAS, 2010, p. 66).

O professor, ao intervir e mediar a relação do aluno com o conhecimento, está criando Zonas de Desenvolvimento Proximal numa construção compartilhada de conhecimento. Portanto, o ensino nas escolas deve promover o desenvolvimento integral do aluno através das atividades de aprendizagem para assim, ampliar a atividade pensante por meio da formação de conceitos. Sendo assim, a solução independente das tarefas cognoscitivas e a exposição de caráter problemático dos conhecimentos – ensino por problema é fundamental para que o aluno aprenda “a embriologia da verdade”.

Um das questões com que os professores mais se deparam é a de como organizar o ensino. De acordo com Davydov, os métodos de ensino decorrem do conteúdo. O que então o professor terá que fazer? Por onde e de que maneira deverá planejar sua atividade de ensino? O argumento central da Teoria do Ensino Desenvolvimental, formulada por Davydov, é que o ensino que acontece na escola deve promover o desenvolvimento integral do aluno, ampliar sua atividade pensante por meio da formação de conceitos. A atividade de aprendizagem deve contribuir necessariamente para que o aluno forme em sua mente os conceitos relacionados ao objeto científico que ele aprende. (FREITAS, 2011, p. 72).

Na escola os alunos devem desenvolver a capacidade de, a partir de relações conceituais, analisar um objeto que se apresenta na realidade social, em contextos concretos. Os conceitos devem contribuir para agir nas situações na realidade em que vivem.

Ensino e aprendizagem são elementos articulados entre si. O aluno é orientado em uma atividade autônoma, para apropriar-se dos produtos da experiência humana na cultura e na ciência, visando o desenvolvimento humano. O papel do professor é fundamental para analisar o conteúdo e propor tarefas de aprendizagem com suficiente atrativo para os alunos para canalizar os seus motivos para o conteúdo. Portanto, fica clara a visão de Davidov sobre a total correspondência entre didática e a epistemologia das disciplinas.

QUADRO 2 - CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Atividade Humana	Atividade de ensino-aprendizagem	Atividade de Estudos
Mediação didática/ Mediação cognitiva	Unidade entre ensino e aprendizagem. Eminentemente pedagógico-didática dirigida ao desenvolvimento psicológico dos alunos e à formação da personalidade.	Tarefa de investigação
	Conteúdo é o pensamento teórico	Conteúdo é o pensamento teórico
	Sistemática é baseada na escola com intencionalidade	Sistemática baseada na escola
	Formar o aluno ativo e reflexivo	Atividade investigativa/participativa/ativa na apropriação de conhecimentos.
	O professor media, pelo ensino, a relação do aluno com a matéria visando à aprendizagem	Para que o aluno se aproprie dos meios adequados para formar conceitos é necessário colocá-lo numa atividade de estudo (por meio de tarefas de aprendizagem)
	Levar em consideração a realidade e os desejos dos alunos	Na atividade de estudo, as tarefas de aprendizagem devem favorecer a canalização dos motivos dos alunos para o conteúdo.
		A partir da análise

	A análise criteriosa do conteúdo por parte do professor é fundamental	criteriosa o professor poderá propor tarefas de aprendizagem que possam canalizar os seus motivos para o conteúdo.
	Desenvolver capacidades mentais por meio de conteúdos	Pensar e atuar com conceitos

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da pesquisa bibliográfica realizada nesta pesquisa.

Portanto, a educação escolar é uma unidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, sendo que a mediação do professor é preponderante para a efetivação da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, ou seja, a mediação pedagógico-didática é crucial num processo de ensino-aprendizagem.

Para a formação e desenvolvimento do aluno é fundamental caracterizar os dois tipos de pensamento, teórico e empírico na teoria de Davidov, assim como apresentar como se forma cada tipo de pensamento e qual seu papel e importância no desenvolvimento do aluno.

Conforme Davidov (1988), As peculiaridades da formação dos conceitos empíricos aclaram o sentido do conhecido requisito didático de avançar no ensino do particular ao geral. O geral, neste caso, é o resultado da comparação de objetos singulares, de sua generalização em um conceito sobre uma ou outra classe de objetos. Aparece como resultado da ascensão do sensorial-concreto ao mental-abstrato, expresso na palavra. A capacidade para pensar abstratamente se interpreta como índice de um alto nível de desenvolvimento do pensamento.

O conhecimento teórico é o conhecimento com um mínimo de apoios em imagens visuais, com um máximo de construções expressas verbalmente. (DAVIDOV, 1988)

Davidov (1987) apresenta uma breve análise comparativa entre saber empírico e saber teórico,

1 – O conhecimento empírico é elaborado quando se compara os objetos às suas representações, o que permite valorizar as propriedades comuns dos primeiros. Já o saber teórico repousa numa análise do papel e da função de uma certa relação entre as coisas no interior de um sistema.

2 – A comparação entre os objetos e suas representações dentro do conhecimento empírico torna possível a generalização formal das propriedades dos objetos, a qual, por sua vez, permite situar objetos específicos no interior de uma dada classe formal, independentemente da existência de laços entre esses objetos, ou da ausência de tais ligações. Por outro lado, por ocasião de análise do conhecimento teórico, procura-se saber que tipo de relação entre classes caracteriza, a um tempo, um representante de uma classe e um objeto em particular. Essa relação tão real e particular serve, ao mesmo tempo, de base principal para todas as outras

manifestações do sistema. Ela se apresenta como uma forma universal ou como uma entidade representada em pensamento.

3 – Qualquer conhecimento empírico baseia-se na observação. Reflete apenas as propriedades exteriores dos objetos e apoia-se inteiramente nas representações concretas. Já o saber teórico é oriundo de uma transformação dos objetos e reflete as relações entre as propriedades e suas ligações internas. Tão logo o pensamento reproduz um objeto sob a forma de conhecimento teórico, ele supera as representações sensoriais.

4 – No caso do conhecimento empírico, a propriedade formal comum, construída a partir da comparação entre os objetos, é análoga às propriedades específicas dos objetos. Já o saber teórico determina a ligação de uma relação geral com as suas manifestações concretas, isto é, o elo entre geral e particular.

5 – Concretizar o conhecimento empírico é escolher exemplos relativos a uma certa classe formal. No caso do saber teórico, essa concretização exige a transformação do saber em uma teoria desenvolvida através de uma dedução, e uma explicação das manifestações concretas do sistema, a partir da base fundamental.

6 – É uma palavra, um “termo”, que seve para fixar os resultados do conhecimento empírico. Ao contrário, o conhecimento teórico é expresso, a princípio, por diferentes modos de atividade intelectual e, em um segundo momento, por diferentes sistemas semióticos.

Davidov chegou à formulação de sua teoria após verificar em suas pesquisas sobre aprendizagem a insuficiência de um ensino baseado apenas na formação do pensamento empírico, descritivo, classificatório. Passou, então, a desenvolver as bases de um ensino voltado para a formação do pensamento teórico-científico, com base no método dialético. (DAVIDOV, 1978, 1987, 1988).

Diferentemente do conhecimento empírico no conhecimento científico a aprendizagem é alcançada pela formação de conceitos abstratos para além da experiência sensível imediata. O ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico-científico requer do professor que ele leve os alunos a “colocarem-se efetivamente em atividade de aprendizagem”, formando conceitos e com eles operar mentalmente, através de símbolos e instrumentos culturais socialmente disponíveis e que na disciplina encontra-se como objetos de aprendizagem. Uma das teses principais de Davidov (1988) é a de que o conteúdo da atividade de aprendizagem é o pensamento teórico ou conhecimento científico. O autor considera conhecimento teórico ao mesmo tempo como produto do desenvolvimento histórico e processo mental.

Conhecimento teórico são as categorias mentais que tornam possível lidar com os objetos de conhecimento da realidade, conceitos gerais possíveis de serem aplicados a situações particulares. Os conceitos científicos são fundamentais para o desenvolvimento e segundo Vigotski os conceitos científicos só se formam a partir da palavra, da linguagem, na interação com outro.

O ensino deve criar zonas de desenvolvimento proximal por meio do envolvimento em novos tipos de atividades, estimulando processos internos de desenvolvimento. De acordo com Vygotsky (2001) é pelos conceitos científicos que ultrapassamos o nível do empírico. Os conceitos corriqueiros são desenvolvidos numa relação dialética com os conceitos científicos, que são mediados pelo ensino e oferece aos alunos novas habilidades e possibilidades de ação.

O grau com que o aluno domina os conceitos corriqueiros mostra seu nível de desenvolvimento presente, e o grau com que ela adquiriu os conceitos científicos mostra a zona de desenvolvimento proximal. (LEONTIEV, 1985, p. 47- 48).

Para Hedegaard e Chaiklin (2005) o conhecimento teórico pode ser considerado como uma ferramenta para associar o conceitos nucleares de uma matéria ao conhecimento cotidiano local e pessoal. A base do ensino é o conteúdo e o conteúdo do ensino é sempre o pensamento teórico científico. Os alunos devem reproduzir o conhecimento teórico vinculado ao objeto, aplicando os conceitos gerais a situações particulares.

O conhecimento teórico-científico ou o pensamento teórico científico refere-se à capacidade de desenvolver uma relação principal geral que caracteriza um conteúdo e aplicar essa relação para analisar outros problemas específicos desse conteúdo. Esse processo produz abstrações cuja finalidade é integrá-las ou sintetizá-las como conceitos.

[...] O pensamento teórico tem sua origem no processo investigativo que deu origem ao objeto científico. De modo geral, o pensamento teórico compõe-se das ações mentais de abstração, generalização e, por fim, conceito teórico. Ele torna-se, mediante o ensino, o pensamento que deve ser formado pelo aluno na aprendizagem do objeto. Desse modo, o aluno aprende realmente um objeto quando aprende também as ações mentais ligadas ao objeto, os modos mentais de proceder com esse objeto, de agir com ele por procedimentos lógicos de pensamento. (FREITAS, 2011, p. 73).

Para a formação do pensamento teórico, é necessário organizar o ensino de modo que o estudante realize atividades adequadas para a formação desse pensamento. Assim, Davidov defende que se deve partir das teses gerais da área do saber, e não dos casos particulares, buscando-se a célula, a gênese e a essência do conceito.

O conhecimento científico é fundamental para o desenvolvimento da capacidade mental dos alunos por meio dos conteúdos. O pensamento teórico possibilita aos alunos a partir dos conceitos agir na realidade em que vivem, associando os conceitos nucleares da matéria ao conhecimento cotidiano local e pessoal, tornando o conhecimento escolar em conhecimento teórico corriqueiro e sendo utilizado como ferramenta para atividades de reflexão e de desempenho. Diferente do conhecimento teórico o conhecimento empírico, conhecimento em forma de fatos ou conhecimento de texto, nunca se torna útil na vida dos alunos, seja durante os anos escolares ou mais tarde.

De acordo com Hedegaard (2002), O conhecimento empírico tem a ver com diferenças e semelhanças entre os fenômenos; surge por meio da observação e comparação de fenômenos; pode ser ordenado hierarquicamente com base em características formais; e a palavra ou um termo limitado é o meio pelo qual ele é comunicado. Por meio do procedimento epistemológico empírico, o objeto individual é captado quando é isolado de sua conexão espacial e cronológica, de modo a poder ser observado, comparado, categorizado e lembrado. As imagens e a linguagem são os meios usados para tal fim. Na exposição empírica, o objeto individual funciona como uma realidade independente.

O conhecimento empírico baseado na observação, comparação, categorização e memória, refletem apenas as propriedades exteriores dos objetos e apoia-se inteiramente nas representações concretas, limitando o processo de pensamento dos estudantes e, com isso, o desenvolvimento humano. Se os conceitos científicos forem aprendidos como conceitos empíricos os alunos terão dificuldade em relacionar o que aprendem na escola com o ambiente circundante, sendo necessário que na escola o ensino relacione conceitos científicos a conceitos corriqueiros, pois assim o ensino oferece aos alunos novas habilidades e possibilidade de ação.

Tanto no conhecimento empírico quanto no pensamento teórico ocorrem os processos de abstração, generalização e formação de conceitos, sendo que em cada um ocorrem de uma forma. Na teoria histórico-cultural, a educação escolar está voltada para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos. Por sua vez, o domínio de conteúdos implica o processo de formação de conceitos, no qual os conceitos científicos se articulam com os cotidianos.

A formação de conceitos é resultado de uma complexa atividade em que todas as funções intelectuais fundamentais participam. No entanto, este processo não pode ser reduzido à associação, à tendência, à imagética, à interferência ou às tendências determinantes. Todas estas funções são indispensáveis, mas não são suficientes se não se empregar o signo ou a palavra como meios pelos quais dirigimos as nossas

operações mentais, controlamos o seu curso e canalizamos para a solução do problema com que nos defrontamos. (VYGOTSKY, 2007, p. 68).

Para a formação de conceitos é necessário colocar o aluno na ação investigativa e que as tarefas com novas exigências e objetivos estimulem o seu intelecto, assim atingirá os estágios de desenvolvimento mais avançado.

A formação de conceitos começa pela abstração, por meio dos signos ou palavras. A generalização é a transição do pensamento a um nível mais elevado da abstração, quando a palavra faz sentido. O pensamento se materializa na palavra com significado, por meio da linguagem. Linguagem converte-se em pensamento.

Todas as funções psíquicas de grau mais elevado são processos mediados e os signos são os meios fundamentais utilizados para os dominar e orientar. O signo mediador é incorporado na sua estrutura como parte indispensável a bem dizer fulcral do processo total. Na gênese do conceito, esse signo é a *palavra*, que a princípio desempenha o papel de meio de formação de um conceito, transformando-se mais tarde em símbolo. (VYGOTSKY, 2007, p. 66).

Para Lompscher (1999) as abstrações iniciais não são de fato o objetivo final do ensino. Ao contrário, no processo de aprendizagem elas representam o ponto inicial de ascensão ao concreto. Como meios para que o aluno possa “penetrar” no objeto da aprendizagem, as abstrações iniciais se constituem como resultado intermediário (parcial) da aprendizagem.

Com base na generalização, os alunos determinam o que constitui o núcleo do conteúdo, convertendo-o em meio para deduzir relações particulares e, assim, formarem um conceito. A primeira característica diferencial do conceito é sua generalidade.

A abstração é uma operação mental que considera à parte um ou vários elementos de uma percepção, deixando de lado outras. A generalização é uma operação mental pela qual é estendida a toda uma classe, aquilo que foi observado em um número limitado de casos singulares pertencentes a esta classe. Os conhecimentos singulares tornam-se exemplos de conceitos universais. Aprendemos quando entendemos a relação entre os conceitos e exemplos.

Para o aluno passar da abstração à generalização no estudo de um objeto é preciso um esforço intelectual. Nem sempre será capaz de aplicar uma regra geral a uma situação nova. É preciso que o professor apresente exemplos particulares numerosos para que possa aplicar neles a regra geral. Há autores que utilizam apenas o termo abstração para os dois processos. Desse modo distinguem a abstração específica e a abstração generalizante. O

resultado das duas é a conceitualização. De todo modo, não é possível generalizar sem abstrair.

A abstração implica em identificar no conceito uma relação geral principal (o conceito nuclear); a generalização é a aplicação do princípio geral a problemas particulares. O ensino para a formação de conceitos deve incluir a solução independente de tarefas, sendo oportuno que se dê por meio de problemas ou, como explica Skatkin (*apud* DAVIDOV, 1988), pela exposição do caráter problemático do conhecimento.

No processo de formação de conceitos, é necessário que os alunos identifiquem as relações e contradições que constituem o objeto de estudo. Para a aquisição do conhecimento científico, segundo Freitas (2012, p. 413) é necessário que:

[...] o aluno identifique a origem da construção teórica de um objeto de estudo e as relações, funções e contradições que o envolvem. O aluno adquire o conhecimento científico, mas, sobretudo, apropria-se do processo investigativo e criador, empreendido pelas pessoas em sua produção. O professor deve apresentar tarefas cuja execução exige dos alunos o movimento de pensamento semelhante ao pensamento investigativo dos cientistas, compreendendo o conceito em sua gênese e transformação. Nessas condições, os alunos vão formando conceitos como procedimentos para pensar e realizando ações e operações, no plano da atividade mental.

A aprendizagem deve promover, no pensamento do aluno, o procedimento de ascensão do aspecto abstrato do objeto (relações aparentes) ao aspecto concreto (relações essenciais). O professor orienta os alunos num movimento de pensamento que vai sempre do aspecto geral para o particular do objeto.

Davidov (1982) critica a escola tradicional em que o trabalho com os conhecimentos e habilidades reside na dimensão utilitária e empírica voltada para o cumprimento de ações laborais rotineiras, porém, absolutamente insuficiente para o desenvolvimento mental, para a formação de conceitos científicos. Ao expressarmos a realidade em forma de conceito, apropriamo-nos do pensamento teórico.

Davidov (1988) considera que:

O igualar dos traços identificadores externos dos objetos com o conteúdo do correspondente conceito leva a que no ensino suas verdadeiras propriedades objetivas não sejam postas em evidência. Como resultado, os escolares menores não obtêm, com frequência, a orientação necessária na correspondente disciplina escolar o que, por sua vez, dificulta a assimilação dos conceitos de uma ou outra disciplina (DAVIDOV, 1988, p. 116).

Davidov (1982) defende que, desde os primeiros anos escolares, o ensino deve estar "direcionado" para a formação do pensamento teórico nos alunos. Desse modo, tanto o conteúdo como os procedimentos metodológicos estarão articulados para que os estudantes apropriem teoricamente os conhecimentos.

Portanto o conhecimento empírico é derivado da atividade prática, atua com dados sensoriais captados diretamente do objeto, portanto é baseado na definição, identificação, comparação, classificação e memorização e o conhecimento teórico-científico não visa apenas à descrição dos fenômenos, mas à descoberta do princípio geral, das relações do objeto com o todo a partir da abstração, generalização e formação de conceitos, sendo fundamental o desenvolvimento mental dos alunos.

De acordo com o apresentado a formação do aluno para o desenvolvimento do conhecimento teórico é necessário conexões entre os conceitos de atividade de estudo, motivos, ações e operações mentais, conexões estas que são realizadas pela mediação intencional e planejada do professor no processo de aprendizagem do aluno.

O processo de aprendizagem deve estar intimamente associado aos motivos dos alunos, de forma que a aquisição de conhecimentos teóricos e os modos de pensar precisam surgir de necessidades específicas, de motivos suficientes para o aprendizado, de problemas suficientemente atrativos para mobilizar a atividade de aprendizagem. Os motivos são dependentes do desejo e das emoções como base nas necessidades. Para Davidov (1999), não é a existência de meios físicos, espirituais e morais para uma pessoa atingir seu objetivo que a fazem decidir e agir, e sim as emoções. Portanto, na atividade de aprendizagem, o desejo é imprescindível, devendo estar associado à necessidade de aprender e ao motivo da aprendizagem (o motivo deve corresponder ao próprio objeto da aprendizagem). Todos esses elementos associam-se ao problema presente na tarefa de aprendizagem.

O aluno assimila um certo material sob a forma de atividade de estudo somente quando ela tem uma necessidade e motivação interior para tal assimilação. Ademais, isto está relacionado com uma transformação do material assimilado e desta forma com a obtenção de um novo produto espiritual, ou seja, de conhecimento deste material. Sem isto não há uma plena atividade humana. (DAVIDOV, 1999).

O objetivo da didática para o desenvolvimento é um ensino que promove e amplia o desenvolvimento mental e da personalidade dos alunos, por meio dos conteúdos. O desenvolvimento mental significa desenvolver as capacidades intelectuais, modos de pensar (operações mentais), ou seja, formam conceitos teóricos apropriados de um objeto de estudo com base nos conteúdos e métodos de investigação da matéria.

O caminho para a formação das ações mentais está nos processos de investigação e constituição de uma ciência. Daí, a relação mútua entre conteúdos e operações mentais. O meio de captar os processos de investigação e procedimentos lógicos da ciência são os conteúdos e as operações mentais que lhe correspondem (o que define a atividade de aprendizagem). Em síntese para pensar e atuar com ciência, é necessário que o aluno se aproprie do processo real da gênese e desenvolvimento dessa ciência, ou seja, do caminho epistemológico dessa ciência.

O objetivo do ensino-aprendizagem é o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio dos conteúdos e das operações mentais que lhes correspondem. Para assimilação de um conhecimento é necessário uma necessidade e motivação interior, o aluno precisa estar numa atividade de estudo por meio de tarefas de aprendizagem atrativas para canalizar os seus motivos para o conteúdo com vistas ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e da personalidade integral dos alunos.

No quadro abaixo segue síntese das conexões entre os conceitos de: atividade de estudo, motivos, ações e operações mentais.

QUADRO 3 - CONEXÕES ENTRE OS CONCEITOS: ATIVIDADE DE ESTUDO, MOTIVOS E AÇÕES E OPERAÇÕES MENTAIS

ATIVIDADE DE ESTUDO	MOTIVOS	AÇÕES E OPERAÇÕES MENTAIS
Devem ser elaboradas a partir de necessidades específicas, de motivos, de problemas suficientemente atrativos para mobilizar a atividade de aprendizagem.	O motivo surge para o aluno na atividade com o objeto por meio das ações na tarefa. O motivo da ação do aluno é o próprio objeto.	Aprender o processo de origem e desenvolvimento das coisas e acontecimentos.
Mobilizar os motivos dos alunos.	Os alunos entram em ação com o objeto.	Os alunos irão reproduzir o caminho para a constituição do objeto em investigação.
Professor a partir da análise do conteúdo propõe tarefas de aprendizagem.	As tarefas de aprendizagem devem ser atrativas e canalizar os motivos dos alunos para o conteúdo.	Os alunos irão desenvolver as capacidades mentais por meio de conteúdos – Pensar e atuar com conceitos.
Pensar e atuar com conceitos.	Apropriação do conteúdo.	Domínio de capacidades intelectuais vinculadas a esse conteúdo.
O professor deve traduzir os conteúdos de aprendizagem em procedimentos de pensamento.	Colocar os alunos em uma atividade mental, em uma sequência de operações mentais, onde possa operar com conceitos.	Ação mental é o processo pelo qual se obtém o conhecimento. A formação de ações mentais supõe os conteúdos, pois as ações mentais estão presentes nos processos investigativos e procedimentos da ciência

		ensinada.
Atividade humana.	Os motivos direcionam a atividade para um objeto.	Não há atividade sem motivos.
Forma conceitos científicos	Adequar os conteúdos às disposições e interesses da faixa etária atendida.	Incorpora as ações mentais, capacidades e procedimentos lógicos ligadas a esses conceitos e vice-versa.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da pesquisa bibliográfica realizada nesta pesquisa.

A partir do quadro apresentado percebe-se a relevância da tarefa de estudo no processo de ensino-aprendizagem. O conceito filosófico-pedagógico de atividade significa transformação criativa pelas pessoas da realidade atual. A forma original dessa transformação é o trabalho. Todos os tipos de atividade material e espiritual do homem — são derivados do trabalho e carregam em si um traço principal — a transformação criativa da realidade, e ao final também do próprio homem. (DAVIDOV, 1999, p. 01)

Para Davidov (1999), a tarefa corresponde à união do objetivo da aprendizagem com a ação de aprendizagem que os alunos devem realizar e as condições para que o façam. Durante a realização da tarefa, a necessidade impulsiona o motivo do aluno; ele identifica a existência de um motivo para aprender.

Ao cumprirem as ações que compõem a tarefa, os alunos vão dominando os procedimentos mentais de formação do conceito. O professor deve orientar o ensino para que os alunos descubram a relação geral, produzindo em seu pensamento a generalização substantiva. Com base na generalização determinam o “núcleo” do objeto, para assim deduzir relações particulares e formar o conceito do objeto, convertendo, ativamente, o conhecimento coletivo em um conhecimento individual.

A correta organização da atividade de estudo começa com a formação gradual, porém, constante da necessidade no aluno. Sem necessidade, seu principal componente, ela não pode existir e a segunda condição para a correta organização da atividade de estudo é a colocação perante os alunos de uma tarefa de estudo cuja solução é o que justamente irá exigir deles a experimentação com o material a ser assimilado. (DAVIDOV, 1999).

Uma atividade de estudo completa cria e desenvolve propositalmente nos alunos as bases da consciência e do pensamento teórico, favorece o desenvolvimento de sua personalidade. (DAVIDOV, 1999, p. 5). O pensamento teórico não surge e nem se desenvolve na vida cotidiana das pessoas, ele se desenvolve somente em uma tal instrução, cujos programas se baseiam na compreensão dialética do pensamento. (DAVIDOV, 1999, p. 7)

Ao resolver a tarefa de estudo que é um desdobramento da atividade de estudo o aluno descobre no objeto sua relação geral ou essencial, realizando as transformações correspondentes e executando a experimentação objetiva e mental. O homem se desenvolve a partir do seu envolvimento com o meio social, sendo constituído, portanto, pelas relações sociais estabelecidas perante um processo de mediação, interação e interatividade com e entre sujeitos e objetos de conhecimento.

Na perspectiva de Vygotsky,

Mediação é a cultura que se torna parte da natureza humana, isso como processo histórico que plasma o funcionamento psicológico do homem. Enquanto processo, a mediação caracteriza a relação dos seres humanos com o mundo e com outros seres humanos. Relação que não ocorre diretamente, mas por meio do denominado por Vygotsky (1996) como elementos mediadores: aqueles que se interpõem entre o homem e o mundo/meio, ampliando as possibilidades de transformação da natureza, denominados de instrumentos; e aqueles que se constituem pela linguagem como meio para estabelecer a comunicação, denominados signos. Neste entendimento, a mediação seria, portanto, oriunda de um sistema simbólico, a linguagem humana, que atuaria entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (VYGOTSKY, 1996). Se toda ação humana ocorre pela mediação (intrapessoal ou interpessoal – instrumentos e signos) o próprio processo de aprendizagem também o faz. No processo em que o indivíduo pensa e reflete sobre determinado conceito para o apreender, haveria, assim, mediação. (ALONSO; SILVA, 2015, p. 27).

A formação do homem é marcada pelas mediações. Mediações do homem com o mundo e com outros seres humanos através dos elementos mediadores. A aprendizagem em processos educativos mediatizados por TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e AVA ocorre pela mediação tecnológica e mediação pedagógica.

No *Moodle*, se constitui a ação da mediação tecnológica, assim torna-se importante apresentar como professores, alunos e tutores atuam no AVA para o ensinar e aprender on-line, já que a plataforma possui recursos que possibilitam a comunicação e interação entre todos os sujeitos da formação, possibilitando processos formativos mais ativos e significativos através da mediação pedagógica.

A mediação pedagógica é realizada através por meio da ação e da prática do docente, responsável por fomentar a atuação do aluno, intervindo no seu processo de aprendizagem em AVA e/ou mediado por TDIC, por um sujeito social mais experiente.

No campo da educação, a mediação se configura como pedagógica, tendo em conta a ação e a prática docente. Por meio da mediação pedagógica criar-se-ia ambiente de fomento à atuação do aluno, de modo que ele se reconhecesse como sujeito do processo formativo. Seria, pois nesse contexto que o professor teria condições de intervir no processo de aprendizagem dos alunos, justamente por ser sujeito social mais experiente, portanto, responsável por compartilhar com os alunos os elementos de uma cultura. (ALONSO; SILVA, 2015, p. 28).

Nessa perspectiva de mediação, o processo de desenvolvimento humano acontece pelo e no envolvimento do sujeito no seu ambiente social. A interação de acordo com Vygotsky (1996) se faz enquanto interação social. Pelo viés sócio-histórico é acrescentado à mediação e interação o conceito de interatividade. A interatividade aqui se daria com o uso dos recursos das TDIC para efetivar o diálogo, a comunicação e a troca de mensagens.

Assim são fundamentais as concepções de mediação, interação e interatividade dos sujeitos da formação e as implicações em cursos *on-line*, uma vez que o ser humano se constitui no e pelo outro em suas relações, assim no processo formativo alunos e professores devem participar ativamente contribuindo para que a aprendizagem aconteça.

Desse modo, Freitas e Dutra (2009 *apud* ALONSO; SILVA, 2015, p. 29) afirmam que a interatividade está relacionada à expressão comunicacional, que permite aos atores/autores de um curso *on-line* participação e intervenção ativas, em que todos tenham possibilidade de atuar e contribuir para e no processo de desenvolvimento de uma formação. A seguir, trataremos a relação prática entre o tutor e a formação profissional a distância.

3.3 A relação prática entre o tutor e a formação profissional a distância

As tarefas do docente a distância são divididas em três grandes grupos: a) tarefas de concepção e realização dos cursos e materiais; b) planejamento e organização da distribuição dos materiais e da administração acadêmica; e c) acompanhamento do estudante. O docente na EaD passa a ter funções de criador, formador e realizador de cursos e materiais, pesquisador, tutor, “tecnólogo educacional” e monitor (BELLONI, 1999 *apud* ABRAHÃO; SARMET, 2007, p. 112). A tutoria, portanto, se apresenta como uma das funções que o professor a distância passa a assumir.

O tutor é o orientador do processo de aprendizagem dos alunos, acompanhando e auxiliando na resolução das atividades propostas, dando o *feedback*, assim como sugerindo, quando necessário, pesquisa complementar. Portanto, cabe ao tutor domínio do conteúdo e competência de comunicação e mediação.

Alguns autores (ALONSO, 2010, 2011; TOSCHI, 2004, 2010, 2011; PRETI, 2000, 2002, 2003, 2005) defendem que cursos a distância com qualidade, tal como se coloca neste estudo, depende da forma como é conduzido o processo de ensino-aprendizagem, principalmente quanto ao “o que” é ensinado articulado ao como é ensinado, de maneira que essa relação sirva para emancipação humana. Ou seja, a

qualidade do processo educacional estaria em relação direta com a qualidade dos processos pedagógico-didáticos. (COSTA, 2015, p. 23).

Para a qualidade dos processos pedagógico-didáticos é fundamental a articulação entre o que ensinar e como será ensinado, portanto uma relação entre conteúdo e didática, entre os conceitos e o trabalho pedagógico-didático do professor. Em um cenário de mudanças com as inovações tecnológicas que possibilitaram maior acesso a informações e conseqüentemente a ampliação do acesso ao ensino, surge alguns questionamentos e preocupações com a qualidade da educação.

As inovações tecnológicas contribuem para democratizar o acesso à informação, trazendo a necessidade de repensar o papel dos diferentes atores: aluno, professor, tutor e escola. A EaD contribui para a ampliação do acesso ao ensino superior, mas é necessário que aconteça com responsabilidade, para oferta de uma educação de qualidade para a sociedade.

Libâneo (2013) comenta que o sentido da expressão “qualidade da educação”, em documentos de organismos internacionais, é formado quase sempre pela lógica da análise econômica, já que, notoriamente, no caso do Banco Mundial, as políticas são formuladas por economistas, para serem executadas por educadores. Sendo assim, os modelos educativos têm muito pouco de educativos “[...] já que sofrem de duas ausências, os professores e a pedagogia, precisamente o âmbito em que seriam contemplados os aspectos qualitativos que constituem a essência da educação” (LIBÂNEO, 2013, p. 58).

Estaria a EaD com base no papel do tutor difundida pelos “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” buscando contemplar questões econômicas, com ausência dos professores e pedagogia? Nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância o tutor é um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica contribuindo para o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Seria as atribuições do tutor iguais a de um docente, já que o mesmo acompanha o aluno, trabalha cotidianamente com ele, participa dos processos de avaliação das aprendizagens e esclarece dúvidas, com base na reflexão de suas atribuições, segue questionamentos como: Se as atribuições são as mesmas estaria os tutores qualificados e tendo a devida valorização para que não ocorra a precarização do ensino?

O que pode constatar é que na EaD a maior parte das atividades de ensino é destinada ao tutor, o problema é que, como tutor, esse profissional não tem reconhecimento com suas atribuições, trazendo, portanto, dúvidas quanto a qualidade dos processos de

formação. Nessa perspectiva, discutiremos o perfil desejado do professor formado *online* em nosso próximo tópico.

3.4 Perfil desejado do professor formado online

Para apresentar o perfil desejado do professor *online*, recorreremos inicialmente ao conceito apresentado por Libâneo sobre Pedagogia e didática, para compreender o papel e objetivos da profissão e seu funcionamento. Tal como esclarece Libâneo (2012, p. 38), a pedagogia é:

[...] um campo de estudos sobre o fenômeno educativo [...] é uma reflexão sobre a atividade educativa e uma orientação para a prática educativa, uma direção de sentido das práticas de formação humana a partir de objetivos e valores necessários à humanização de pessoas numa sociedade concreta”. A didática é uma modalidade de ação pedagógica; ela realiza objetivos e modos de intervenção pedagógica em situações específicas de ensino e aprendizagem, tendo como objeto de estudo “[...] o processo de ensino-aprendizagem em sua globalidade, isto é, suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições e os meios de direção organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 38).

O que se espera é que a formação dos futuros professores sejam eles formados presencial ou a distância seja uma formação sólida, na qual e pela qual o professor tenha domínio do conteúdo que será ensinado e que conheça de didática, estimulando os alunos para que tenham desejo de aprender e que assim consigam realizar as abstrações necessárias.

Como a legislação não permite a distinção no certificado dos alunos formados a distância, espera-se que na sua atuação tenha as mesmas habilidades e competências de uma profissional formado na educação presencial. Na formação a distância os alunos utilizam de vários recursos das mídias, espera-se que os professores formados a distância explorem recursos como vídeos, imagens, dicas de sites e outros para facilitar a aprendizagem de seus alunos, que seja um pesquisador e explorador das TDIC na sala de aula e no seu planejamento diário.

Espera-se que seja um professor inovador, autônomo, competente, criativo, responsável e comprometido com a aprendizagem dos aluno. Que busque e utilize vários recursos midiáticos no processo de ensino e aprendizagem, já que na sua formação nas salas de aulas virtuais, vários foram os recursos utilizados.

Somente professores preparados conseguirão orientar o ensino e mobilizar o desejo do aluno de aprender com atividades que desperte a curiosidade e a vontade de buscar

respostas, portanto, o que pretende responder é se a EaD têm formado professores qualificados e conscientes de seu papel, preocupados com o desenvolvimento do pensamento teórico e com a personalidade dos alunos?

Teremos uma educação a distância de qualidade com os itens apresentado acima, com professores com conhecimento disciplinar e didático, capazes de elaborar atividades de estudo que possibilite ao aluno desenvolver o pensamento teórico e favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade.

A tarefa de estudo, que é tão somente o começo do desdobramento da atividade de estudo na sua plenitude, exige dos alunos da escola uma análise das condições de origem destes ou daqueles conhecimentos teóricos e o domínio das formas de ações generalizadas correspondentes. Em outras palavras, ao resolver a tarefa de estudo o aluno descobre no objeto sua relação de origem ou essencial. (DAVIDOV, 1999).

Portanto, o que advoga aqui é que a qualidade do trabalho pedagógico independe da etapa de ensino, o que deve ser aplicado na educação básica, também pode ser utilizado na educação superior, de acordo com as especificidades da etapa, mas contemplando e levando em consideração o sujeito histórico e social e mobilizando o desejo de aprender com atividades que possibilitem a aquisição do pensamento teórico-científico.

A atividade de ensinar do professor, conectada à atividade de aprendizagem do aluno, deve propiciar meios de aquisição do pensamento teórico-científico que, por consequência, levará ao desenvolvimento da personalidade do aluno, que é denomina “ensino desenvolvimental”.

A didática articula, simultaneamente, a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psico-pedagógica) e a lógica das interfaces com as práticas socioculturais. Essas três lógicas repercutem no trabalho dos professores em sala de aula. A lógica dos saberes a ensinar implica a análise e a organização dos conteúdos com base em conceitos nucleares. A lógica do processo ensino-aprendizagem pela qual se trata de atuar no desenvolvimento das capacidades psicológicas dos alunos por meio da interação pedagógico-didática com os conteúdos. A lógica das implicações dos contextos socioculturais e institucionais nas aprendizagens implica fazer interagir com os conteúdos as condições históricas e socioculturais, cotidianas e locais, vivenciadas pelos alunos. Portanto, não há didática fora dos conteúdos e dos processos de desenvolvimento do pensamento por meio dos conteúdos. Não há didática fora da relação do aluno com o conteúdo (fora da transformação das relações do aluno com o conteúdo). Não há didática separada das práticas socioculturais e institucionais em que os alunos estão envolvidos. (LIBÂNEO, 2012, p. 11).

Pensar e agir didaticamente depende de uma concepção de conhecimento, de uma teoria da aprendizagem e do desenvolvimento humano e dos métodos particulares da ciência ensinada. O trabalho do professor consiste em ajudar o aluno, por meio dos conteúdos, a

adquirir capacidades para novas operações mentais ou modificar as existentes, com o que se operam mudanças qualitativas em sua personalidade.

A atividade de ensino das disciplinas específicas requer do professor o domínio do conteúdo e dos procedimentos investigativos da matéria que está ensinando e das formas de pensamento, habilidades de pensamento que propiciem uma reflexão sobre a metodologia investigativa do conteúdo que se está aprendendo. O professor precisa colocar o aluno numa atividade de aprendizagem. A atividade de aprendizagem é a própria aprendizagem, ou seja, com base nos conteúdos, aprender habilidades, desenvolver capacidades e competências para que os alunos aprendam por si mesmos.

Ensinar, portanto, é adquirir meios do pensar, através dos conteúdos, é desenvolver nos alunos o pensamento teórico. A aquisição de conceitos científicos, precisa percorrer o processo de investigação, os modos de pensar e investigar da ciência ensinada.

Em síntese o papel da didática consiste em: a) ajudar os alunos a pensar teoricamente (a partir da formação de conceitos); b) ajudar o aluno a dominar o modo de pensar, atuar e investigar a ciência ensinada; c) levar em conta a atividade psicológica do aluno (motivos); d) considerar o contexto histórico-cultural da aprendizagem. (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, p. 54).

A mediação pedagógica-didática, por meio dos conteúdos científicos, é requisito para uma formação emancipadora do sujeito. O conhecimento científico é fundamental pois através dele é possível o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.

Não tem como apresentar sobre o bom professor e sua prática, desconsiderando a didática, portanto será realizada a pesquisa de campo para analisar e conhecer o trabalho realizado pela instituição de ensino superior e a prática pedagógica dos egressos destes cursos. Assim, iremos conhecer a identidade profissional e formação do professor de ensino de graduação a distância.

3.5 Identidade profissional e formação do professor de ensino de graduação a distância

O professor é o mediador, aquele que acompanha o aluno no seu processo de desenvolvimento, assim não tem como pensar em bons profissionais da educação, sem antes voltar à sua trajetória acadêmica. Não tem como pensar em ensino e aprendizagem sem pensar na relação professor-aluno e na unidade entre ensino e aprendizagem. O papel do professor não pode ser secundarizado, pois as TDIC não são capazes de realizar a mediação entre aluno

e conhecimento de forma automática, portanto a mediação do professor é fundamental e insubstituível.

[...] computador e internet não são, por si sós, garantias de uma inovação no processo de aprendizagem escolar. Tudo depende da maneira como são usadas, da mediação do professor. É essa mediação que faz toda a diferença, pois é ela que torna eficaz as duas outras mediações: a técnica e a simbólica. Nesse sentido, é importante considerar que é insustentável o receio de que a presença do computador e da internet na escola torne o professor desnecessário. Ao contrário, acentua-se, cada vez mais, a importância de sua presença, de sua mediação humana. (FREITAS, 2010, p. 67).

O papel do professor é fundamental e insubstituível. É necessário instaurar espaços reflexivos na escola que possibilite aos professores exercer o seu papel de mediador na preparação dos alunos e consciente de seu papel na incorporação das tecnologias como computador e internet.

O diálogo com Vygotsky estimula-nos, portanto, a acreditar cada vez mais na instauração de espaços reflexivos na escola que possibilitem aos professores a construção de uma posição responsável e consequente diante da incorporação no ambiente escolar desses instrumentos culturais de aprendizagem. (FREITAS, 2010, p. 67).

Ariza e Toscano (2001) trazem alguns questionamentos acerca do saber profissional dos docentes, perguntas como: Conhecer o aluno, sua experiência social e cultural, suas características e dificuldades é importante? Quais procedimentos metodológicos favorecem a aprendizagem dos alunos? Que metodologias promovem a aprendizagem significativa no ambiente escolar? Como adaptar ao processo de diversidade presente em sala? Quais são os saberes necessários para formação docente?

Os autores apresentam o risco da simplificação que impede o professor de abordar com rigor o processo de ensino-aprendizagem. O processo de simplificação se manifesta por alguns aspectos, como: tendência de converter disciplinas em conteúdos curriculares, visão de conteúdos curriculares conceitual e acumulativa, considera os alunos como receptores passivos, conteúdos e metodologias vistos isoladamente, aprendizagem científica vista numa perspectiva individual e tendência a medir com frequência a capacidade dos alunos de memorizar os conteúdos.

É necessário uma formação inicial e permanente do professor para que enfrente os problemas do ensino das disciplinas, incorporando uma perspectiva didática na hora de formular, selecionar e ministrar os conteúdos curriculares. Já que como apresentado no texto o

ensino tradicional baseado na transmissão verbal de conteúdos, torna o ensino mecânico e repetitivo e não desperta o interesse na maioria dos alunos. Sendo consenso entre professores a necessidade de propor um modelo didático alternativo baseado no construtivismo e na investigação escolar.

O saber dos professores especialistas deve ser teórico e prático de caráter integrador, onde conhecimento disciplinar e pedagógico, problemas de ensino e aprendizagem e a experiência de professores e alunos acumulada historicamente, sejam integrados pela didática, com um só objetivo, o desenvolvimento do educando.

As didáticas específicas permitem a relação entre o saber formalizado e o saber empírico, constituindo um saber prático. Os saberes práticos são resultado de uma reflexão crítica e ajudará o aluno a estabelecer conexões significativas entre os saberes acadêmicos e empíricos.

O saber profissional de acordo com os pontos apresentados busca elaborar conceitos, por meio de problemas, possibilitando a reflexão e a naturalidade no processo de ensino e aprendizagem. No Projeto Curricular Investigação e Renovação Escolar (DIE, 1991 *apud* ARIZA; TOSCANO, 2001) apresenta algumas hipóteses acerca dos novos saberes necessários aos professores especialistas. As hipóteses se relacionam a um modelo de aprendizagem baseado no construtivismo e na aprendizagem por investigação dos alunos, assim como de um modelo de professor investigador de sua prática.

O texto apresenta 10 saberes profissionais:

1 – O professor deve conhecer com profundidade a disciplina ministrada, permitindo participar de projetos interdisciplinares com outros professores.

2 – Conhecer o contexto histórico, social e ideológico da disciplina. Conhecer a história da ciência.

3 – O professor deve ser pesquisador, conhecer os métodos e técnicas de pesquisa e investigação.

4 – Deve ter uma concepção epistemológica acerca da ciência, superando a concepção empirista e ingênua, descobrindo a realidade através de um processo indutivo de observação da teoria.

5 – O professor especialista deve saber estabelecer relações significativas entre as disciplinas que está especializado e os problemas sócio-ambientais.

6 – O professor deve superar a ideia de que os alunos aprendem escutando e memorizando mecanicamente o discurso dos professores.

7 – Relacionar os objetivos e conteúdos de ensino a questões do dia a dia, possibilitando a reflexão sobre problemas e valores, valorizando a autonomia e a cooperação.

8 – Saber elaborar mapas conceituais que permita relacionar informações presentes nas diferentes disciplinas científicas.

9 – Relacionar os conhecimentos as concepções e as representações dos alunos.

10 – Saber elaborar atividades que favoreça a investigação dos alunos e que facilitem a obtenção de dados significativos acerca da aprendizagem dos alunos e a dinâmica psicossocial da classe.

É necessário uma visão inovadora de saber profissional, com um modelo alternativo de ensino, baseado no construtivismo e na investigação escolar, que baseia no reconhecimento da importância da qualificação profissional docente para elaboração de atividades que auxiliem para que o aluno desenvolva, assim como valoriza a interdisciplinaridade, a troca de conhecimentos entre professor e aluno, a relação entre conhecimento científico e empírico, contribuindo para formação crítica e reflexiva do aluno.

Para a formação de professores é fundamental romper com a separação e o paralelismo entre conhecimentos disciplinares e conhecimento pedagógico-didáticos, podemos destacar a teoria do ensino para o desenvolvimento humano de Davidov como alternativa para o enfrentamento do problema.

Na formação profissional dos professores existe uma dificuldade em incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos dessa profissão: o domínio dos conteúdos das disciplinas e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos. Confirmando a persistência da dissociação entre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos nos cursos de formação de professores. A dissociação tem características muito diferentes em cursos de licenciatura em pedagogia e das licenciaturas em conteúdos específicos.

Nos cursos de licenciatura em pedagogia é frequente a predominância do aspecto metodológico das disciplinas sobre os conteúdos já na formação do professor especialista em conteúdos de área científica há visível ênfase nos conteúdos e pouca atenção à formação pedagógica. Nos dois formatos curriculares verifica-se a dissociação entre aspectos inseparáveis na formação de professores. O conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico-didático devem estar articulados já que no processo de ensino-aprendizagem é fundamental a ligação das dimensões pedagógica e epistemológicas.

Saviani e Duarte (2012) apresenta que a fragmentação na formação de professor é uma questão histórica e que a licenciatura em pedagogia manteve seu caráter generalista e ao

mesmo tempo pedagógico-didático e as demais licenciaturas seu caráter “conteudista”. O problema é a desarticulação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar.

Sobre formação de professores e saberes docentes, Pimenta (2005) propõe três tipos de saberes articulados entre si: o saber da matéria, isto é, o conhecimento do professor sobre a disciplina que ensina; o saber pedagógico, que diz respeito ao conhecimento que resulta da reflexão confrontada entre o saber da matéria e os saberes da educação e da didática; o saber da experiência, construído a partir das experiências vivenciadas pelo professor e pelo aluno, incluindo suas representações sobre escola e ensino.

Ainda sobre os saberes docentes Shulman (2005) apresenta que o professor deve compreender as estruturas da matéria ensinada, os princípios de organização conceitual e, ao mesmo tempo, ter o conhecimento pedagógico do conteúdo. Descreve que o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo como aquele que representa a ligação entre a matéria e a didática, para compreender como determinados temas e problemas podem ser organizados, representados e adaptados aos diferentes interesses e habilidades dos alunos. O autor ressalta, ainda, que o conhecimento pedagógico do conteúdo é o que distingue um excelente professor de outro que apenas sabe a sua disciplina. Este é um professor que sabe como transformar seu conhecimento da matéria em atividades e experiências que estimulam, envolvem e melhoram a aprendizagem ativa e a compreensão dos alunos.

As teorias de Shulman (2005) trazem contribuições para o conhecimento profissional do professor, no entanto ainda que ajude a compreender a imbricação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, em sua teoria eles tendem, também, a se manter paralelos.

Na teoria de ensino para o desenvolvimento, o conhecimento pedagógico do professor é condição necessária para ajudar o aluno a mobilizar suas capacidades intelectuais para apropriação dos conceitos. O professor deve não só dominar o conteúdo mas, especialmente, os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada. Portanto, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão mutuamente integrados.

Davidov (1988) ampliou as ideias precursoras de Vygotsky afirmando que a educação e o ensino atuam no desenvolvimento por meio do processo de apropriação do conhecimento teórico-científico que, por sua vez, possibilita o desenvolvimento das capacidades e habilidades correspondentes aos procedimentos lógicos e investigativos de constituição de uma área de conhecimento.

Para Davidov (1988), os conceitos são procedimentos lógicos do pensamento, isto é, modos gerais de acesso ao objeto de conhecimento os quais vão se formando no processo de ensino-aprendizagem com base nos processos investigativos lógicos próprios de uma ciência.

Cabe à didática investigar os processos de ensino-aprendizagem na sua relação com conteúdos específicos. Assim, o núcleo do problema didático é o conhecimento enquanto processo mental a ser desenvolvido pelo aluno para conhecer os objetivos, ou seja, seu processo de formação de conceitos. Nessa concepção, é fundamental a unidade entre o aprender e o ensinar, em que o professor atua na direção da atividade autônoma dos alunos para se apropriarem dos produtos da cultura, da ciência, da arte, constituídos ao longo da experiência humana.

Portanto, é evidente que os professores precisam não só ter domínio dos resultados da ciência como, também dos procedimentos lógicos e investigativos dessa ciência, pois é daí que se originam as capacidades intelectuais a formar nos alunos na atividade de estudo. Com o conhecimento pedagógico do conteúdo, o professor ajuda o aluno a transformar os conteúdos em conceitos teóricos.

Na teoria de ensino para o desenvolvimento, a formação de conceitos científicos pelos alunos resulta da apropriação dos modos de pensar, investigar e atuar da ciência ensinada, em que os conceitos convertem-se em ferramentas mentais internalizadas para lidar com o mundo objetivo, com os outros e consigo mesmo.

Davidov (1988) afirma que o modo de lidar pedagogicamente com uma disciplina depende do modo de lidar epistemologicamente com essa disciplina, considerando que os métodos de ensino são derivados dos conteúdos.

Para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos são necessários professores com conhecimento dos conceitos que ensinam e conhecimento pedagógico para ajudar os alunos a pensar e atuar com esses conceitos.

As concepções de formação e os formatos curriculares dos atuais cursos de formação de professores são marcados pela dissociação e a visão segmentada entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. Os currículos de formação de professores precisam assegurar que os futuros professores estejam preparados para promover e ampliar o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos.

Na formação de professores é indissociável os conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos, pois assim o professor estará preparado com conhecimento da disciplina, da área pedagógica, do currículo, das relações entre professor-aluno e dos alunos entre si, dos métodos e procedimentos didáticos, do uso das tecnologias

educacionais, enfim estará preparado para assumir seu papel como sujeito responsável pela formação de sujeitos pensantes, críticos e atuantes na sociedade.

Portanto, podemos destacar a importância da formação inicial e permanente dos professores para enfrentar os desafios do ensino das disciplinas. Destacamos a fragmentação dos cursos de formação de professores, com a dissociação entre conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico-didático, aspectos inseparáveis para a qualidade do ensino. É necessária uma reestruturação dos cursos de formação de professores, prevalecendo a articulação entre conhecimento dos conteúdos e conhecimento pedagógico das disciplinas bem como da didática e das didáticas específicas, pois assim os futuros professores estarão preparados para contribuir para a formação de sujeitos pensantes, críticos e atuantes na sociedade.

Alinhado aos pontos apresentados como fundamentais para reestruturação dos cursos de formação de professores, temos ainda o crescimento do número de pessoas que procuram a EaD para formação inicial, comprometendo a qualidade da educação devido a estrutura e conceito das atuais empresas privadas de formação de professores que exploram a EaD para alcançar o maior número de alunos espalhados por diversas regiões do país, com um determinismo tecnológico que se sobrepõe à ação docente, comprometendo assim a formação de professores para uma educação de qualidade para todos.

A Teoria Histórico-Cultural traz uma contribuição para a compreensão dos processos de mediação docente em cursos ofertados a distância, já que eles também devem oferecer uma organização de ensino que propicie o desenvolvimento integral dos estudantes. Nessa teoria, a formação integral, orientada para o desenvolvimento humano, requer a mediação por meio de atividades de ensino-aprendizagem em prol do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Portanto, a participação do professor como mediador na relação do aluno com o conteúdo é fundamental para o seu desenvolvimento, pois o docente irá estruturar as atividades de estudo levando em consideração algumas condições prévias tais como análise do conteúdo, mobilização de motivos, necessidades, desejo de aprender e caráter investigativo da organização da atividade de estudo.

Portanto, para a qualidade de ensino a distância é fundamental professores qualificados, pois um processo de ensino-aprendizagem que suscite operações cognitivas gradualmente superiores requer a ação reguladora e orientadora do professor.

Para compreender sobre a formação integral para o desenvolvimento humano, o Capítulo 4 versará acerca da pesquisa empírica e a análise dos dados a partir do referencial teórico da pesquisa apresentada nos capítulos anteriores.

CAPÍTULO 4 PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo são apresentados os elementos constitutivos da pesquisa tais como a abordagem metodológica, os procedimentos de coleta e análise de dados. Inicialmente, é apresentado o delineamento do campo da pesquisa, o tipo de pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e as dimensões a serem analisadas, na forma de categorias de análise. Ao final, são descritos e analisados os dados considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

4.1 Caracterização da pesquisa

Os estímulos do governo para a expansão da EaD têm refletido na elevação das ofertas dessa modalidade de ensino, como apresentado no decorrer do trabalho. Mesmo tendo autorização para oferta de cursos a distância em diferentes áreas, a EaD vem se concentrando na formação de professores, isso se justifica pelo déficit de professores, reflexo da desvalorização social da profissão, baixos salários e rotina desgastante, assim a profissão não tem sido atrativa, por esse motivo o incentivo do governo para a ampliação de ofertas a distância para as licenciaturas.

A metodologia dessa pesquisa educacional agrega a abordagem metodológica de caráter quali-quantitativo e faz a articulação dos aspectos instrumentais e práticos com os fundamentos teóricos, utilizando-se de revisão bibliográfica e trabalho de campo, tendo em vista maior entendimento do tema da pesquisa e possibilitando ultrapassar a aparência em favor da conquista da essência.

O que torna a ciência necessária é o fato de a realidade não ser transparente. A aparência e a essência dos fenômenos não coincidem, embora uma revele elementos do outro. Portanto, o que é dialético é a própria realidade; por isso, precisamos de instrumentos que possibilite captar essa dialética, ou seja, um método de abordagem adequado à natureza dos fenômenos e fatos sociais, enquanto objetos de investigação.

Foi realizada pesquisa teórica sobre o estado da arte, para estabelecer um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação dessa pesquisa, no caso, “a formação de pedagogos na EaD”. Esse foco da pesquisa se sustenta no conhecimento teórico necessário para desenvolver conceitos e análises dos dados obtidos pela pesquisa de campo. A revisão bibliográfica foi realizada por meio de leituras de teses, dissertações, artigos e livros. Foram utilizados fichamentos e a organização de sínteses em quadros teóricos comparativos e outros mecanismos, que no decorrer da pesquisa, se fizeram necessários.

De acordo com Minayo (1994), a pesquisa científica ultrapassa o senso comum por meio do método científico. É o método que permite que a realidade social seja reconstruída enquanto objeto do conhecimento por meio da categorização que une dialeticamente o teórico e o empírico. Assim, esse estudo utilizou como instrumento de investigação a pesquisa de campo.

“O trabalho de campo é mãe e nutriz de toda dúvida [...] antropológica que consiste em se saber que nada se sabe, mas, também em expor o que se pensava saber, às pessoas que [no campo] podem contradizer [nossas verdades mais caras]”. (MINAYO, 2012, p. 623).

Como a pesquisa é uma pesquisa social eminentemente empírica, fez-se necessário delimitar o espaço onde a proposta de estudo ocorreria. Segundo GIL (2010), um primeiro critério é o espacial. Assim, como objeto de pesquisa, o estudo sobre a formação docente à distância e o reflexo da formação na sala de aula das escolas de Educação Básica, tem como espaço primordial os cursos de formação de professores a distância e a sua prática. Outro fator de delimitação enumerado por Gil é o *temporal*, nosso foco de pesquisa centrou no decorrer do ano de 2014 a 2017.

Segundo Rudio (1985), a definição do "campo de observação" além do local (recorte espacial) e circunstâncias (recorte temporal), a delimitação da *população* a ser estudada é de fundamental importância para uma boa leitura dos fatos. Diante dessas considerações, o campo de observação e a população a ser estudada, ou seja, os sujeitos dessa pesquisa são os docentes da Educação Básica que tiveram sua formação pela EaD e também a instituição formadora. A pesquisa foi realizada na cidade de Iporá-Go em uma Instituição de Ensino Superior que oferta curso de pedagogia pela EaD, objetivando realizar uma pesquisa assentada sobre dados consistentes que dê uma visão geral relacionada aos objetivos levantados.

Nessa intenção, os procedimentos levantados, metodologicamente, para a investigação foram:

- Identificação da IES que oferta curso de pedagogia a distância na cidade de Iporá.
- Levantamento da expansão da modalidade no período da pesquisa, verificando o número de matrículas em pedagogia na modalidade EaD.
- Identificação das escolas que os docentes formados a distância atuam na cidade de Iporá.
- Levantamento da expansão da modalidade no período da pesquisa, verificando o número de matrículas em pedagogia na modalidade EaD.
- Levantamento de dados sobre a quantidade de pedagogos formados pela Educação a Distância nas salas de aula em Iporá.
- Verificação das condições de oferta do curso nas instituições de ofertam a EaD na cidade de Iporá.

- Visitas às escolas que os pedagogos formados pela EaD atuam e conversa com grupo gestor e equipe de pedagogos formados pela Educação a Distância para a realização do convite para participar da pesquisa.
- Visita às instituições formadoras para verificar as condições de oferta.
- Reuniões com os sujeitos da pesquisa para esclarecer que a participação seria voluntária e que o docente e tutor teria plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento e não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Foram garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Qualquer dado que possa identificar o entrevistado foi omitido, na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. Salienta-se ainda que, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, o pesquisado pode solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa.

Na escolha dos sujeitos dessa pesquisa foram observados os seguintes critérios: formação pela EaD, atuação na Educação Básica, instituições de EaD que ofertam cursos de pedagogia, professores/tutores, para que possa ser verificado as condições de oferta e disposição para atuação na pesquisa. As técnicas de coletas de dados utilizadas foram as entrevistas, observação participante e questionários com questões objetivas e/ou subjetivas por se tratar de importantes componentes da realização da pesquisa qualitativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa possui cinco características, sendo: 1 - Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. 2 - A investigação qualitativa é descritiva. 3 - Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. 4 - Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. 5 - O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Os investigadores qualitativos preocupam com o contexto, portanto valorizam o ambiente habitual de ocorrência para entender as ações e acredita que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite uma compreensão maior do objeto de estudo. A coleta de dados aconteceu nas dependências das escolas delimitadas para a pesquisa a partir da aplicação de questionários ou da gravação da entrevista autorizados pelo entrevistado. O tempo de duração da entrevista e da aplicação do questionário, realizados pela pesquisadora, será de, aproximadamente, uma hora para cada ação. Foi papel da pesquisadora esclarecer o objetivo geral da pesquisa e que a identidade do sujeito será mantida em sigilo, visando

conhecer aquilo que os investigados experimentam e os modos como interpretam suas experiências.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete 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, 51).

O investigador qualitativo utiliza de estratégias e procedimentos para captar as experiências dos sujeitos e como elas as interpretam, considerando o ponto de vista do informador. A entrevista é uma troca entre pesquisador e pesquisado. O pesquisador atua como mediador, conduzindo o pesquisado a refletir sobre si mesmo, apreendendo sua própria situação e assim fornecendo matéria-prima para o pesquisador. Segundo Duarte (2004),

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho de profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215).

Na interação entre pesquisador e pesquisado é preciso estar atento para que as informações não sejam mascaradas, para que o pesquisado não responda apenas o que o pesquisador gostaria de ouvir, também é fundamental que os resultados obtidos sejam apresentados aos informantes para verificar se tem fundamento, e após, os dados devem ser cruzados com outras informações, com o objetivo de ter uma visão mais ampla possível do universo que está sendo investigado.

Cabe ao pesquisador atribuir sentido àquele mosaico, tendo como referência seus pressupostos teóricos, sua filiação acadêmica, seus objetivos de pesquisa etc. Cabe a ele, também, nesse procedimento, “desconfiar” dos seus interlocutores, como sugere MAGNANI (1986). Muitas vezes o entrevistado “encena um personagem” que, intuitivamente, percebe que o pesquisador deseja que ele seja ou diz o que acredita que o pesquisador gostaria de ouvir. Assim, nem tudo o que o informante diz deve ser tomado como “verdade”; trata-se da verdade dele, do ponto de vista dele, que precisa ser confrontado com outros olhares e com a prática observada no campo pelo pesquisador. (DUARTE, 2004, p. 222).

A análise do material empírico foi realizada por meio do aporte teórico escolhido pelo pesquisador, mas devendo ser valorizado e analisado com rigor o material fornecido pelos informantes, que pode levar a questionarmos as concepções teóricas estabelecidas e consolidadas.

Ao longo de todo o processo de análise, o material empírico estará sendo lido/visto/interpretado à luz da literatura científica de referência para o pesquisador, que produz teoria articulada ao conjunto de produções científicas com o qual se identifica. Vale lembrar, entretanto, que a fala do entrevistado tem valor nela mesma quando tomada como fonte de conhecimento e não pode ser utilizada como mera ilustração das teorias explicativas. Se recolhido e analisado de forma correta, o material fornecido por nossos informantes tem concretude, densidade e legitimidade suficiente para, se for o caso, fornecer subsídio e base para questionarmos nossos pressupostos e mesmo concepções teóricas estabelecidas e consolidadas. (DUARTE, 2004, p. 223).

O pesquisador esteve aberto às surpresas, ao imprevisível, desconstruindo o problema inicial, revendo conceitos e refazendo o caminho trilhado, a partir dos resultados da entrevista.

A entrevista foi mediada, por meio de questionário com um roteiro de perguntas, com o objetivo de identificar o docente e suas percepções acerca das aulas na Educação à distância, levando-o a uma análise sobre sua prática e as influências das condições de oferta do curso e outros na sua formação. Além dos docentes formados pela Educação à distância foram entrevistados os tutores para captar informações sobre as condições de oferta e formação de professores a distância. Com o material fornecido pelos informantes pretende apreender conceitos fundamentais sobre o tema de estudo.

A entrevista foi individual para conhecer com profundidade os significados e visão dos docentes e dos tutores. Pois, segundo Gaskell (2002),

A entrevista individual é uma interação de díade, indicada quando o objetivo da pesquisa é conhecer com profundidade os significados e a visão da pessoa. Esta modalidade de entrevista é muito utilizada em estudos de caso, história oral, histórias de vida e biografias, que demandam um nível maior de detalhamento. É preferida também quando a investigação aborda assuntos delicados, difíceis de serem tratados em situação de grupo. A escolha da modalidade individual de entrevista também pode decorrer das características ou condições do entrevistado, pois oferece mais flexibilidade para o agendamento de horário e de local de realização. É o caso de pessoas mais idosas, doentes e crianças pequenas (GASKELL, 2002 *apud* FRASER; GONDIM, 2004, p. 149).

Entende-se que avaliar e reconhecer falhas na sua formação e na sua atuação são muitas vezes difíceis para o entrevistado, portanto para maior rigor e buscando informações mais fidedignas possíveis, a entrevista semiestruturada foi realizada individualmente, tanto para os docentes formados pela educação a distância, quanto para os tutores.

A entrevista semiestruturada com os docentes formados por curso de graduação à distância buscou conhecer o docente, sua formação, sua visão sobre as aulas na Educação à distância e sua prática. Na entrevista semiestruturada com os tutores da Educação à distância visamos conhecer esse professor, sua formação, experiência como tutor, capacitação para exercer a atividade, quantidade de alunos que acompanha por turma, regime de trabalho, sua interação com os professores conteudistas e sua percepção sobre as dificuldades encontradas pelos alunos e por ele na formação à distância.

A partir das entrevistas foi possível conhecer melhor os formados a distância, os tutores, as condições de oferta, enfim como se dá o processo de formação a distância. Na investigação além da interação entre entrevistador e entrevistado para dar voz ao interlocutor, buscamos investigar como os professores agem no cotidiano, sua didática, ou seja, o reflexo da sua formação na sua prática diária, para tanto foi escolhido a técnica de observação participante, indo além do discurso apresentado na entrevista.

A observação participante possibilitou a apreensão do contexto social específico, pois o investigador torna membro do grupo social investigado, podendo assim compreender os significados atribuídos por um determinado grupo.

A observação participante é uma modalidade de observação bastante empregada em estudos de natureza antropológica e sociológica e se distingue da observação sistemática pelo fato de esta última defender o distanciamento entre o observador e o fenômeno a ser observado, assim como a objetividade da observação, garantida pela adoção de procedimentos rigorosos de registros. De maneira distinta, a observação participante parte da premissa de que a apreensão de um contexto social específico só pode ser concretizada se o observador puder imergir e se tornar um membro do grupo social investigado. Só então, poderá compreender a relação entre o cotidiano e os significados atribuídos por este grupo. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140-141).

A observação participante foi explorada para apreender a realidade do docente formado por curso de graduação à distância. Possibilitou acompanhar e verificar sua prática, conhecendo os recursos mais explorados e as dificuldades encontradas.

Para realização da observação foi solicitada a autorização do docente por meio de Termo de Esclarecimento Livre Esclarecido. No termo (Apêndice G) foi apresentado que a observação seria utilizada para fins de pesquisa e que o material apresentando no trabalho iria resguardar a identidade do entrevistado.

A observação teve como objetivo verificar a didática dos docentes formados em pedagogia por cursos de graduação à distância. O objetivo do método é validar ou refutar a hipótese de que o professor que tem na sua formação o uso de várias tecnologias como vídeoaula, vídeos, chats, fórum, slides, músicas, *webgrafias* e uma infinidade de sugestões de links para pesquisa na internet, é um docente que utiliza essas tecnologias nas suas aulas.

Portanto, sua formação marcada pelo uso das novas tecnologias irá refletir na prática docente, sendo portanto um docente que explora as novas tecnologias da informação e comunicação em sala de aula em prol da aprendizagem significativa dos alunos.

A partir dos objetivos da pesquisa foram elaboradas as questões fechadas com objetivo de conhecer as condições de oferta dos cursos de licenciatura em Pedagogia à distância. O questionário (nos apêndices) passou por uma prova preliminar, antes de ser aplicado definitivamente.

Segundo Gil (2006),

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 2006, p. 128).

Por meio dos questionários objetivamos captar mais informações sobre as condições de oferta dos cursos de Licenciatura em Pedagogia à distância. O questionário visa buscar informações sobre professores conteudistas, tutores presenciais e a distância, biblioteca, formas de acesso, quantidade de alunos por turma, dificuldades encontradas, regime de trabalho do corpo docente, matriz curricular e tempo de duração do curso.

Portanto, os questionários foram aplicados (Apêndice E e F) nas instituições de ensino que ofertam cursos de formação de professores pela Educação à Distância, objetivando conhecer as condições de oferta do curso, estrutura de funcionamento e outros. Conhecendo as condições de oferta do curso, irá facilitar a análise das informações apresentadas por meio de entrevistas aos docentes e tutores e registradas através da observação participante.

Sobre a tabulação dos dados obtidos, é conveniente ressaltar que os dados não foram colhidos automaticamente, pelo simples resultado das questões postas. A consideração do contexto, das situações e condições de trabalho dos profissionais foram considerados, respeitados e registrados por meio das entrevistas. Dessa forma, conforme explica Franco (2005), a análise dos dados não se limita a números oficiais. Isto é, dados sem qualquer participação ativa do pesquisador.

A tabulação dos dados coletados pelos questionários passaram por uma triangulação dos dados, na tentativa de encontrar respostas para o problema apresentado, incluindo o uso tanto de uma abordagem quantitativa quanto qualitativa. O que justifica a preocupação com uma análise consistente, contextualizada e que considera o sujeito na sua integridade física, social e econômica.

Para facilitar a leitura dos dados, os mesmos foram dispostos em tabelas, quadros e/ou gráficos, com o intuito de facilitar a leitura através de cálculo de médias e porcentagem. As entrevistas foram transcritas e armazenadas, em arquivos digitais e terão acesso às mesmas, somente a pesquisadora e orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo.

De acordo com Minayo (1994), pode-se apresentar três finalidades para análise dos dados: a compreensão dos dados coletados, a confirmação ou não dos pressupostos da pesquisa e, ainda, responder às questões postas pela problemática e objetivos da pesquisa. Assim, a preocupação com a qualidade da análise dos dados se faz pertinente já que precisa considerar dados verbais e/ou simbólicos obtidos a partir das perguntas, observações e inserções do sujeito da pesquisa. E para que a análise dos dados seja realmente consistente, comprometida com a originalidade das respostas e garantir a produção do pensamento superior. Ou seja, a criação de nova tese pela confirmação e/ou negação das questões postas pela problemática e objetivos da pesquisa.

Assim, a análise dos dados foi realizada à luz das teorias estudadas, sendo reformuladas as problemáticas apresentadas inicialmente, de acordo com os dados apresentados na pesquisa.

4.2 Caracterização da amostra: a instituição e os sujeitos da pesquisa

A escolha da UNOPAR como *locus* de estudo se deu pelo pioneirismo no sistema EaD, pelo grande número de alunos matriculados, número de polos de apoio presencial em todo o Brasil, ou seja o tempo no mercado e sua abrangência em dimensão numérica justifica a escolha.

De acordo com dados divulgados em seu site: A Unopar é hoje a maior Universidade de Ensino a Distância (EaD) do País, com mais de 40 anos de tradição em educação de qualidade e 300 mil alunos. Os polos da Unopar EaD oferecem cursos de graduação, pós-

graduação (especialização) e cursos livres em mais de 450 municípios em todos os Estados brasileiros. (UNOPAR, *online*)²¹

O polo da UNOPAR escolhido foi o localizado no oeste goiano na cidade de Iporá-Goiás por seu pioneirismo na região e por concentrar o maior número de alunos em cursos de licenciatura na EaD. Para esclarecer sobre a problemática da pesquisa foram pesquisados: egressos do curso de pedagogia, tutor presencial e coordenador do polo.

Os professores conteudistas, assim como os tutores a distância ficam na central em Londrina, sendo assim no polo fui recebida pela secretaria, coordenadora do polo e tutora presencial. Esta esclareceu que o polo não tem autonomia para tomada de decisão, que todas as questões são repassadas para central para que, assim possam direcionar e orientar a decisão a ser tomada.

Foi relatado por uma das funcionárias e também por egressos que as devolutivas são demoradas e que o processo é burocrático. Os representantes do grupo no polo não têm autonomia para tomada de decisão, todas as decisões precisam ser encaminhadas ao coordenador da região.

A tutora presencial é apenas um elo entre o tutor a distância e o aluno, não conseguindo realizar orientações pedagógicas, todas são encaminhadas para que possa ser solucionada. A tutora presencial é formada em Licenciatura em Letras, justificando a necessidade de reportar a outra pessoa para uma orientação efetiva. Uma vez na semana os alunos têm aula no polo, as aulas são transmitidas ao vivo ou gravadas.

Os professores pesquisados foram egressos do curso de pedagogia, alguns estavam atuando na área e apresentaram a partir das questões e entrevistas realizadas sua experiência enquanto professor formado pela Educação a Distância.

4.3 A instituição

A mercantilização do ensino superior privado é uma realidade no Brasil, atualmente, grandes grupos que atuam no mercado nacional têm realizado fusões, aquisições de novas instituições, levando modelos de gestão, processos e ações padronizados a serem seguidos por estas IES. De acordo com Biazon (2017),

Relacionando o esvaziamento do Estado em prover educação, a importância do conhecimento para a sociedade e a expansão tecnológica de um mundo conectado em redes, infere-se que esses fatos podem ter contribuído para que a graduação se tornasse um produto a ser comercializado. É nesse mundo que a educação está sendo

²¹ Disponível em: <<http://unoparead.com.br/unopar/index.jsp>>. Acesso em 18 de maio, 2018.

feita, num mundo de negócios, de geração de renda, de busca pela lucratividade em que inclusive, o sistema de ensino superior tem se reconfigurado por grandes empresas, internacionais e nacionais, que se valem de pesquisas de mercado para conhecer o ambiente de negócio e atuarem, fazendo fusões ou mesmo comprando outras instituições para formarem grandes redes de ensino espalhadas pelo país, a fim de gerar e gerenciar, incluir nas salas de aula o maior número possível de alunos que serão transformados, ao longo do tempo, em profissionais, geradores de informação, conhecimento, mas que também tiveram suas vidas impactadas, transformadas pela indústria do ensino. (BIAZON, 2017, p. 19).

Sobre essa mercantilização do ensino superior, Chaves (2010) apresenta que desde 2007 há uma movimentação de compra e venda de IES no setor privado, além das fusões que criam “gigantes” da educação, ou “empresas de ensino”.

O objetivo dessas instituições é alcançar o maior número de alunos com práticas publicitárias de mercado para atração de novos alunos, utilizando preços abaixo do mercado e outras estratégias para se diferenciar da concorrência.

Investiga-se no trabalho a KROTON²² por suas movimentações no cenário educacional privado, sua dimensão em extensão, sendo a maior empresa (grupo educacional) de capital aberto no Brasil e dentre as marcas abarcadas pela empresa, selecionou a UNOPAR pela abrangência.

A KROTON adquiriu a UNOPAR em 2011 e de acordo com Pressworks (2015) o grupo tem expandido com mais de um milhão de alunos no ensino superior (presencial e a distância) e forte presença na EaD com 726 polos ativos de graduação. O crescimento é resultado das fusões, do fomento do governo a partir de políticas de acessibilidade como o FIES, que por vez foi reduzido em 2015, impulsionando muitas empresas educacionais como a KROTON para o investimento em campanhas de marketing e financiamento privado.

Uma das campanhas de marketing realizada pela UNOPAR buscando atração de demanda, foi execução em veículo de massa (TV aberta) e também pelas mídias impressa e *online*, buscando destacar a importância do ingresso na IES. Uma das campanhas que merece destaque foi “Você Merece” que mostrou que a instituição é a líder e pioneira em ensino à distância, traz o apresentador Rodrigo Faro como garoto-propaganda para ressaltar os principais benefícios dessa modalidade de ensino.

22 A Kroton Educacional é uma das maiores organizações educacionais privadas do Brasil e do mundo, com uma trajetória de mais de 50 anos na prestação de serviços no Ensino Básico e de mais de 15 anos no Ensino Superior. Em 2010, a Kroton adquiriu o Grupo IUNI Educacional, instituição que também atuava na graduação e pós-graduação presencial; em 2011, o destaque foi a aquisição da Universidade Norte do Paraná (Unopar), a maior instituição de Educação à Distância do país. Para coroar esse ritmo intenso de aquisições, em 2013, a Kroton realizou o maior investimento de sua história: anunciou a fusão a Anhanguera e, com isso, consolidou a sua liderança tanto no ensino Presencial como na Educação a Distância.

Em 2013, a KROTON anunciou sua fusão com a Anhanguera, tornando o maior grupo educacional do mundo, em valor de mercado, com mais de um milhão de alunos e abertura de capital na BM&FBovespa. Em 2016, a KROTON tentou a fusão com a Estácio, porém foi vetada pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), órgão que analisa a concorrência empresarial.

Sobre aquisições e fusões de grupos educacionais fazendo da educação um negócio lucrativo, Gil (2013 *apud* BIAZON, 2017, p. 21) corrobora:

O faturamento das instituições particulares de ensino superior cresceu 30% em dois anos, segundo estudo feito pela Hoper, consultoria especializadas na área [...] o mercado foi agitado pela fusão entre a Kroton e a Anhanguera [...] Juntas, as duas instituições têm 16,2% de participação de mercado [...] Entre as instituições que integram a rede Kroton estão Universidade Norte do Paraná (Unopar), Faculdades Pitágoras, Unic (Universidade de Cuiabá), Unime (Universidade Metropolitana de Educação e Cultura) e Uniasselvi. Já a rede Anhanguera é dona da Universidade Bandeirantes de São Paulo (Uniban) desde 2011.

Mesmo com a maior rentabilidade do que seus concorrentes, maior número de alunos e de polos de ensino a distância, a KROTON tem buscado enxugar suas estruturas para a redução de custos. Para a redução de custos surge uma estrutura empresarial padrão para que todas as IES do grupo possam se adaptar e gerar lucro. A KROTON tem a pretensão de expandir com novas vagas e polos de EaD, com modelos de negócios padronizados e que hierarquicamente são repassadas aos seus “membros”, ou suas “filiais”, para que todos possam adaptar e gerar lucro.

A mercantilização da educação com produção de um produto de forma rápida e seguindo padrões de qualidade controlado para servir ao cliente. Conforme Bechi (2011, p. 139) “No mundo contemporâneo, com a denominada revolução da informática e os avanços no âmbito da comunicação, o conhecimento passou a ser altamente comercializável”. Portanto, o ensino brasileiro é semelhante ao apresentado no documentário “Torre de marfim” com o conhecimento sendo tratado como mercadoria, atendendo os interesses da sociedade capitalista.

Teixeira *et al* (2006, p. 1) reforçam que essa mercantilização faz parte do processo econômico da globalização. “Do ponto de vista do marxismo, mercantilizar um bem é fazê-lo funcionar como mercadoria, e a mercadoria é o conceito central na análise que Marx faz do capitalismo.

Essa privatização ou mercantilização da educação superior é legalizada pelo Estado e transforma a educação em uma mercadoria a ser comercializada. Sendo assim, os

alunos/mercadorias neste sistema de engrenagem industrial que precisa funcionar para manutenção da liquidez financeira dos mercados institucionais, podem inclusive maquiagem o ensino, oferecendo para consumo uma educação/produto de aparências, ou como diz “tentativa de dar uma aparência de solidez àquilo que é puro vento” (BAUMAN, 2008, p. 151 *apud* BIAZON, 2017, p. 89)

4.4 Pesquisa realizada com coordenador, professores e tutores

A amostra estudada nessa IES é composta por 1 coordenador de polo, por 1 tutor e 1 secretaria. Foram elaborados 4 questionários (Relacionados nos apêndices). O questionário com o tutor a distância não foi aplicado, pois mesmo depois de várias tentativas, não conseguimos a contribuição. Além dos questionários foram realizadas observação para conhecer com profundidade o objeto de estudo e realizar a triangulação dos dados.

4.5 Apresentação e análise dos dados coletados

A partir da compreensão do processo de formação na educação a distância, organizamos as categorias a partir das contribuições da teoria histórico-cultural. Com base nessas considerações, apresentamos a análise dos dados, a seguir, na suposição de que as categorias construídas expressam as principais relações que explicam o fenômeno da formação docente no sistema conceitual da Teoria do Ensino Desenvolvimental.

Considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, foram criadas 5 categorias para apresentar as principais relações que esclareçam sobre a formação docente realizada a distância, sendo elas: Atividade Humana, Mediação, Atividade de Ensino/Atividade de Estudo e Formação de Conceitos. A teoria histórico-cultural fundada por Lev Vygotsky e seguidores acentua na educação escolar a unidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

4.5.1 Atividade humana e os sujeitos da pesquisa

Nesta categoria, visamos apreender sobre a teoria da atividade, apresentando sobre os sujeitos da atividade, visando conhecê-los, identificando o seu perfil. A atividade humana é a unidade central da vida do sujeito concreto. O que difere as atividades humanas de outras

atividades é seu objeto. “O objeto da atividade é o seu motivo real” (LEONTIEV, 1983, p. 83).

Existe uma relação intrínseca entre atividade, necessidades e motivo, pois toda atividade é uma necessidade e o motivo é o que impulsiona uma atividade. A educação deve se constituir como uma atividade humana que crie possibilidades para a uma educação emancipadora e promotora de transformações positivas em nossa sociedade.

A Tabela 2 apresenta os participantes da pesquisa.

TABELA 2 - RESPONDENTES

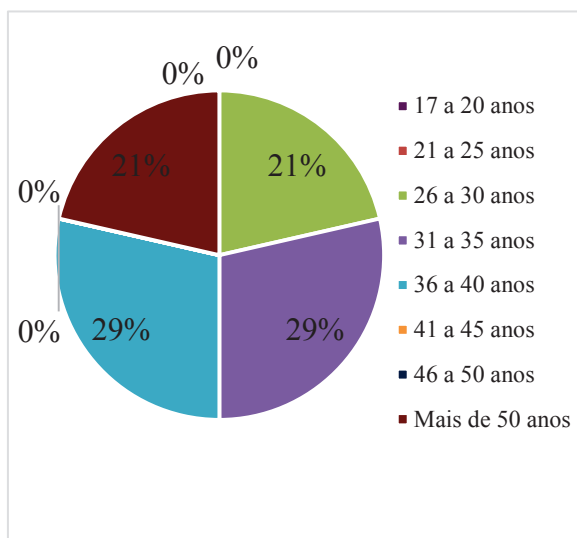
PERFIL	RESPONDENTES	NÃO PARTICIPARAM
Docentes formados por curso de graduação à distância	12	6
Tutor presencial	1	-
Coordenador do curso	1	-
TOTAL	20	

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir da pesquisa de campo.

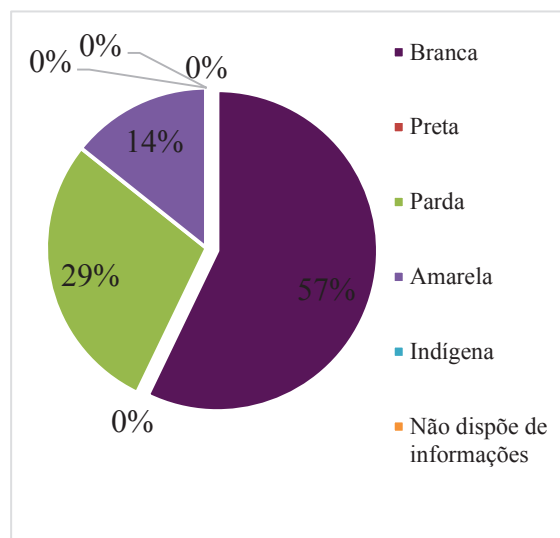
A partir da Tabela apresentada de respondentes, é possível concluir que pequena parcela de convidados a participar da pesquisa não participaram, mesmo após contato pessoalmente, via e-mail e whatsapp. Verificamos nos dados anteriormente apresentados os alunos (Docentes formados em Pedagogia a distância), tutor presencial e coordenador, ou seja, os sujeitos da pesquisa, tendo o foco principal do trabalho no aluno e tutor, já que os mesmos são os sujeitos da atividade de ensino e estudo, responsáveis pela ação educativa, um vincula diretamente ao ato de ensinar e o outro a atuação de estudo.

A seguir, observados dados demonstram a predominância do sexo feminino nos cursos de licenciatura, portanto já era esperado o maior número de mulheres, dos sujeitos da pesquisa, dois eram homens, porém não participaram. Quanto a tutora e coordenadora são mulheres, totalizando assim 100% de mulheres.

A seguir, pode-se verificar a idade dos respondentes e a cor/reaça autodeclaradas, nas entrevistas nos gráficos 1 e 2.

GRÁFICO 1 - IDADE

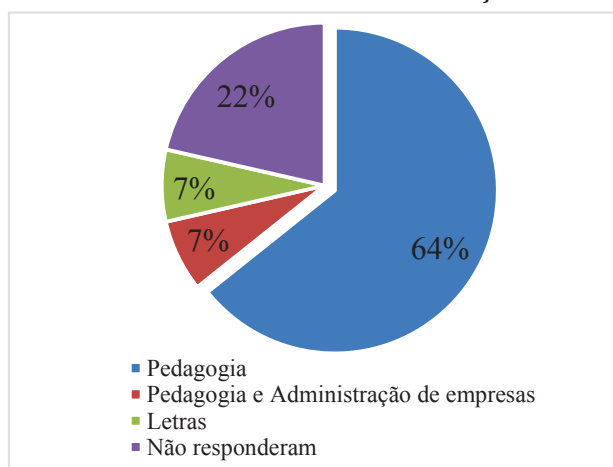
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

GRÁFICO 2-COR/RAÇA

Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

O Gráfico 1 apresenta a faixa etária dos sujeitos, sendo que destes a maioria, que corresponde a 58% tem de 31 a 40 anos e 42% tem de 21 a 30 anos, portanto todos com faixa etária entre 21 a 40 anos. No Gráfico 2 apresenta que 57% dos sujeitos são brancos ou pardos, pois é uma população que têm maior poder aquisitivo já que é uma IES privada, portanto gera gastos com mensalidade e depende do uso das TDIC.

No Gráfico 3, apresentaremos a graduação de todos as respondentes da pesquisa.

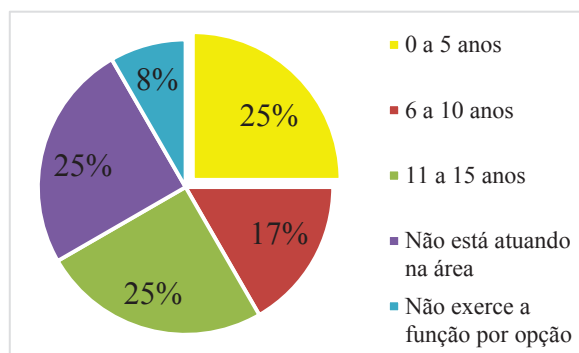
GRÁFICO 3 - GRADUAÇÃO

Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

O Gráfico 3 é resposta ao questionamento sobre qual ou quais graduações já cursou, o objetivo da pergunta foi detectar a/as graduação/ões dos sujeitos. 86% cursaram o curso de pedagogia, sendo, portanto, os formados em pedagogia a distância. A tutora é formada em Letras e alguns não responderam. Dos respondentes, uma quantidade correspondente a 64% dos sujeitos são formados em pedagogia, sendo que 7% é formado em pedagogia e administração de empresa, e o mesmo 7% em Letras, mas constatou-se que 22% não declararam.

No Gráfico 4 apresentamos o perfil geral dos sujeitos da pesquisa, portanto 100% dos respondentes são mulheres, a maioria tem de 31 a 40 anos, são brancas e graduadas em Pedagogia.

GRÁFICO 4 - TEMPO DE EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

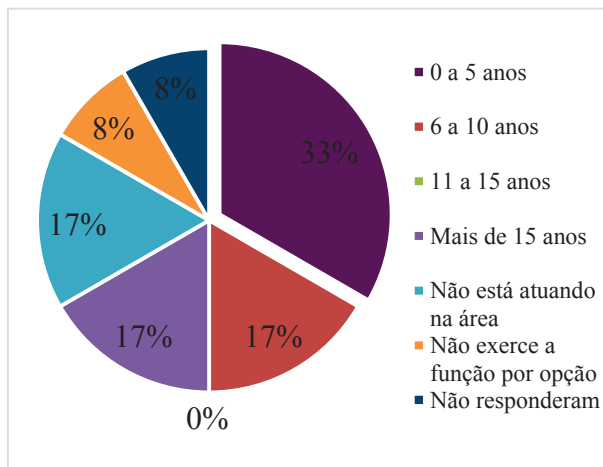


Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

O Gráfico 4 apresenta sobre dados sobre o tempo de exercício da docência. Chamando a atenção da quantidade de formados que não estão atuando na área somado aos que não exerce a função por opção, o que totaliza 33% de profissionais aptos a atuar, mas que não estão no mercado de trabalho. No Brasil existe uma carência de professores para a educação básica e de acordo com a pesquisa 33% dos formados não estão atuando no mercado de trabalho. O gráfico apresenta que dos entrevistados uma parcela tem até 5 anos e 42% tem de 6 a 15 anos de experiência.

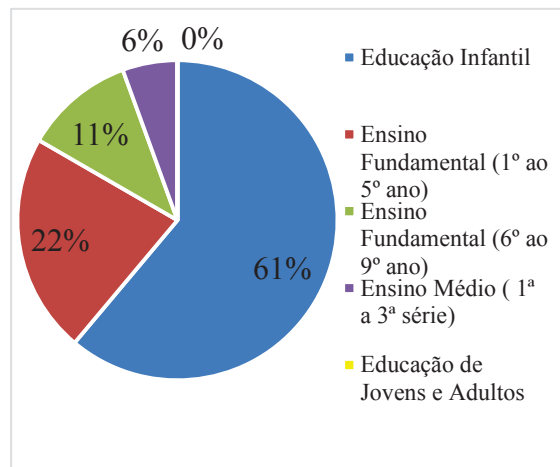
A partir do Gráfico 5 apresentamos dados sobre os formados em pedagogia à distância o tempo que ministra aula, a sua atuação e como iniciou-se a sua atuação.

GRÁFICO 5 - TEMPO DE QUE MINISTRA AULA



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

GRÁFICO 6 - NÍVEIS DE ENSINO QUE JÁ ATUOU



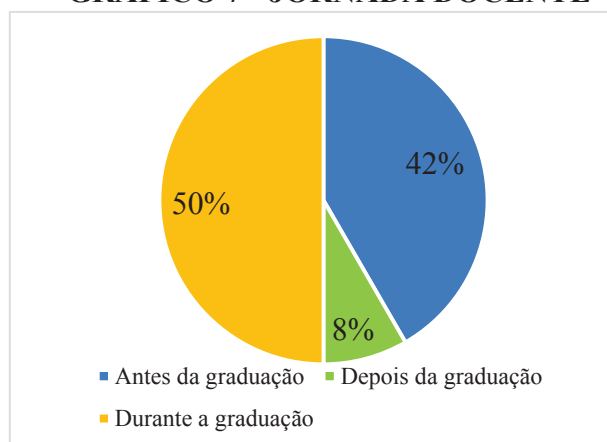
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

No Gráfico 5 apresenta o tempo de atuação na área, sendo que a maioria ministra aula até 5 anos, destes 33% não estão atuando na área, não exerce a função por opção ou não responderam, confirmando os dados apresentados acima. A seguir observaremos os níveis de atuação docente.

O Gráfico 6 apresenta que 83% dos formados em pedagogia à distância já atuou na Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo um predomínio para a Educação final com 61% dos respondentes.

Na análise dos dados observa-se quando os docentes iniciaram a sua jornada, conforme observaremos no Gráfico 7.

GRÁFICO 7 - JORNADA DOCENTE



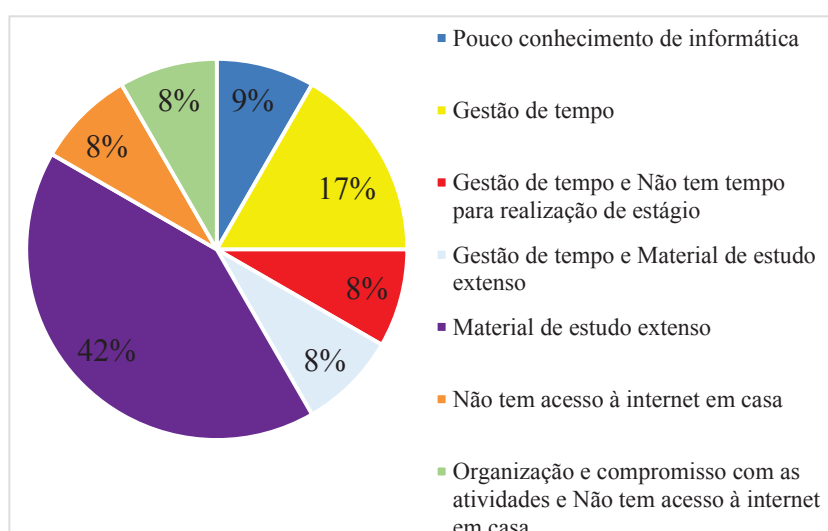
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Nos dados apresentados no Gráfico 7 o início da jornada como docente, dos respondentes 50% tiveram princípio durante a graduação, comprovando os dados de que no Brasil há um déficit de professores. Portanto, a formação de professores é necessária e a classe precisa ser valorizada para atender a esta demanda.

[...] O Brasil carece de professores. Devido às precárias condições de trabalho, salários ruins e desvalorização social da profissão, poucos jovens escolhem a carreira e muitos a abandonam assim que tomam consciência das dificuldades que é ser professor no Brasil. (TOSCHI, 2013, p. 22)

No Gráfico 8, verifica-se qual a maior dificuldade encontrada na formação à distância.

GRÁFICO 8 - DIFICULDADE ENCONTRADA NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Na análise do Gráfico 8 revela a maior dificuldade na formação a distância, 42% dos respondentes apresentaram que é Gestão do tempo de Material de estudo extenso. Sobre Gestão do tempo e Material de estudo extenso, foi possível apreender por meio das entrevistas com os sujeitos que:

O material é muito bom, mas é muito grande, nunca consegui ler o material todo, não tinha tempo. Sempre que precisava para realizar uma determinada atividade, pesquisava na internet, pois assim ganhava tempo. Impossível realizar a leitura de um material tão grande. (Professor 2)

A partir do relato apresentado é possível perceber que os alunos reconhecem a qualidade do material disponibilizado, mas não disponibilizam de tempo para realizar os estudos necessários, comprometendo e muito o resultado da aprendizagem, pois não seguiu as instruções do professor, sua mediação para o efetivo desenvolvimento.

Percebe-se que não apenas pelo relato apresentado, mas por todos os outros que seguem com a mesma visão, porém com outras palavras que os alunos estão muito imediatistas, não se propondo a seguir as orientações e instruções do professor em prol de seu desenvolvimento, de sua aprendizagem.

Em um mercado competitivo, muitos estão em busca de resultados imediatos, assim como muitos alunos estão em busca de nota ou certificação, comprometendo sua formação e conseqüentemente sua atuação profissional.

As respostas apresentam uma satisfação sobre o ensino-aprendizagem à distância, porém é importante lembrar que eles apresentaram que os conteúdos e vídeoaulas são extensos e que não conseguem acompanhar e realizar os estudos de todos os materiais, declararam também que tiveram muitas dúvidas sobre estágio e documentações e que tinham dificuldade para sanar dúvidas pedagógicas, portanto as questões apresentadas seriam um entrave para um ensino a distância de qualidade, como apresentado na entrevista por um dos sujeitos.

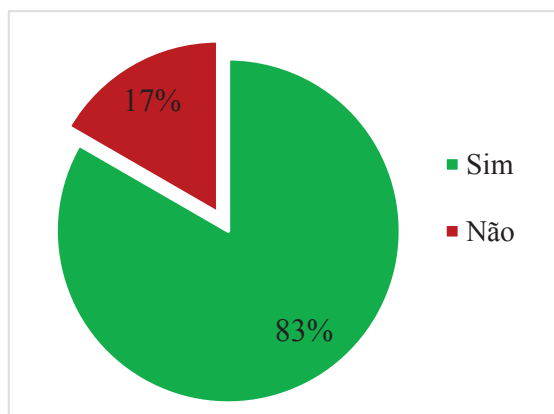
Para apresentar sobre o depoimento dos entrevistados, serão utilizados nomes fictícios. Os sujeitos da pesquisa serão chamados de Professor e o número.

Tive algumas dificuldades no ensino a distância e a principal delas foi que não tinha tempo para realizar a leitura e assistir os vídeos, todos eram muito extensos e o tempo é muito curto, também tive dificuldade no estágio para estruturar as documentações de acordo com o solicitado, pois era difícil de sanar as dúvidas pedagógicas, pois teria que ser solucionada com o tutor *online*. (Professor 3)

De acordo com o relato apresentado, o professor teve dificuldade em realizar os estudos à distância, já que não tinha tempo para realizar as leituras do material e assistir os vídeos e destacou sobre uma importante etapa na formação, o estágio, apresentando sua dificuldade em sanar as dúvidas e organizar a documentação. Apresentaram que todas as dúvidas precisam ser encaminhadas para o tutor *online* e que as vezes é demorado o retorno e nem sempre consegue sanar a dúvida, relataram que o tutor presencial apenas encaminha a dúvida para o tutor *online* o que segundo eles é algo que precisa ser melhorado para facilitar a compreensão e acompanhamento dos alunos que tem dificuldade no uso das TDIC e gostaria de receber uma explicação presencial, já que a dúvida não foi sanada *online*.

Verificaremos na análise do Gráfico 9, que os respondentes apresentam a sua opinião sobre a recomendação da graduação à distância.

GRÁFICO 9 - VOCÊ RECOMENDARIA A GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

O resultado encontrado no Gráfico 9, apresenta que uma grande maioria de 83% que recomendaria a graduação a distância, mesmo respondendo que essa modalidade de ensino, traz em sua estruturas dificultadoras na sua execução. Porém, de acordo com a pesquisa alguns sujeitos não estão atuando na área da educação.

A formação acadêmica, principalmente para quem não tem nenhuma experiência é o ponto de partida para um entendimento e assim, uma oportunidade no mercado de trabalho. Quando se percebe que mesmo tenho passado por todo uma trajetória estudantil para adquirir o grau de licenciado em pedagogia, alguns acabaram seguindo outros rumos, como de acordo com uma das entrevistas que apresentou na entrevista.

Após minha graduação decidi não atuar em escolas, foi por opção, já que a remuneração em escolas particulares não é boa, já no município é melhor, já fiz alguns concursos mais ainda não consegui a aprovação, vou continuar tentando. Como trabalho com vendas, hoje ganho mais do que se estivesse em uma escola e ainda tenho flexibilidade de tempo e uma responsabilidade bem menor. (Professor 4)

A partir da resposta da entrevistada percebe-se uma desvalorização da profissão docente com baixos salários e sobrecarga do professor, que precisa assumir várias responsabilidades em sala de aula, portanto desvalorizando a profissão docente. Mesmo apresentando algumas respostas da falta de dificuldade de iniciar no mercado de trabalho, percebe-se que alguns não estão atuando por opção devido a falta de valorização docente e

que outros estão atuando, mas estão descontentes com remuneração e gostaria de ter maior valorização, como apresentado em entrevista.

A ação do educador deve ser direcionada para a organização do ensino, assim como a ação do estudante deve estar direcionada para a execução da tarefa de estudo para apropriação do conhecimento, assim não seria suficiente pesquisar apenas os pedagogos formados a distância, pois o ensino e aprendizagem envolvem os sujeitos da atividade pedagógica, assim foi necessário a pesquisa com o professor tutor presencial e com o coordenador do polo, como já apresentado não foi possível a pesquisa com o tutor a distância.

Na teoria histórico-cultural, ensinar é uma ação necessária na atividade pedagógica tanto quanto é necessário estudar e aprender. Não se concebe a aprendizagem como uma ação espontânea ou decorrente da ação do estudante de forma independente. Aprender e ensinar são ações que devem se objetivar dialeticamente na atividade pedagógica, como uma unidade dialética de fato, ou seja, indissociável. (BERNARDES, 2012, p. 82).

Não é possível discutir sobre ensino a distância sem apresentar sobre o educador em seu papel de mediador do conhecimento elaborado historicamente a partir dos aportes teórico-metodológicos da didática, da psicologia da educação e das metodologias de ensino, a pesquisa com o tutor presencial e o coordenador do curso, trazem a concretização dessas discussões e podem ser observados nos Quadro de sínteses das respostas nos Apêndices C e D, respectivamente.

Na educação a distância percebe-se uma fragmentação do trabalho docente, já que surge o papel do professor e do tutor presencial e tutor a distância e também uma precarização vinculada ao trabalho do tutor que em muitos casos, não possui vínculo empregatício e o pagamento é realizado em forma de bolsas. A pesquisa contou com a contribuição de um tutor presencial e um coordenador do polo, pois na IES pesquisada, possui apenas um tutor e um responsável pelo polo que atua como coordenador.

A partir das respostas do tutor presencial (Apêndice C) ela tem experiência como tutor e em diferentes etapas de ensino, não tendo atuado apenas na educação superior presencial, iniciou como tutora antes da graduação, é especialista, disse que não tem plano de carreira, mas que é contratada pela CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) como horista e que recebe o mesmo salário de outros professores.

Ele apresentou que participou de capacitação para iniciar as atividades de tutoria e que o tutor só pode assumir turmas de acordo com sua área de formação, porém a tutora é formada em Letras, como apresentado em resposta a outra questão.

Apresentou que além das unidades de aprendizagem, os professores conteudistas utilizam também de Videoaulas e imagens e que a atividade mais utilizada nas aulas a distância é o *chat*. Quando questionado sobre as dificuldades encontradas pelos alunos, apresentou que a maior delas é a organização e compromisso com as atividades. Em entrevista com a tutora, ela apresentou que as devolutivas são demoradas e que todas as decisões são tomadas na central, portanto cabe a eles apenas fazer a mediação, aguardando a orientação de como proceder.

A partir das respostas da coordenadora do polo (Apêndice D) percebemos que ela tem pouca experiência na função, já atuou em várias etapas de ensino, não tendo atuado apenas na educação superior presencial, é especialista, não é remunerada de acordo com a titulação, mas é contratada pela CLT como horista e recebe o mesmo salário de outros professores.

Dedica para a coordenação de 13 a 20 horas, participou de capacitação e revisa o PPC (Projeto Pedagógico do Curso) anualmente, porém a mesma respondeu que todos os documentos são encaminhados pela central, como exemplo o guia de percurso da Unopar que segue a estrutura de um PPC. Não tem contato com o professor e não pode apresentar sugestões sobre planos de ensino das disciplinas, portanto é um ensino *standardizado* que deve ser seguido por todas as unidades (polo) independente das especificidades da região.

De acordo com o apresentado pelo tutor presencial e coordenador, o ensino a distância com a divisão de funções remete às fábricas toyotistas composta por redes de colaboradores e, ao mesmo tempo, baseadas na produção flexível e com redução de custos, o que, portanto, gera preocupação no que diz respeito a qualidade da educação.

4.5.2 Mediação

Esta categoria visa analisar a mediação docente, observando a relação entre as formas de acompanhamento do aluno e as formas de organização do ensino. A mediação possibilita a formação de alunos ativos e reflexivos por meio da intervenção do professor. O professor mediador é aquele que coloca o aluno em atividade de estudo, apresenta problemáticas para que o mesmo busque as respostas, dando todo o suporte e orientação para alcançar os objetivos desejados.

Apreendendo-se formação on-line neste trabalho como processo ancorado na perspectiva sócio-histórica (VYGOTSKY, 1996), assume-se que aprender depende, fundamentalmente, da mediação, interação e interatividade. Nessa perspectiva

mediação é central para a compreensão do desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. O processo de desenvolvimento humano se espalha pelo e no envolvimento do sujeito em seu ambiente social. Interação, por sua vez, e seguindo Vygotsky (1996), se faz enquanto interação social, desempenhando papel constitutivo e construtivo no desenvolvimento humano. Nesse sentido, as atividades operadas pelo indivíduo/sujeito seriam, portanto, e sempre, relações sociais. Pelo viés sócio-histórico, agrega-se à mediação e interação o conceito de interatividade, de modo a compor o que se denomina aqui de elementos sócio-históricos da aprendizagem. Entendendo que estes últimos, em razão de recursos das TDIC estariam, também, presentes e intimamente relacionados aos dois outros elementos. (ALONSO; SILVA, 2015, p. 25).

Em um ambiente de aprendizagem com professor mediador, o aluno não se sente sozinho, pois ele é orientado e direcionado por uma pessoa mais experiente, que realiza as intervenções, mas permite que ele busque as respostas. O professor mediador é aquele que estimula a participação do aluno, apresentando problemáticas para que juntos possam discutir, debater, tirar dúvidas e resolver problemas complexos que irão contribuir com o seu desenvolvimento.

O ensino tradicional marcado pela transmissão de informações pelo professor de forma tecnicista deve ser substituído pelo professor mediador que inova e utiliza todos os recursos necessários para que aluno aprenda. A intervenção do professor-tutor poderá melhorar a proposta pedagógica, agregando-lhe valor, mas para tanto é fundamental que tenha formação adequada.

Se o tutor tiver formação adequada estará apto a entender, melhorar, enriquecer e aprofundar a proposta pedagógica oferecida pelos materiais de ensino no âmbito de um determinado projeto. (LITWIN, 2001 *apud* MACHADO, MACHADO, 2002, p. 8).

Ao serem questionados os estudos realizados no AVA sob a orientação do tutor, o aluno (professor) teve dificuldade em aprender o conteúdo proposto, 58% responderam que sim, a maioria dos respondentes tiveram dificuldade de aprender com a mediação do professor-tutor que tem o papel de promover a interação e o relacionamento dos participantes, orientando, dirigindo e supervisionando o ensino-aprendizagem.

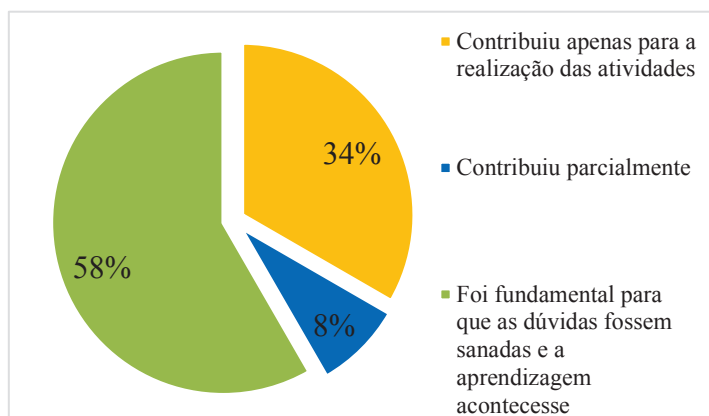
Portanto, no caso apresentado o professor-tutor não contribuiu de forma efetiva para o desenvolvimento do aluno com sua função de mediador, facilitador, incentivador e investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal, como apresentada por Almeida (2001).

Em relação a dificuldade para tirar boas notas na avaliação presencial, identificamos dificuldade do aluno em acompanhar e aprender a distância, porém é importante lembrar que este sujeito não segue todas as orientações encaminhadas pelo professor, como no caso apresentado sobre a leitura das unidades de aprendizagem, que foi relatado que realizam

pesquisa na internet de forma aleatória para responder as questões avaliativas apresentadas em forma de trabalho no AVA.

No Gráfico 10 analisaremos a importância do papel do tutor na aprendizagem do ambiente virtual.

GRÁFICO 10 - TUTOR



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

A ligação aluno-professor ainda é, no imaginário pedagógico, uma dominante, o que torna a tutoria ponto-chave em um sistema de ensino a distância (NISKIER, 1999, p. 391). O papel do professor-tutor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem a distância, pois ele acompanha e interage com o aluno, quando questionados sobre o papel do tutor para sua aprendizagem no ambiente virtual de aprendizagem, 58% responderam que foi fundamental para que as dúvidas fossem sanadas e a aprendizagem acontecesse, entretanto, em questões anteriores tendo relatado que teve dificuldade para aprender o conteúdo e tirar boas notas.

Em entrevista o professor 5, apresentou sobre o tutor a seguinte fala sobre essa atuação:

O tutor que fica disponível para tirar dúvidas no polo, não tem conhecimento na nossa área, ele tem boa vontade, mas apenas orienta sobre questões técnicas, todas as dúvidas de conteúdo são encaminhadas para o tutor *online*, assim torna o processo às vezes demorado, já que não conseguimos encontrar com quem tira a dúvida. (Professor 5).

O relato apresentado esclarece o porque nem sempre o tutor contribui, pois o tutor presencial não soluciona dúvidas de conteúdo e às vezes o aluno tem dificuldade até de formular uma pergunta para encaminhar para o tutor *online*, como relatado pelo professor 5, as devolutivas podem demorar até 4 dias e eles gostariam em caso de dúvidas que persistiram

após os estudos na plataforma de ter uma explicação presencial, o que não é realizado pelo tutor presencial, portanto o tutor presencial não realiza a mediação do aluno com o conhecimento, apenas é um elo entre o aluno e o tutor *online*.

4.5.3 Atividade de Ensino/Atividade de Estudo

A unidade entre ensino e aprendizagem está expressa na palavra russa utilizada por Vigotski – *obutchenie* – cuja tradução literal é instrução. A palavra refere-se ao processo simultâneo de instrução, estudo, aprendizagem. Trata-se do processo de ensino-aprendizagem implicado na instrução, ou seja, o ensinar por meio da atuação de outra pessoa no processo de aprendizagem. (PRESTES, 2010 *apud* LIBÂNEO, 2012, p. 42).

O objetivo da atividade de Ensino e Atividade de Estudo é a transformação do aluno, o seu desenvolvimento a partir da aquisição de novas capacidades, novos procedimentos de ação com os conceitos científicos, portanto para a formação de conceitos é fundamental a atividade de ensino e de estudo, visando a aprendizagem dos conhecimentos mediados na educação escolar e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tanto dos estudantes quanto dos educadores.

[...] a unidade entre o ensino e o estudo, que gera a aprendizagem do conhecimento por parte dos sujeitos da atividade, objetiva-se pela correspondência entre o significado social e o sentido pessoal entre a atividade de ensino²³ e a atividade de estudo²⁴. No caso de o sentido pessoal da ação do educador e do estudante não corresponder à significação da ação elaborada historicamente, as atividades particulares constituintes da atividade pedagógica são consideradas alienadas. (BERNARDES, 2012, p. 80).

A atividade de estudo é central na Teoria Desenvolvimental, assim as atividades dirigidas à estimulação e promoção do desenvolvimento psíquico devem ser orientadas para a ZDP. O professor deve intervir e mediar a relação do aluno com o conhecimento, procurando criar a ZDP, construindo junto com o aluno, para que depois ela possa construir sozinho. O professor atuando na ZDP provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Para Leontiev (1985), os motivos de aprendizagem surgem na respectiva atividade, sendo imprescindível a organização didática da aprendizagem a partir da realidade, das experiências, dos interesses e necessidades dos alunos.

²³ O significado do lugar social do educador na atividade pedagógica refere-se ao conteúdo histórico de suas ações na execução de sua atividade principal. Vincula-se diretamente ao *ato de ensinar* os conceitos teóricos e outros elementos da cultura letrada, visando superar os conceitos espontâneos postos nas ações educativas em geral.

²⁴ A significação do lugar social do estudante na atividade pedagógica refere-se à *atuação de estudo*, quando se visa à apropriação dos conhecimentos teóricos elaborados historicamente para que o aluno se constitua como herdeiro da cultura e possa intervir sobre ela.

Os pedagogos formados a distância declararam que cursaram a disciplina de Educação e Novas Tecnologias ou Tecnologia Educacional, porém de acordo com o apresentado nas entrevistas não houve uma internalização, pois as metodologias utilizadas em sala de aula segue o padrão de aulas tradicionais e sem a exploração das tecnologias em favor de aulas mais criativas e produtivas.

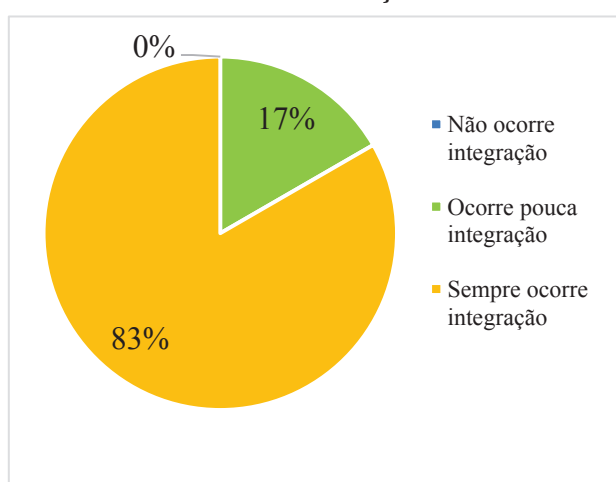
De acordo com o professor 1:

Estudei a disciplina de Tecnologia educacional, conheci sobre a aplicabilidade das tecnologias na educação, porém na minha escola não tem laboratório de informática e outros recursos, assim utilizo tarefa xerocopiada e jogos e brincadeiras que não necessitam das tecnologias.

O depoimento apresentado confirma que o professor não aplicou na sua prática pedagógica os conhecimentos adquiridos na disciplina de Tecnologia, portanto a disciplina não gerou uma busca de transformação de sua prática por meio dos recursos hoje disponíveis.

Mesmo que não tenha os recursos na escola é papel do professor procurar parceiras e outros para explorar os recursos tecnológicos a favor do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Conforme podemos verificar no Gráfico 11.

**GRÁFICO 11 - INTEGRAÇÃO TECNOLOGIA
E EDUCAÇÃO**



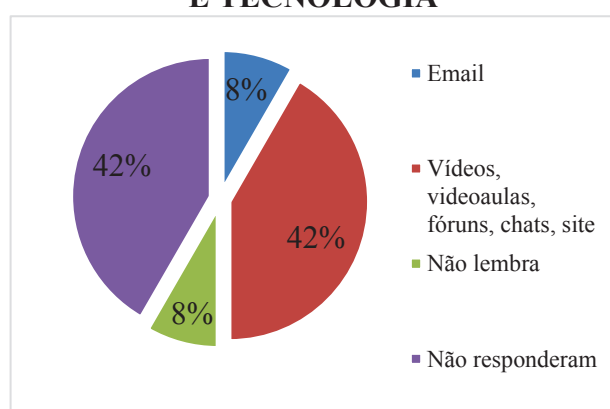
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Mesmo que 83% dos professores apresentaram que sempre ocorre a integração entre tecnologia e educação, é possível detectar que eles reconhecem a importância da integração

entre tecnologia e educação, mas a mesma não é realizada em sua sala de aula, na sua prática docente.

Assim, no Gráfico 12 observamos qual a relação e os meios utilizados para a existência dessa integração entre educação e tecnologia.

GRÁFICO 12 - RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA



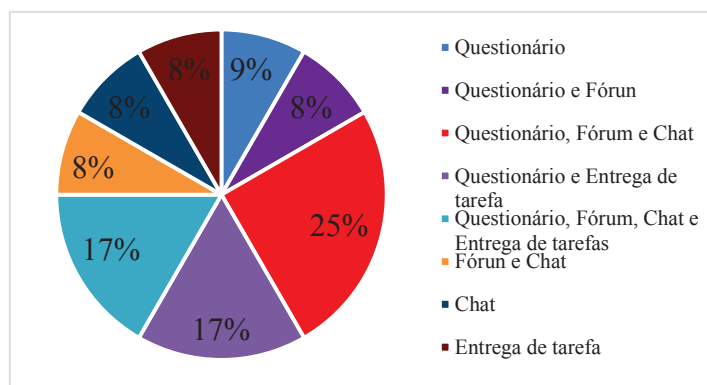
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

O Gráfico 12 apresenta sobre as respostas à seguinte pergunta: Na sua formação, como seus professores faziam a relação entre Tecnologias com a Educação? A partir dos relatos dos respondentes a relação era realizada por meio principalmente de Vídeos, Videoaulas, Fóruns, Chats e sites, a minoria (8%) responderam e-mail e 42% não responderam. Esse quantitativo de falta de resposta nos traz uma lacuna, sobre a relação e utilização das tecnologias na educação.

A partir do alto índice que não responderam, percebe-se que mesmo a maioria (83%) dizendo que ocorre a integração entre tecnologia e educação no processo de ensino e aprendizagem, muitos não responderam quando questionados sobre a prática do seu professor na sua formação, relacionada ao assunto. Isso indica que mesmo estando disponível os recursos mencionados, poucos foram utilizados e que os professores (alunos da EaD) não exploraram as potencialidades das TDIC disponíveis nas aulas.

O Gráfico 13 apresenta sobre as atividades mais utilizadas nas aulas à distância.

GRÁFICO 13 - ATIVIDADE MAIS USADA NAS AULAS A DISTÂNCIA



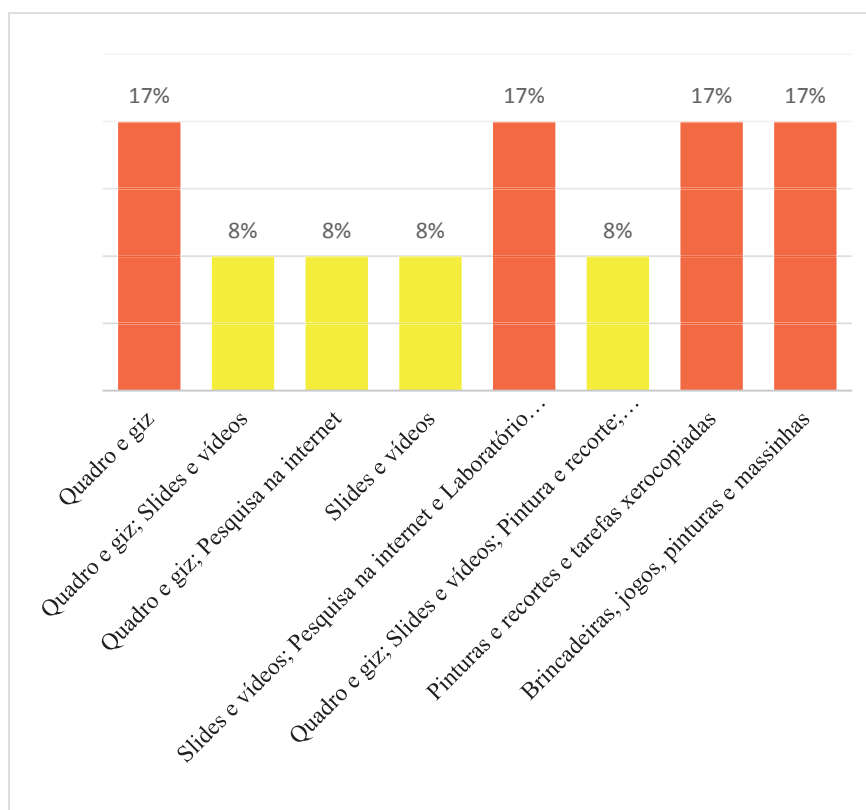
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Das atividades utilizadas a predominante é o questionário 25%, sendo a atividade mais usada nas aulas a distância. Outra opção apresentada foi Fórum, Chat e Entrega de Trabalho.

De acordo com o Gráfico 13, o questionário é a atividade mais utilizada. O *Moodle* com sua potencialidade permite questionário de diversos formatos, como: Associação, Múltipla escolha, Verdadeiro ou Falso, Resposta curta, descrição e outros. Assim, como em qualquer outra atividade de ensino é fundamental o papel do docente para elaborar questões que contribuam para que o aluno realize as abstrações e generalizações a partir do conceito nuclear trabalhado.

Para análise da prática pedagógica dos formados por curso de pedagogia à distância, foi questionado sobre didática, sobre quais são as metodologias mais utilizadas, as respostas são apresentadas no Gráfico 14.

GRÁFICO 14 - METODOLOGIAS UTILIZADAS



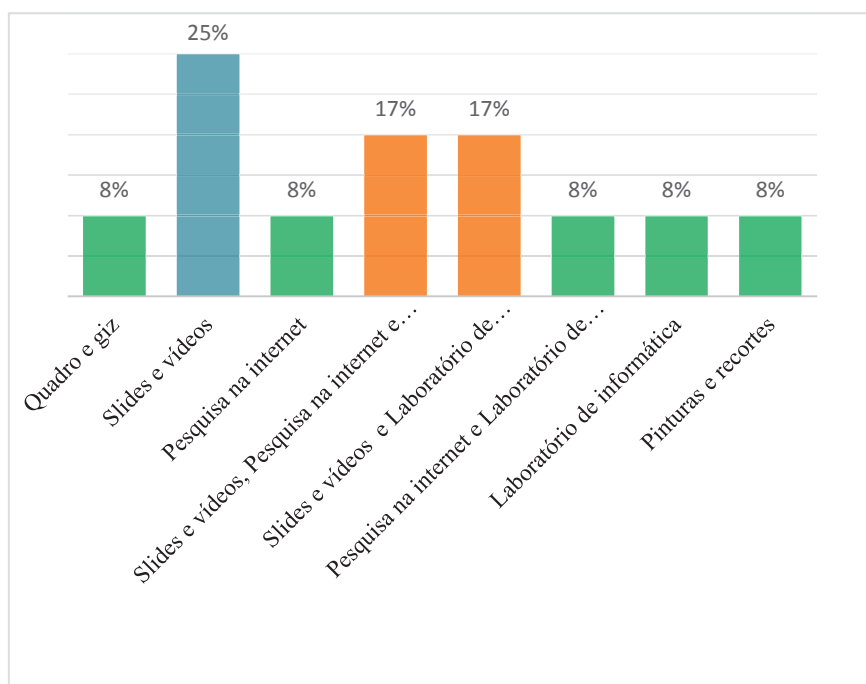
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

O Gráfico 14 confirma que mesmo que em sua formação seja mediada pelo uso das TDIC não ocorreu uma internalização. Para Vigotski, há aprendizagem quando se internaliza o que foi vivenciado na relação com o outro, ele explica que a internalização ocorre a partir das significações construídas no processo interativo às quais o sujeito confere um sentido pessoal.

A partir do apresentado percebe-se que o professor não internalizou, pois mesmo tendo sido formado com uso das TDIC, aparece em suas respostas quadro e giz, pinturas, tarefas xerocopiadas e outros com o mesmo percentual de slides e vídeos, por exemplo. Mesmo que vídeos e slides apresentem o mesmo percentual de outros recursos, a pesquisa revela que não utilizam os recursos, pois afirmaram que na sua formação a distância não assistiam aos vídeos e acessavam os slides disponibilizados.

No Gráfico 15, questionamos quais metodologias que você gostaria de utilizar em sala de aula?

GRÁFICO 15 - METODOLOGIAS QUE VOCÊ GOSTARIA DE UTILIZAR



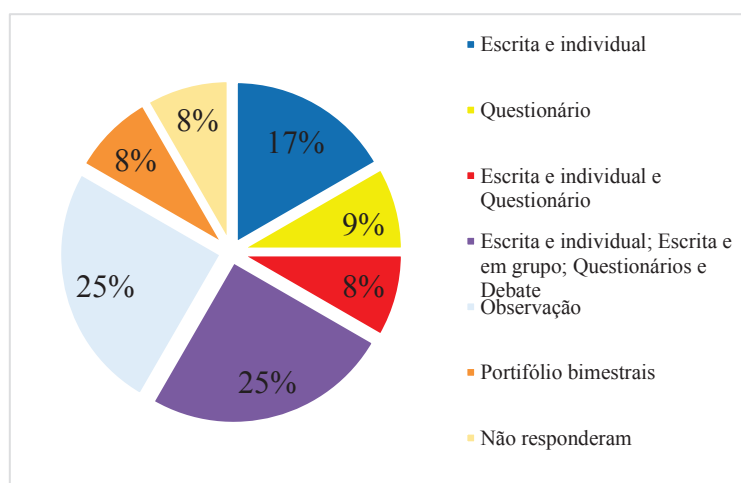
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

O Gráfico 15 apresenta sobre as metodologias que não utiliza, mas que gostaria de utilizar em sala de aula. O resultado apresenta que não utilizam as TDIC, mas que gostariam de utilizar. Em entrevista o professor 4 apresentou:

“Gostaria de utilizar o laboratório de informática em sala de aula, não é possível pois a escola não tem e para levar para outra escola é muito difícil, na minha cidade apenas uma escola do município tem laboratório de informática.”

Diante do trecho da entrevista realizada é possível perceber que muitas escolas não possuem laboratório de informática, mas a realidade é que muitos alunos hoje tem tablet ou até mesmo celular, podendo o professor convidar os alunos para que façam o uso de forma pedagógica, com a ação do professor para ajudar através de demonstrações e reflexões críticas, que são fundamentais no processo de ensino que podem levar o aluno ao desenvolvimento. Observaremos a seguir as formas de avaliação utilizada na EaD.

GRÁFICO 16 AVALIAÇÃO UTILIZADA



- FORMAS DE

Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

O Gráfico 16 apresenta as formas de avaliação utilizadas pelo pedagogo formado a distância. Metade responderam que utilizam Escrita individual, escrita em grupo, questionários, debate e observação. Outras formas de avaliação foram citadas, como portfólio bimestrais, questionários e escrita e individual. Percebe-se que o professor mantém as formas de avaliação utilizadas pelos professores desta mesma faixa etária.

Ao questionarmos sobre as unidades de aprendizagem utilizadas na formação dos docentes, se foram de fácil compreensão. De acordo com os resultados apresentados, 59% responderam que sim, mesmo tendo declarado em outra pergunta que não realizaram a leitura do material na íntegra. Pode-se então inferir, que os respondentes avaliaram as unidades de aprendizagem, conforme o que eles tiveram a oportunidade de estudar e a leitura parcial do material apresentado pelo curso. Nessa perspectiva, questiona-se a qualidade da aprendizagem na formação, levando a uma contradição sobre a resposta a significação da contribuição na aprendizagem apresentada pelos respondentes que foi de 97%.

O papel do professor que munido de conhecimento seleciona o material necessário para que o aluno realize os estudos, mediando e trabalhando junto com o aluno numa construção compartilhada de conhecimento é fundamental para o seu desenvolvimento. Assim quando o aluno não segue as instruções e não realiza a leitura do material de estudo, ele está deixando de seguir as instruções e conseqüentemente não realizando os avanços que não ocorrerão espontaneamente. A ação do professor e do aluno é indispensável no processo de ensino-aprendizagem, pois participam de uma construção partilhada do saber.

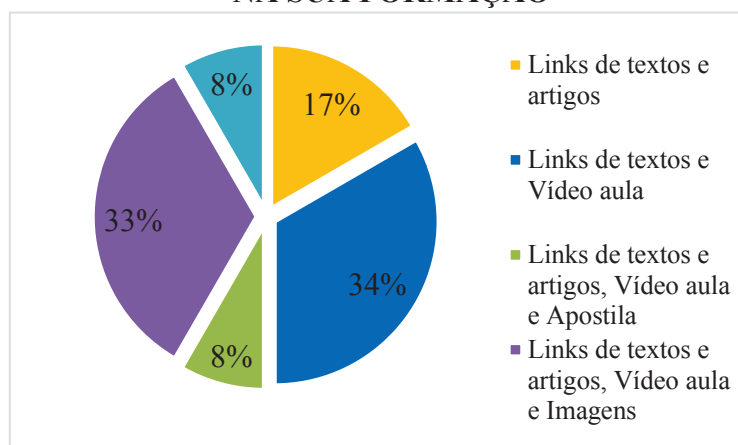
Assim a atividade de leitura de um material ou qualquer outra atividade deve dar ênfase no ensinar/aprender como um processo único do qual participam igualmente professores e alunos, uma atividade que supõe indivíduos em interação, assim é evidente que sendo de forma compartilhada, ambos são fundamentais.

Na situação apresentada na própria pesquisa e nas respostas dos alunos (formados em pedagogia a distância) declaram que as unidades de aprendizagem contribuíram

significativamente para sua aprendizagem, mas declaram em entrevista e questionário que o material é extenso e que não realizaram a leitura na íntegra, não seguindo assim as instruções do professor. Isso indica a falta de intervenção pedagógica do professor e conseqüentemente uma formação precária já que o material selecionado pelo professor é fundamental para sua formação. A pesquisa revela que atividades de aprendizagem respondidas a partir de pesquisa na internet é uma atividade recorrente, assim, percebe-se a falta de mediação do professor e conseqüentemente um empobrecimento dessa formação.

O Gráfico a seguir apresenta que 34% dos recursos mais explorados durante o curso foram os links de textos e Videoaulas. Portanto, o aluno tem disponível material para leitura e áudio do assunto trabalhado, atendendo assim ao aluno que gosta de realizar leitura ou ouvir.

GRÁFICO 17 - RECURSOS MAIS EXPLORADOS NA SUA FORMAÇÃO



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Os recursos mais utilizados (oral ou escrito) favorecem o desenvolvimento dos alunos que necessitam de estímulos diferentes. A pesquisa revelou que nas aulas a distância são disponibilizados em uma mesma aula materiais para leitura como slides e textos e materiais para áudio como videoaulas e vídeos relacionados, assim as aulas conseguem atender tanto a alunos que gostam de ler, quanto aos que gostam de ouvir, mas eles não realizam a leitura dos textos e não ouvem os áudios disponibilizados, o que certamente compromete a aprendizagem. Portanto, nas aulas a distância são disponibilizados materiais que flexibilizam a aprendizagem, com o uso de texto e vídeos sobre o assunto, porém a ação do aluno, no estudo do material disponibilizado é fundamental, seguindo as instruções do professor para que a aprendizagem aconteça, pois só assim conseguirá desenvolver o pensamento teórico-científico.

O ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico-científico requer do professor que ele leve os alunos a “colocarem-se efetivamente em atividade de estudo”. Na atividade de estudo os alunos devem formar conceitos e com eles operar mentalmente (procedimentos lógicos de pensamento), por meio do domínio de símbolos e instrumentos culturais socialmente disponíveis e que na disciplina estudada encontra-se na forma de objetivos de aprendizagem (conteúdos). Assim, os alunos estarão desenvolvendo o conhecimento teórico-científico (LIBÂNEO, 2016, p. 364)

Para o desenvolvimento do pensamento teórico-científico é necessário a atividade de estudo do aluno, pois é na atividade de estudo que irão formar os conceitos a partir dos conteúdos. Quando o professor não consegue levar o aluno a se colocar efetivamente em atividade de estudo, ele não irá desenvolver o conhecimento teórico-científico, portanto a pesquisa constatou que os alunos na EaD não estão efetivamente em atividade de estudo. Outro aspecto importante para a aprendizagem é a avaliação da didática aplicada pelos professores do curso, desses, 67% responderam que a didática é ótima e 33% responderam que é boa. Percebe-se nesse contexto a importância da didática na prática de um ensino de qualidade.

Davydov (2002) cita que qualquer meta humana pode-se entender como atividade, ação, atitude, está relacionada à transformação de realidades materiais e sociais. “Não existe realidade sem transformação” (p. 4). A atividade humana está intrinsecamente relacionada ao trabalho/atividade em Marx. “A atividade é, para mim, um fenômeno de natureza social-pública, de natureza humana” (p. 4).

Nesse sentido, mesmo que a maioria apresente como positiva a didática utilizada pelos professores da educação a distância, não ocorreu a internalização, pois os mesmos não reproduzem em sua prática pedagógica. Mesmo com interações e atividades baseadas no uso das TDIC, os respondentes não exploram tais recursos nas suas aulas, utilizam na maioria de métodos tradicionais.

Sobre a interação, a relação dos professores com a turma durante o processo de ensino-aprendizagem, 58% responderam que a relação foi boa e 42% responderam que foi ótima, a partir das respostas percebe-se que é satisfatória a interação entre professor-aluno, porém disseram em outros questionamentos que é burocrático e que pode demorar até dois dias o retorno de uma dúvida pedagógica, como é o caso de dúvidas sobre os estágios.

O estágio supervisionado visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do aluno para a vida cidadã e para o trabalho. Sobre o estágio supervisionado 100% dos respondentes

apresentaram que o estágio contribuiu para sua prática docente, reconhecendo assim sua importância na formação.

Mesmo tendo 100% de reconhecimento de sua importância por parte dos respondentes, alguns pontos chamaram a atenção, como a falta de supervisão nas escolas campo, já que sua garantia de eficácia é fundamental para a atuação futura do professor.

O estágio é uma atividade teórica e prática em que o aluno entra em contato com a realidade das escolas, sob a supervisão de um ou mais professores, a fim de ser um futuro profissional da educação.

O estágio curricular nos cursos de formação de professores necessita tanto de teoria quanto de prática, mas existe uma contraposição equivocada que identifica o estágio apenas como a parte prática dos cursos. Percebemos que essa contraposição não é meramente semântica, atribuindo menor importância para a carga horária de “prática”, considerando-a de forma reducionista e criticista, expondo os problemas na formação, pois evidencia um empobrecimento das práticas (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 178-179 *apud* FARIA *et al*, 2015, p. 178)

Portanto, a supervisão por parte da IES concedente é fundamental para que os estagiários desenvolvam as tarefas de acordo com o nível de estágio solicitado e que não seja apenas para substituição de mão de obra, pois assim não irá alcançar as expectativas de aprendizagem para o estágio vigente.

A utilização de estagiários no campo do saber tem sido bastante comum, para substituição de mão de obra, com desenvolvimento de tarefas que nem sempre são de sua área profissional. No âmbito da educação, isso tem sido recorrente. Com substituição de professores em seus impedimentos, afastamentos e doenças, estagiários têm assumido a função de professores ao invés de vivenciarem situações de compartilhamento ou docência com a supervisão de um orientador (GOMES, 2009 *apud* FARIA *et al*, 2015, p. 179)

Em entrevista, todos apresentaram que realizaram os estágios na escola campo escolhida por eles e que entregaram as documentações de estágio no polo da IES. Afirmaram também que não teve supervisão de um professor da IES formadora, apenas as dúvidas eram sanadas por meio do AVA.

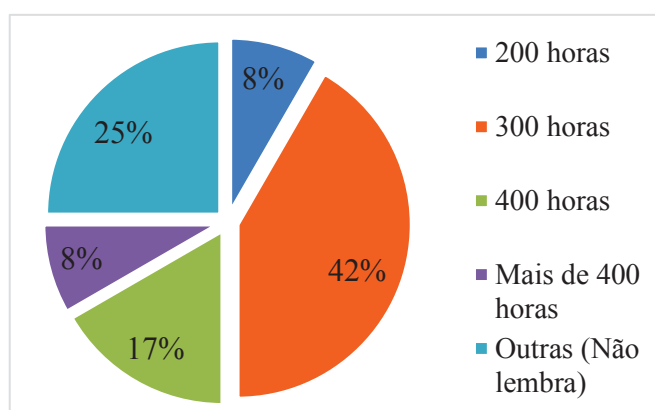
Segundo um dos entrevistados,

Não teve um professor que foi a escola para supervisionar o estágio, todas as atividades eram registradas e assinadas pelo professor ou coordenador da escola campo. Ficava muito preocupada com o preenchimento das documentações, pois não poderia ter erro, senão era reprovação. (Professor 2)

Nas entrevistas ficou evidente a preocupação dos alunos com as documentações e que não tinha um professor responsável pela supervisão. O contato com o orientador e supervisor de estágio foi realizado através do AVA, por meio de fóruns e chats, portanto a mediação foi realizada apenas virtual. Destaca que a preocupação com documentação sobrepõe ao pedagógico, assim a prática pedagógica fundamental para sua formação não é vista com a sua devida importância. Percebe-se uma preocupação com a aprovação e não com os processos que irão possibilitar sua aprendizagem, ou seja uma busca por certificação e não por aprendizagem.

O Gráfico abaixo apresenta a quantidade de horas de estágio realizadas no curso, gerou muitas divergências sobre a carga horária cursada, sendo que apenas 17% dos alunos responderam 400 horas.

GRÁFICO 18 - HORAS DE ESTÁGIO



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

O estágio é importante na construção de identidades profissionais, a partir de vivências no seu futuro campo profissional é o momento de aprender a profissão, assim é fundamental para a formação dos professores, pois é um campo de conhecimento que envolve o ensino-aprendizagem enquanto atividade teórico-prática.

Segundo Faria *et al* (2015, p. 195) apresenta alguns resultados e apontamentos sobre estágio na EaD que trouxeram preocupações a se considerar:

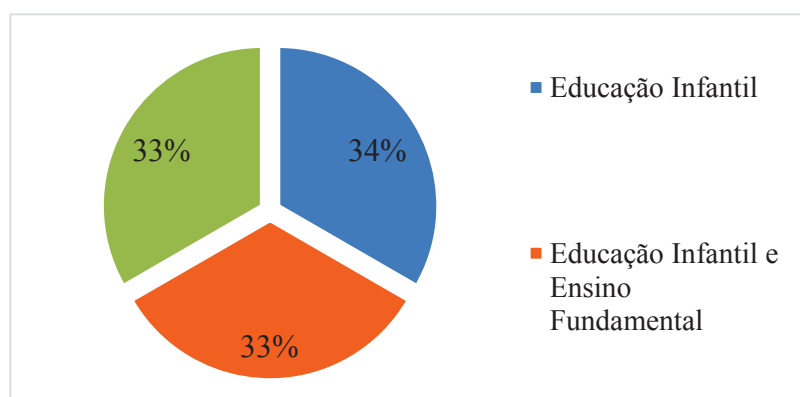
- a) A responsabilidade de tutores e coordenadores de polo no acompanhamento dos alunos de estágio nas licenciaturas, sem a devida formação para a atividade;
- b) A parcelarização (através da divisão) do trabalho docente no estágio curricular (entre coordenador de curso, coordenador de polo, tutor de polo, tutor-professor no ambiente virtual,

- professor de estágio), em que cada docente é responsável por uma ação no estágio, pode comprometer o processo de investigação e reflexão-ação como um todo no estágio;
- c) A visão de racionalidade técnica do estágio, em detrimento da proposta pedagógica voltada para a reflexão, investigação e compreensão da realidade do campo de estágio;
- d) O modelo de estágio concebido pela Instituição de Ensino Superior (IES) e acompanhamento pelo polo dificulta a construção de uma relação de cooperação entre a IES, o estagiário e o campo de estágio;
- e) O artigo 3º e 7º da nova Lei de Estágio 11.788/2008 coloca a responsabilidade da IES em acompanhar e avaliar as atividades do estagiário, através de um professor orientador da área e da IES a ser desenvolvida no estágio.

Fato esse, em forma de Lei, e que precisa ser considerado no momento de organizar e planejar as atividades de estágio curricular a serem desenvolvidas pelo curso. A partir dos pontos apontamentos descrito, percebe-se o porquê dos relatos dos entrevistados sobre a falta de acompanhamento e supervisão e a fragmentação das funções do estágio, o que pode dificultar o processo pedagógico de formação, por ter pessoas distintas para elaborar o material e acompanhar, ou seja, o papel do professor e do tutor presencial e *online*.

A seguir verifica-se a realização dos estágios supervisionados e em quais níveis da Educação Básica foram desenvolvidos.

GRÁFICO 19 - ESTÁGIOS REALIZADOS



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

A diversidade de realização nos diferentes níveis da Educação Básica, pode-se considerar como um ponto positivo na aquisição do conhecimento.

Mas ao serem questionados sobre o acompanhamento nos estágios, verifica-se o ponto negativo do desenvolvimento do curso, ou seja, o acompanhamento por um professor orientador/supervisor da parte concedente e se os estágios foram comprovados com relatórios devidamente assinados e carimbados, responderam que sim foram acompanhados por um professor/supervisor, porém em entrevista deixaram claro que o professor que acompanhou foi o professor regente da escola e não o professor da IES.

Todos destacaram que entregaram relatórios assinados e carimbados pelo professor ou coordenador da escola campo, o quadro abaixo complementa a análise a partir das respostas dos respondentes que selecionaram a opção não. Dado esse que fica claramente evidenciado na Tabela 3 quando questionados sobre o acompanhado por um professor orientador e por supervisor.

TABELA 3 - ACOMPANHAMENTO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

ACOMPANHAMENTO POR UM PROFESSOR ORIENTADOR E SUPERVISOR NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
Acompanhado na escola não. Comprovei a realização do estágio com os relatórios e visto da coordenação da escola campo.
O professor orientador não acompanhava e supervisionava, apenas passava as orientações, o aluno executava e entregava as documentações preenchidas no polo.
Não teve acompanhamento, apenas orientação. Acompanhamento e supervisão apenas do coordenador da escola campo.
Foi elaborado relatórios e preenchido vários outros documentos a serem entregues no polo. O professor orientador da Unopar não foi na escola para supervisão.

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir da pesquisa de campo.

O estágio como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por visto nos relatórios referidos na Lei nº 11.788/2008. Quanto à definição, classificação e relações de estágio no capítulo 1º da Lei nº 11.788, dispõe que:

Art. 1º . Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008)

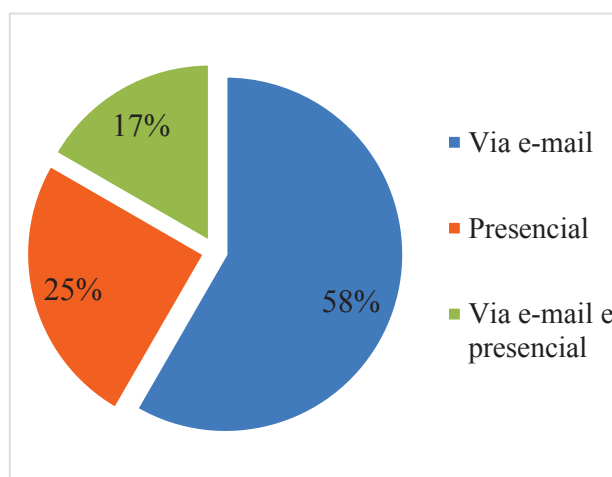
Nos cursos a distância os alunos estão dispersos em várias cidades, o que demanda maior esforço para que o ato educativo seja supervisionado e para que assim possa garantir que as normas das atividades de estágio sejam cumpridas, propiciando aos estagiários uma aproximação com a realidade que atuará, aprendendo a profissão. O estágio é um momento privilegiado para a formação enquanto processo investigativo e de pesquisa, portanto fundamental no processo formativo para produzir conhecimento, sendo que em cursos a distância exige um maior esforço de coordenação e gestão das atividades de estágio nas escolas campo para supervisão.

O estágio supervisionado parte integrante do projeto pedagógico do curso, tem como resultado final o aprendizado de competências e habilidades própria da docência, objetivando ao acadêmico um desenvolvimento para sua vida cidadã crítica e o desenvolvimento profissional no ambiente de trabalho, sendo assim um momento privilegiado para o aluno, porém a pesquisa revelou a preocupação dos formandos com a documentação para aprovação no estágio, reduzindo assim a apenas mais uma disciplina para adquirir nota e aprovação, desconsiderando sua importância para a formação profissional.

O professor orientador de estágio é aquele que guia o aluno para que o mesmo percorra o caminho correto e consiga alcançar os objetivos. O professor orientador de estágio é aquele que prepara o aluno através da pesquisa como prática profissional, para que sua atuação na escola campo seja eficaz, pois o estagiário irá refletir à medida que observa a prática para posteriormente intervir na realidade observada, respondendo assim às necessidades da comunidade acadêmica.

É possível observar no gráfico a seguir que, quando questionados sobre como o professor orientador de estágio esteve disponível para orientá-los e de qual forma, 58% responderam que via e-mail, sendo que na pesquisa é citado também o professor tutor presencial com 25% e via e-mail e presencial 17%.

GRÁFICO 20 - TRABALHO DO ORIENTADOR DE ESTÁGIO



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

De acordo com a entrevista, eles relataram que as dúvidas pedagógicas sobre o estágio eram sanadas pelo tutor a distância, que a maioria das dúvidas o tutor presencial não conseguia resolver, mas encaminhava para o tutor a distância e os mesmos precisavam aguardar a resposta.

O estágio exige muitas documentações, a documentação é rigorosa, tive muitas dúvidas no decorrer do estágio, e mesmo com o manual disponível para os alunos não era suficiente, precisa com frequência de procurar o tutor presencial, mas ele não conseguia resolver e encaminhava para o tutor a distância, assim ficava aguardando uma resposta para dar sequência ao estágio. Mesmo que tutor presencial não resolvia achava melhor procura-lo para que encaminhasse a dúvida ao tutor a distância. (Professor 3)

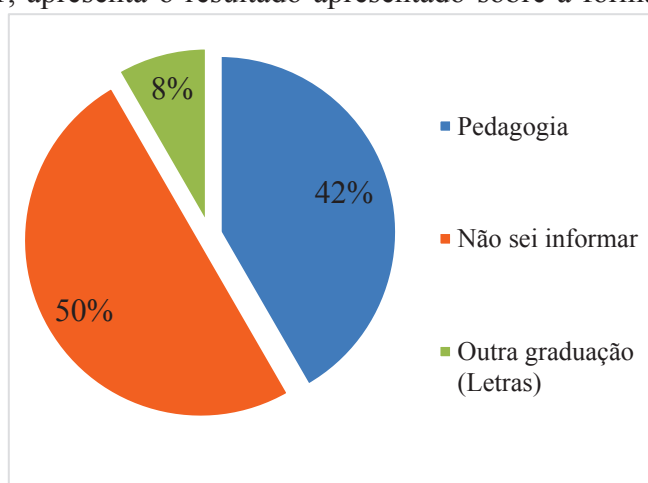
O professor orientador no estágio deve ser um guia ao acadêmico, mas como pode-se perceber no curso EaD, em diversos momentos esse trabalho era efetivado por meio da tutoria e não em um contato direto, que se torna um momento de interação significativo.

É assim que Vigotski, ao considerar a aprendizagem como um processo essencialmente social, que ocorre na interação com adultos e companheiros mais experientes, destaca que as funções psicológicas humanas são construídas na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis. (FREITAS, 2010, p. 66)

A pesquisa revelou que não há intervenção pedagógica nas atividades de estágio, já que não tem a presença de um supervisor *in loco* e a orientação é realizada por um tutor a distância, portanto a partir dos questionamentos dos alunos, percebe-se pouca interação professor-aluno durante o processo de ensino/aprendizagem.

O Gráfico 21, apresenta o resultado apresentado sobre a formação do orientador de estágio segundo os alunos, 50% não souberam informar.

**GRÁFICO 21 -
ORIENTADOR
DE ESTÁGIO**



alunos, 50% não

FORMAÇÃO DO

Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

A formação do orientador de estágio é determinante para que o ensino seja organizado para mobilizar os motivos dos alunos, elaborando estratégias para colocar o aluno em atividade de maneira concreta baseada no pensamento teórico sobre os objetos que compõem seu cotidiano de vida, com vistas à formação da consciência e autonomia do indivíduo, objetivando a constituição de um sujeito ativo, pensante e participante na sociedade, aquele que busca a transformação por meio da intervenção na realidade.

4.5.4 Formação de conceitos

Para a formação do aluno para o desenvolvimento do conhecimento teórico é necessário que haja conexões entre os conceitos de atividade de estudo, motivos, ações e operações mentais, conexões estas que são realizadas pela mediação intencional e planejada do professor no processo de aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, podemos compreender que materiais de estudo por si só não são suficientes para o desenvolvimento do conhecimento teórico, pois a mediação intencional e planejada do professor é fundamental para a formação de conceitos e conseqüentemente desenvolvimento do conhecimento teórico-científico.

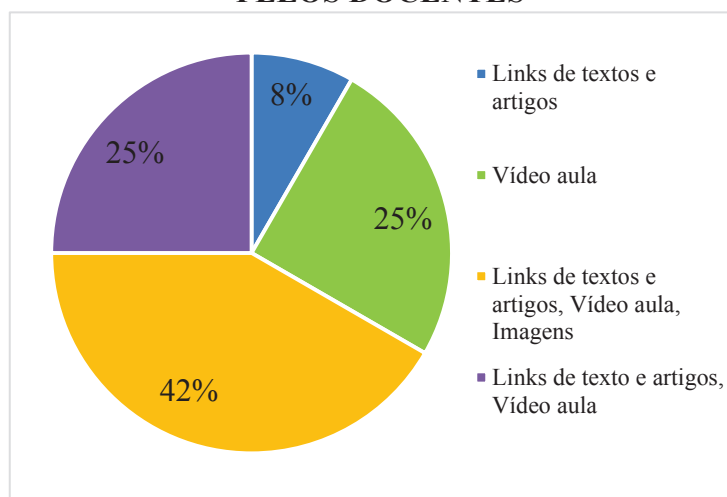
Na EaD um dos pontos apresentados pelos egressos é que o material didático é muito bom, porém muito extenso, sendo impossível a leitura na íntegra. Se o aluno não realiza a leitura completa do material de estudo, fica, portanto, comprometida sua aprendizagem, pois não saberá interagir por meio de fóruns ou mesmo encaminhar perguntas para o professor/tutor. A formação de conceitos teóricos-científicos é fundamental para o desenvolvimento mental dos alunos, pois vai além da descrição dos fenômenos, busca a

descoberta do princípio geral, das relações do objeto com o todo a partir da abstração, generalização e formação de conceitos.

Na educação a distância, são utilizados livros-textos, chamados em algumas instituições de Unidade de Aprendizagem. As Unidades de aprendizagem apresentam todo o conteúdo programático da disciplina, portanto consta o conteúdo com referências, como em um livro ou apostila. Sobre outros recursos explorados pelo docente para formação de conceitos teóricos-científicos, os respondentes apresentaram que na EaD Links de textos e artigos, Videoaula e imagens são muito utilizados, de acordo com o apresentado no Gráfico 12.

O Gráfico 22 apresenta que além das unidades de aprendizagem outros recursos são explorados pelos professores dos cursos a distância no processo de ensino-aprendizagem como, links de textos e artigos, Videoaulas e imagens.

GRÁFICO 22 - RECURSO MAIS EXPLORADO PELOS DOCENTES



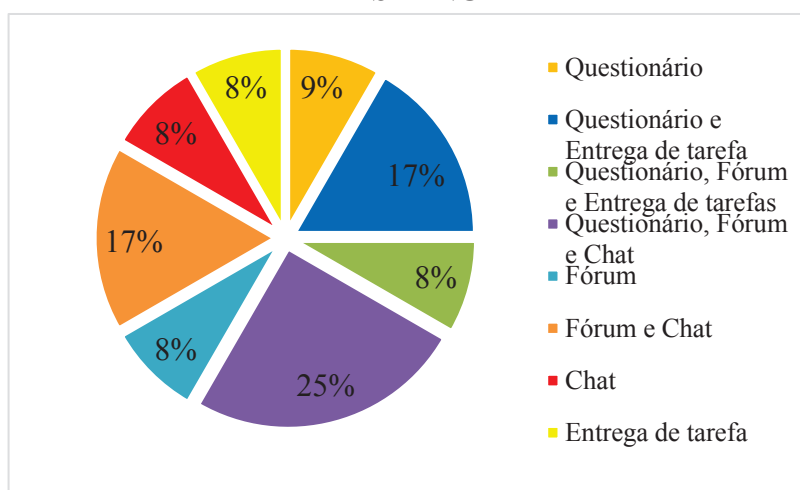
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

De acordo com os dados apresentados pode apreender que com a diversidade de recursos utilizados maior é a chance de aprendizagem dos alunos, pois o aluno que aprende mais lendo tem as unidades de aprendizagem com imagens e dicas de sites para pesquisa e aquele que aprende mais ouvindo pode assistir a videoaula.

O ideal é que no ensino possamos disponibilizar mais oportunidades para que o aluno aprenda e na EaD é possível, pois o aluno tem a opção de escolher se irá ouvir ou realizar leituras o que flexibiliza o processo de ensino. No Gáfico 23, apresenta-se os instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem na educação à distância.

GRÁFICO 23 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A DISTÂNCIA



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Nas atividades mais utilizadas no AVA está o questionário, confirmando a questão que pergunta sobre a avaliação da aprendizagem a distância, pois o questionário também é citado como uma das atividades mais utilizadas. Sobre avaliação da aprendizagem a distância, 25% responderam que são utilizados questionários, fóruns e chats, além das atividades no AVA, os alunos realizam provas presenciais, de acordo com a legislação vigente.

Na trajetória acadêmica o estudante depara com a atividade humana que exige reflexão, esforço intelectual para tornar consciente uma ideia, um processo histórico cultural. Assim a partir das atividades vivenciadas no AVA, os respondentes apresentaram as principais contribuições da formação a distância para sua prática. No Quadro 4, verifica-se as principais contribuições da formação à distância para sua prática.

QUADRO 4 - CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA PARA SUA PRÁTICA

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO À DISTÂNCIA PARA SUA PRÁTICA
Aprendizado em informática.
Contribuiu para aprimorar meus conhecimentos e facilitou a minha vida devido à falta de tempo para estar em uma sala de aula todos os dias
Aprendizado de novas técnicas; Qualificação profissional.
Com o certificado percebi que os colegas (professores) começaram a respeitar e valorizar mais meu trabalho, assim como os pais.
Mais disponibilidade de tempo para mim dedicar as pesquisas na prática.

A quantidade de dicas de sites para pesquisa foi algo que se destacou.
A formação foi fundamental para que tenha conhecimento necessário para a atuação profissional.
Conhecer sobre a criança e seu desenvolvimento; Conhecer as etapas de seu desenvolvimento para respeitar o seu tempo.
Não respondeu.
Não respondeu.
Não respondeu.
Não respondeu.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

A partir do quadro foi possível apreender que as aulas a distância tornam um projeto de inclusão digital, já que exige habilidades e competência tecnológicas para realizar os estudos e entrega de trabalho. A partir das respostas apresentadas no Quadro 4 percebe-se que eles reconhecem a importância da formação para a atuação profissional e sentem mais valorizados e aptos a partir da certificação. Apresentaram que os conteúdos ministrados pelos professores têm relação com a sua prática profissional, o que é confirmado com a matriz curricular do curso, que está de acordo com a legislação vigente e exigências para formação de professores.

Mas o que discute aqui não é apenas ter sido trabalhado o conteúdo, pois a instituição disponibilizou todos os materiais necessários de acordo com a matriz curricular para a formação do futuro professor, porém a preocupação é o seu processo de interiorização, o domínio individual de seu próprio pensamento a partir de uma atividade que de acordo com Leontiev (1985) surge após a manifestação de uma necessidade, podendo, portanto esta relacionada a um motivo que como apresentado no depoimento de um dos respondentes, pode não ser o motivo desejado, já que em alguns casos os alunos estão à procura de certificação e não a apreensão de conceitos teóricos através da reflexão teórica, assim o verdadeiro motivo vincula-se à obtenção do certificado e não no conhecimento propriamente dito.

Sobre a decisão de realizar um curso na modalidade a distância, o professor 5 apresenta suas necessidades e motivos: “Decidi por fazer um curso a distância porque como não tinha tempo e precisava muito do certificado. Confesso que iniciei pela certificação, pois é uma forma de conseguir uma vaga no mercado de trabalho” (Professor 5).

Sobre gestão de tempo e para os estudos ele apresenta as estratégias utilizadas:

Não conseguia ler a quantidade de material disponibilizado, era muita coisa e tinha decidido por fazer o curso a distância pela falta de tempo, não conseguia fazer a leitura de todo o material, pesquisava na internet para responder e estudava as atividades quando aproximava a avaliação para realizar a prova presencial. (Professor 5).

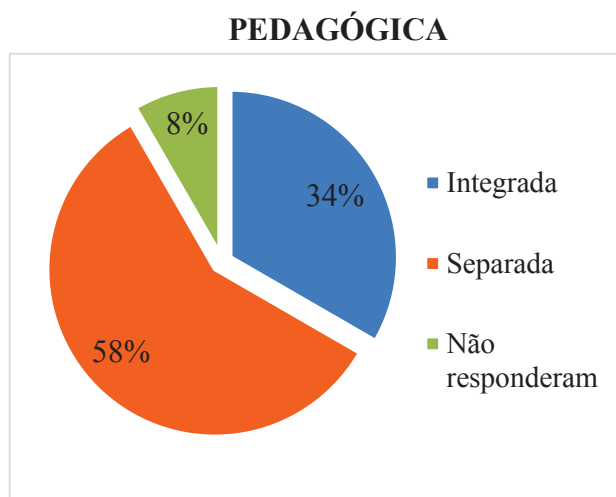
De acordo com o apresentado percebe-se a necessidade das instituições de ensino de através de atividades de aprendizagem ir além do desenvolvimento de habilidades específicas, é necessário aprender a aprender através de situações de aprendizagem, ou seja, de problema de aprendizagem que possibilitem a apreensão de conceitos teóricos. De acordo com o relato do professor 5 o professor não tem cumprido o seu papel na criação, gestão e regulação das situações de aprendizagem, pois segundo Perrenoud (2000, p. 139) é papel do professor: “mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender [...], concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem”. Quando apresentados que não tem cumprindo o seu papel é porque em nenhum momento na pesquisa foi apresentado que o professor identificou a prática dos alunos de não seguir as orientações de estudo do professor, realizou a intervenção pedagógica ou que elaborou problema de aprendizagem para que não ocorresse novamente.

É a Davidov (1986) que devemos a análise teórica que permitiu caracterizar melhor a atividade de aprendizagem na escola. Essa atividade não está ligada ao desenvolvimento de habilidades específicas, mas, para além do aprendizado de uma habilidade qualquer, consiste em **aprender a aprender**. Dentro dessa perspectiva, o objetivo do professor é levar a criança a dar forma ao modo teórico através do qual um problema pode ser resolvido em uma situação de aprendizagem; esta situação é chamada de **problema de aprendizagem**. Esse termo, contudo, não designa um problema concreto que deve ser resolvido empiricamente, mas, antes, um problema que corresponde a uma classe de problemas, organizados de acordo com a análise do conceito teórico em questão. A elaboração de um “modo de ação generalizado” permite, então, abordar os problemas concretos que são enfocados pelo problema de aprendizagem. (RUBTSOV, 1996, p. 14).

Portanto, é necessário uma nova postura de aluno e professor. O aluno na sua autonomia como ser ativo e o professor como aquele que tem papel determinante nas interações sociais para o desenvolvimento cognitivo e construção dos conhecimentos a partir de problemas de aprendizagem, pois para a formação de ações mentais, será necessário a atividade de estudo do aluno e a mediação didática do professor, ou seja, a intervenção intencional do professor colocando o aluno efetivamente em atividade de estudo.

O Gráfico 24 apresenta sobre como foram ministradas as práticas pedagógicas, 58% responderam que foram ministradas separadas, portanto com disciplinas específicas de prática pedagógica e 34% responderam que foram integradas, foram realizadas com outras disciplinas do curso e 8% não responderam.

GRÁFICO 24 - NO ESTÁGIO A PRÁTICA



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

As práticas pedagógicas são fundamentais na formação do professor, pois aproxima o discente do mercado de trabalho do magistério a partir da estrutura curricular do curso. As disciplinas de prática pedagógica apresentam a realidade do cotidiano escolar a partir das observações das práticas pedagógicas, sendo o primeiro contato do discente com a diversidade de ações na educação escolar e não escolar.

Para Saviani (2007), teoria e prática são aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, definindo-se um em relação ao outro: “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera” (p. 108). Apesar de que, devido ao trabalho e às tarefas do dia a dia, a entrevista mostrou que na sua formação possuíam pouca disponibilidade de horário para cumprir todas as tarefas dessa disciplina, como visitas as escolas, preparação de relatórios e outros. “Os trabalhos que eram realizados nas escolas eu gostava muito, pois vivenciava a realidade da profissão que tinha escolhido, tanto a pesquisa em documentos e o acompanhamento do funcionamento da escola foram importantes. (professor 1)”

Sobre a prática pedagógica integrada a disciplina, segue Quadro 5 com algumas observações apresentadas:

QUADRO 5 - INTEGRADA

INTEGRADA
Parte integrada e parte separada.
Para a realização das horas de prática pedagógica apresentei os certificados de cursos que havia na escola que estava atuando.

Foram realizados trabalhos em grupo e individual a partir dos problemáticos apresentados pelos professores sobre diversos temas. Além de trabalho escrito, teve também pesquisa de campo.
Pelo fato de já adaptado ao local isso facilitou.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

De acordo com as respostas apresentadas no Quadro 5, na realização da prática pedagógica teve momentos teóricos e práticos, as atividades foram desenvolvidas nas escolas a partir de trabalho individual ou em grupo e que as atividades foram desenvolvidas na cidade que reside o aluno, o que facilitou a realização. Para formação do pedagogo é fundamental a teoria e prática, pois a pedagogia requer formulações próprias a partir das diversas áreas que lhe são constitutivas. Assim, nem só a teoria, nem só a prática, mas a mútua e dialética relação de ambas é o que faz emergir um pedagogo.

Portanto, a relação entre teoria e prática são fundamentais para a formação docente, assim os conhecimentos pedagógico e disciplinar são indissociáveis na formação, já que no centro do processo educacional está o ensino e aprendizagem pela mediação do professor, para promover e ampliar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade.

QUADRO 6 - TEORIAS DA APRENDIZAGEM E TEÓRICOS

CONCEITO DE TEORIAS DA APRENDIZAGEM E TEÓRICOS
Teorias da aprendizagem é os fundamentos da pedagogia que proporciona ao aluno o conhecimento sobre os teóricos e linhas de pesquisa. Exemplo: Piaget
As teorias de aprendizagem foram fundamentais para o estágio, para uma melhor prática profissional.
Teorias de aprendizagem são os estudos que procuravam investigar, sistematizar e propor soluções relacionadas ao campo do aprendizado humano. Carl Rogers, David Ausubel, Frederic Skinner, Jean Piaget, Jerome Bruner, Lev Vigotsky, Paulo Freire.
Não respondeu
Teorias da aprendizagem é a discussão sobre teóricos da área da educação, seus pensamentos para análise e crítica. Paulo Freire é um que gostei muito.
As teorias da aprendizagem são fundamentais para a compreensão dos fundamentos da educação. Vigotsky e Emilia Ferrero.
Temos sempre que procurar inovar, procurando novos métodos de aprendizagem para melhor desenvolvimento e agilidade. Teóricos: Piaget/ Vygotsky.
Paulo Freire e Piaget.
Não respondeu
Não respondeu
Não respondeu

Não respondeu

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

No Quadro 6 apresenta-se a relação entre desenvolvimento de aprendizagem, foi solicitado aos respondentes para conceituar Teorias da Aprendizagem e citar alguns teóricos, a partir das respostas apresentadas percebe-se que poucos autores foram citados e um grau de dificuldade para pensar sobre o processo pedagógico, já que alguns não responderam. No Quadro 7, observa-se como foram trabalhadas as práticas pedagógicas e como você avalia a contribuição para sua formação

QUADRO 7 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO

O TRABALHO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CONTRIBUIÇÃO PARA SUA FORMAÇÃO
Foram trabalhados em forma de pesquisa e trabalhos sobre os conteúdos apresentados.
Foram trabalhados visando a discussão de temas importantes da pedagogia. Foram fundamentais para a reflexão e análise de temas importantes.
As práticas pedagógicas foram trabalhadas através de trabalhos coletivos, das tecnologias como: vídeo e atividades avaliativas virtuais. Estas práticas contribuíram para desenvolver uma ação docente que vá além da dimensão técnica, constituindo-se também de conhecimento e conteúdos práticos contextualizados
Foram trabalhadas em sala de aula diretamente com alunos e professores, ótima contribuição.
Por meio de trabalhos e pesquisa de campo.
Foram trabalhadas de forma a contemplar temáticas importantes para o curso e a formação dos professores.
Interação professor/aluno, recursos tecnológicos, incentivo de leitura. Melhoramento no desempenho de ambas as partes.
O estágio foi fundamental
Não respondeu
Não respondeu
Não respondeu
Não respondeu

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Analisando as práticas pedagógicas o Quadro 8 apresenta como foram trabalhadas a avaliação dos respondentes quanto a sua contribuição na formação. As respostas apresentam que foram realizadas por meio de pesquisa e atividades em campo, trazendo assim por meio das atividades desenvolvidas a conexão entre a teoria e a prática, conexão fundamental para a

formação do pedagogo. No Quadro 8, analisaremos como foram trabalhadas as disciplinas de práticas pedagógicas e que temas foram abordados durante o curso.

QUADRO 8 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TEMAS ABORDADOS

DISCIPLINAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TEMAS ABORDADOS
Apostilas, vídeos e trabalhos com temas da área.
Conteúdos e trabalhos para fixar (não lembro)
Foram abordados por meio de trabalhos em grupo ou individual.
Em forma de trabalhos (não lembro)
Não respondeu
Não respondeu
Não respondeu
Não respondeu
Não respondeu
Não respondeu
Não respondeu
Não respondeu

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Sobre como foram trabalhadas as disciplinas de prática pedagógica e que temas foram abordados, a maioria não respondeu e os que responderam apresentaram sobre a realização de trabalho. As disciplinas de prática pedagógica podem ser trabalhadas tanto de forma separada quanto integrada as disciplinas, o importante é que o aluno realize atividades de pesquisa que o prepare para as outras etapas no curso, como é o caso do estágio. A partir das atividades de prática pedagógica e estágio curricular o aluno precisa elaborar o seu Trabalho de Conclusão de Curso, trabalho que visa conhecer mais sobre uma das temáticas estudadas no decorrer do curso e vivenciadas nas escolas por meio das atividades de prática pedagógica e estágio.

Com vistas a conhecer mais sobre o Trabalho de Conclusão de Curso foi questionado sobre as principais dificuldades encontradas, se teve orientador e quem realizou a orientação do trabalho. As respostas são apresentadas no Quadro 9 e nos gráficos 23 e 24.

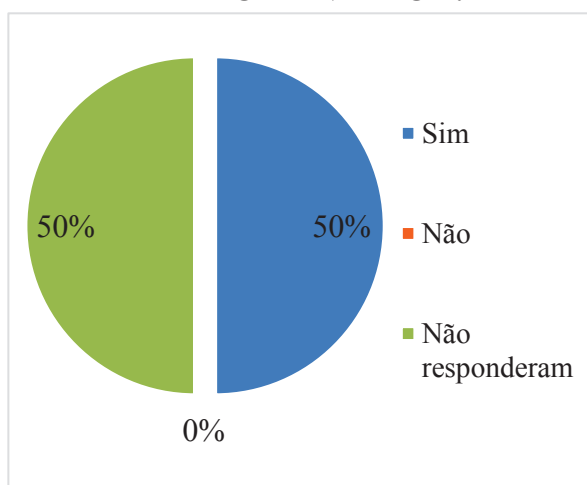
QUADRO 9 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES? TEVE UM PROFESSOR ORIENTADOR?
Dificuldade foi em organizar e detalhar o assunto.
Falta de Material didático para um tema de grande relevância. Teve um professor
Não respondeu
Não respondeu

Não respondeu
Não respondeu
Não respondeu
As principais dificuldades foram sanadas pela orientadora.
Não respondeu
Não respondeu
Não respondeu
Não respondeu

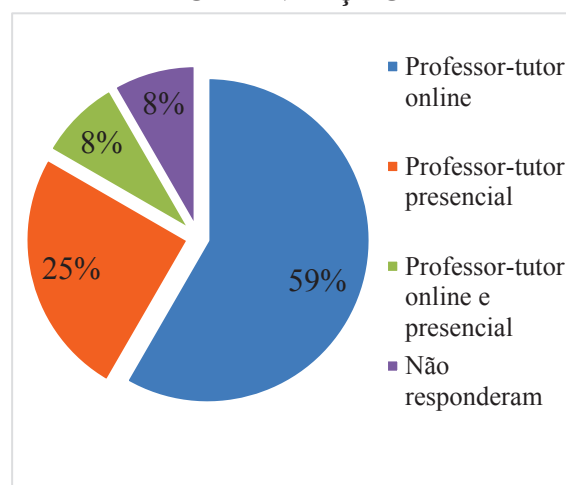
Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

GRÁFICO 25 - TEVE UM PROFESSOR ORIENTADOR?



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

GRÁFICO 26 - QUEM REALIZOU A ORIENTAÇÃO

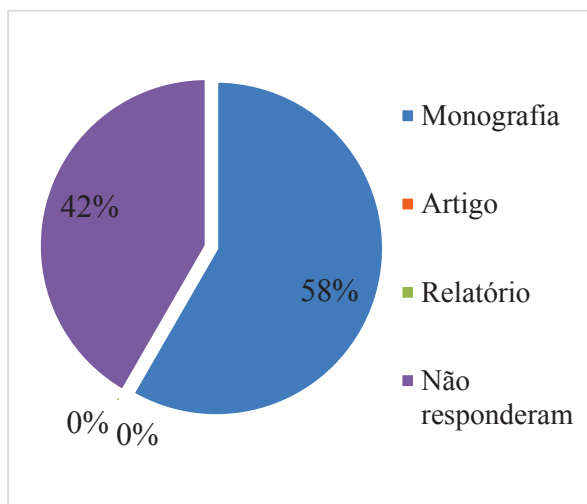


Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Os resultados encontrados no Quadro 9, sobre as principais dificuldades os respondentes deixaram em nossa análise uma lacuna pois cerca de 80%, deixaram de responder o que comprometeu significativamente o nosso entendimento e trouxe questionamentos sobre a atuação do professor orientador na elaboração do trabalho de conclusão de curso. Os que apresentaram as dificuldades reclamaram da falta de organização e de material didático. No Gráfico 23, 50% dos sujeitos não responderam se tiveram um professor orientador e 50% afirmam que sim, essa contradição nas respostas, nos leva ao questionamento se houve algum tipo de diferenciação entre os acadêmicos, deixando sem uma conclusão clara sobre a participação do professor orientador no ensino EaD.

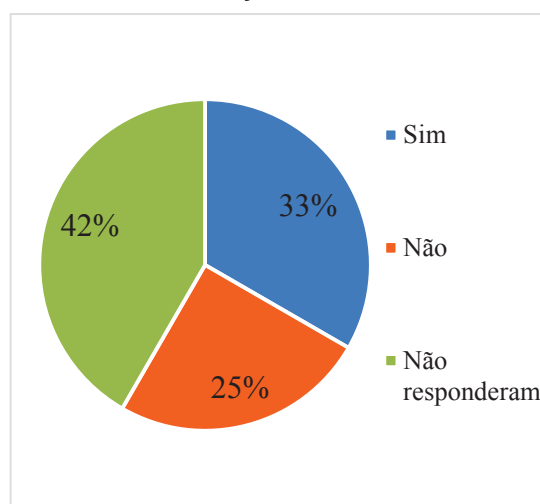
Nos Gráficos 26, 27 e 28 analisaremos o formato do trabalho exigido, se o tema surgiu na realização do estágio supervisionado e a articulação entre o Trabalho de Conclusão de Curso e o estágio.

GRÁFICO 27 - FORMATO DO TRABALHO EXIGIDO



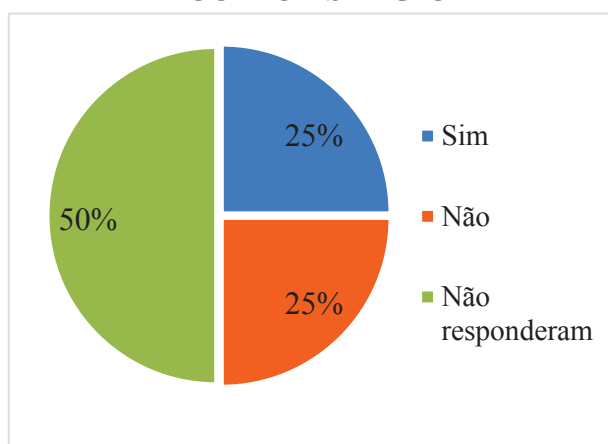
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

GRÁFICO 28 - O TEMA SURTIU NA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

GRÁFICO 29 - O TRABALHO FOI ARTICULADO COM O ESTÁGIO



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

A partir das respostas apresentadas nos Gráficos 25, 26 e 27, o Trabalho de Conclusão de Curso o formato do trabalho foi monografia para 58% dos respondente, mas novamente percebemos o alto índice de sujeitos que não responderam o questionamento 42%. Na questão do surgimento do tema no estágio supervisionado percebe-se que 33% responderam que sim, outros 25% afirmam que não e novamente um alto índice de abstenção com 42%. Com relação da articulação do trabalho de conclusão de curso está articulado com o estágio a lacuna da falta de respostas dos sujeitos pesquisados foi superior as outras

respostas dadas, ou seja, 50% não responderam, 25% disseram que foi articulado e 25% afirmam não ter ocorrido essa articulação. O índice de abstenção confirma os dados apresentados acima de que o estágio foi visto apenas como mais uma disciplina para aprovação.

Em entrevista responderam que o trabalho foi encaminhado por etapas, sendo que a partir da postagem o orientador colocava os comentários sobre a etapa apresentada até a postagem final do trabalho desenvolvimento.

Elaborei o meu TCC sobre lúdico, pois foi um tema que identifiquei nos estágios, fui elaborando o trabalho de acordo com as etapas exigidas e postando nas datas estabelecidas até a postagem do trabalho na versão final. As adequações no trabalho foram realizadas a partir dos comentários do professor orientador *online*. (Professor 3).

A partir do apresentado pelo professor 3 percebe-se a articulação do estágio com a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso e que a orientação acontece *online*, portanto o contato entre aluno e professor é virtual e as correções no trabalho são apresentadas pelo professor por meio de comentários para que o aluno realize as adequações

O Quadro 10 apresenta sobre os principais teóricos que fundamentam a prática dos professores, poucos foram os teóricos apresentados e duas questões chamaram a atenção, a primeira foi Augusto Cury²⁵ ser citado por 2 vezes, mesmo que não tenha sido utilizado o teórico nos materiais da IES, o que pode ser reflexo de pesquisas em internet e não nas unidades de aprendizagem, e o segundo foi a dificuldade do aluno em responder, pois 3 não responderam e em alguns casos apresentaram apenas um autor. A dificuldade em citar os teóricos é reflexo nos estudos fragmentados na internet, pois as unidades de aprendizagem apresentam os teóricos e suas linhas de pesquisa.

A partir do apresentado, percebe-se um empobrecimento teórico na formação de professores, preocupação apresentada no Manifesto: Carta de Belo Horizonte²⁶ que apresenta sobre a luta pela educação democrática: desafios a enfrentar. É convocado a população para juntos lutarmos em prol de algumas causas, sendo que destacamos a de número 8: pela exigência de qualidade tanto no ensino a distância quanto nos cursos de curta duração, impedindo tentativas de tratar a educação como mercadoria e, também, contra a autorização

²⁵ Augusto Jorge Cury é um médico psiquiatra, professor e escritor brasileiro. É o autor da Teoria da Inteligência Multifocal e seus livros foram publicados em mais de 70 países, com mais de 25 milhões de livros vendidos somente no Brasil.

²⁶ Carta de Belo Horizonte (26/05/2018) resultante da Conferência Nacional Popular da Educação, que tem como foco principal a defesa do direito a educação para todos. Trata-se de uma agenda dos educadores de resistência propositiva aos demandas praticados pelo atual governo brasileiro.

de todo e qualquer curso de graduação da área da saúde e de formação de professores, ministrado totalmente na modalidade Educação a Distância (EaD).

A partir das respostas apresentadas no Quadro 10 comprova-se que os respondentes não realizaram a leitura do material disponibilizado na íntegra, pois poucos autores apresentados no material da UNOPAR foram citados, portanto os alunos não realizaram a atividade de estudo de acordo com a orientação do professor e o professor não realizou a intervenção necessária para que tão prática não ocorresse.

QUADRO 10 - PRINCIPAIS TEÓRICOS

TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA
Piaget, Vygotsky, Freud.
Augusto Cury e Paulo Freire
Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Ana Canem, Paulo Freire
Paulo Freire
Jean Piaget, Jerome Bruner, Lev Vygotsky, Paulo Freire.
Não respondeu
Não respondeu
Não respondeu
Piaget
Os principais teóricos foram Vygotsky, Piaget e Paulo Freire
Augusto Cury, Vera Verneck e Piaget
Lembro bem de Walon, Vygotsky e Piaget

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

O Quadro 11 apresenta as sugestões/elogios e/ou críticas sobre a formação de professores a distância, a maioria dos respondentes elogiaram o ensino e se mostraram gratos por hoje ter uma formação superior, como pontos negativos foram apresentados sobre a extensão do material e a demora nas devolutivas.

QUADRO 11 - SUGESTÕES/ELOGIOS E/OU CRÍTICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

SUGESTÕES/ELOGIOS E/OU CRÍTICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EaD
Só tenho a agradecer pelo ensino de qualidade e pelo aprendizado
Não respondeu
Tenho elogios, pois se não fosse no formato não conseguiria estudar, já que moro em Palestina e a faculdade mais próxima é em Iporá. Ir todos os dias seria impossível, além do pagamento ser mais acessível.
Não respondeu
O curso a distância foi muito bem ministrado, só tenho elogios a Unopar. Me capacitou para o exercício para o magistério, o qual não exerço por opção, os orientadores pedagógicos

capacitados e bem treinados.
Não respondeu
Gostei até mesmo para quem não tem muito tempo para ter as aulas normais, em questão de ser a distância so depende dos alunos, muito bem aproveitado as aulas.
Demora para responder os e-mail.
O material deveria ser mais resumido para facilitar os estudos. Para receber a devolutiva de uma pergunta demora muito, o processo é muito burocrático, tornando cansativo e levando algumas vezes a desistir de resolver a situação.
Minha maior dificuldade foi organizar o tempo, pois eram muitas atividades a serem desenvolvidas e tinha que cumprir os prazos, pois se perdesse não teria como realizar a disciplina, a prova ou atividade. O material é muito extenso, exige muito, não consegui ler nem a metade do material disponibilizado.
A educação a distância possibilita as pessoas como eu que tem pouco tempo e que não tem faculdade na cidade que mora de cursar um curso superior, mas exige muito com material muito extenso, impossível de ler tudo e também muito burocrático para responder problemas que surgem no decorrer dos estudos.
Como docente formada pela educação a distância (EaD) vejo que essa modalidade educativa vem se inserindo no campo educacional cada vez com mais força. Ela se apresenta como uma inovação para suprir algumas carências na educação, relacionadas ao acesso a escolaridade, devido aos contextos sociais em que as pessoas se encontram, tornando o ensino mais abrangente. A formação de professores a distância mediado por computador, por si só, em termos de qualidade não é inferior nem superior ao ensino presencial. Logo, o que vai definir se os resultados pretendidos com esse ensino serão alcançados e se a interação que promove é de qualidade é o uso adequado dessas ferramentas tecnológicas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Em uma das respostas foi destacado sobre a importância da interação e o uso correto das tecnologias da informação e comunicação, sendo que não podemos esquecer o papel do aluno, que deve ser ativo e que os desejos íntimos/pessoais/subjetivos desse sujeito mobilizem a necessidade de aprender, pois só ensino de qualidade não adiantará.

Alguns elementos nas respostas chamaram a atenção, como sobre a dificuldade na gestão do tempo e a importância de cumprir os prazos para realizar as atividades, mas ao mesmo tempo apresenta que não conseguiu realizar a leitura do material na íntegra. Outro professores afirma que o material é extenso e cita sobre a dificuldade de resolver problemas que surgem no decorrer do curso, assim é evidenciada a falta de interação. Questões como as apresentadas demonstraram um perfil de aluno que não está preparado para estudar a distância e uma IES com materiais padronizados para todas as disciplinas a serem seguidas por alunos e com pouca interatividade.

A análise dos dados demandou importantes ponderações sobre o objetivo da pesquisa que era investigar o reflexo da formação à distância na didática dos professores, tendo em vista compreender as características da prática pedagógica do pedagogo formado pela

Educação à Distância, assim buscaremos nas considerações finais apresentar o resultado final das nossas observações da pesquisa e a implicação do que está proposto no nosso estudo para uma nova percepção da EaD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho originou das inquietações da pesquisadora sobre a formação de professores na Educação a Distância. Partindo do pressuposto de que vivemos na era digital, na qual cada dia mais temos acesso a informação no formato digital e assim as infinitas possibilidades das tecnologias digitais para a interação, comunicação e acesso a informação, surge o questionamento sobre sua efetividade destes recursos no processo de ensino e aprendizagem.

A escola contemporânea é aquela que ajuda o aluno a se constituir como sujeito pensante que argumenta e resolve problemas. Para tanto é fundamental que ocorra a interação com adultos e companheiros mais experientes, sendo assim o papel do professor é indispensável no processo de ensino-aprendizagem, pois ele detendo maior experiência, pode funcionar intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento.

As necessidades contemporâneas exigem novas formas de aprendizagem possibilitadas principalmente pelo computador e internet que estimulam a aprendizagem por permitirem o acesso a uma infinidade de informações, por potencializarem novas formas de pensamento e pelas interações e interatividade.

O uso do computador e da internet são fundamentais na contemporaneidade, porém não são garantias de inovação no processo de aprendizagem, sua efetividade depende de como serão utilizados, da mediação do professor.

A ação do professor com explicações, demonstrações, exemplos, orientações, instruções, problematizações, provocações de argumentos e de reflexões críticas, são fundamentais no processo de ensino para que o aluno se desenvolva.

A nova modalidade comunicacional provoca uma nova relação professor-aluno centrada no diálogo, na ação compartilhada e na aprendizagem colaborativa, sendo assim computadores e internet altera o papel de professor de transmissor para um provocador de interações, um coordenador de equipes de trabalho. As potencialidades da internet são inúmeras e precisam ser exploradas para o desenvolvimento de diversas atividades.

O computador e a internet possibilitam uma aprendizagem colaborativa com acesso a informações, interação e mediação do professor. A formação inicial e continuada de professores precisa ser pautada na reflexão sobre o seu papel mediador na preparação dos alunos para o pensar, sendo assim a educação de qualidade pautada na construção partilhada do saber é possível desde que os professores estejam preparados para interferir no

desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Não tem como pensar em educação a distância de qualidade sem pensar em professores qualificados para interagir com alunos em uma aprendizagem colaborativa. A desqualificação dos profissionais que acompanham os alunos na sua formação em EaD conduz a uma formação desastrosa.

Para transformar informações em conhecimento, é necessária a intervenção do outro, que no caso é o professor, a fim de assegurar a formação crítica e reflexiva para que o mesmo possa cumprir seu papel social. Os fracassos educacionais das instituições que fundamentam o ensino pela EaD na forma industrial são comprovados pelas altas taxas de abandono, como apresentado no Censo EaD Brasil 2016. O aluno sente-se sozinho, sem direcionamento e acompanhamento, falta o diálogo e a interação, que, por sua vez, é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem.

O ensinar e aprender é um processo em que professores e alunos são fundamentais, pois a aprendizagem acontece na interação com o outro, quando se internaliza o que foi vivenciado na relação com o outro.

Enquanto o principal objetivo de algumas instituições for a redução de custo, mantendo a visão mercantil de educação, vendo o aluno como cliente e a universidade como empresa, vislumbrando o lucro, estaremos longe de uma educação de qualidade, pautada na formação integral do sujeito. O que se deseja é uma educação para formação social que objetiva formar sujeitos autônomos, cidadãos críticos e emancipados. A formação do professor deve considerar não apenas conhecimentos científicos, mas saberes sociais, culturais e também históricos.

Com material estandardizado, professores sem qualificação, ambiente de aprendizagem apenas para postagem de conteúdos, abandono do aluno que precisa aprender sozinho, estaremos longe do objetivo principal da educação. Pensar em educação é pensar em integração, colaboração e comunicação no processo ensino-aprendizagem, sendo a mediação do professor na construção do conhecimento fundamental para que o aluno possa compreender, interpretar e adquirir conhecimento.

O descaso das instituições que oferecem cursos a distância leva a altos índices de evasão e, conseqüentemente, o aluno sente-se incapaz de aprender, já que além das dificuldades no uso das tecnologias, a falta de direcionamento e acompanhamento levam-no a desistir, mesmo que a modalidade seja a única oportunidade de cursar o ensino superior.

O mercado capitalista exige atualizações em várias profissões e a EaD surgiu como uma opção para acompanhar as exigências do mercado de trabalho e os dados comprovam quantias cada vez maiores de alunos matriculados na modalidade de ensino, visando ocupar um espaço no mercado.

No Brasil, observa-se uma carência de professores para a educação básica e a EaD tem se consolidado como uma alternativa para quem quer investir na formação. Muito se fala em autonomia e flexibilidade nos estudos na EaD, porém, é uma autonomia e uma flexibilidade que exige a disciplina de quem se propõe a cursar um curso superior a distância.

Para a formação de professores a distância, é necessário romper com o modelo industrial de educação, valorizar a relação de colaboração e cooperação indispensáveis no processo de formação, investir em professores qualificados para mediar a aprendizagem dos alunos. Logo, é necessário ter uma não distância, pois só assim teremos professores capazes de gerar aprendizagem, mediante novas indagações no processo educacional.

Segundo Nóvoa (2007), para a qualidade e a equidade da aprendizagem ao longo da vida há que se assegurar o desenvolvimento profissional dos professores. É necessário que a EaD torne verdadeiras comunidades de aprendizagem, espaço de crítica cultural, espaço de pesquisa e espaço formativo para o trabalho. Um espaço de pesquisa, construção e reconstrução de conhecimento, o que só é possível com universidades a distância realmente comprometidas com uma educação de qualidade.

A formação de professores autônomos e responsáveis por meio da educação a distância é possível desde que o fator econômico e a redução de custos não estejam em prevalência dos fatores pedagógicos. Somos sujeitos históricos e culturais, não podendo ser desconsiderado no processo de ensino-aprendizagem, o que nos leva a pensar: materiais estandardizados sem a intervenção e mediação do professor, pode gerar o conhecimento?

Desse modo, partindo da hipótese de Educação como “bem mercadejável”, tendo a expansão desenfreada das instituições privadas no campo da educação, estimulada e protegida pelo Estado, sua progressiva atuação nas bolsas de valores e sua internacionalização atinge de modo violento e nefasto a formação do magistério nacional.

Os professores sofrem com a educação vista como mercado, pois se tornam pressionados a buscarem resultados e a sobrecarga torna cada dia maior, muitas vezes os impossibilitando de exercer com compromisso seu ofício que é o de fazer aprender.

Para uma educação a distância de qualidade é fundamental o diálogo permanente no processo de aprendizagem com professor-tutor presencial e a distância preparados para conduzir o aluno na realização das abstrações fundamentais para formação do pensamento

teórico, alinhado à qualidade do material didático, motivação do aluno em aprender conquistada com professores (autor, tutor presencial e a distância) comprometidos com a qualidade da educação.

O que compromete a qualidade da educação a distância é a forma como é explorada com postagem isolada de arquivos, textos, vídeos e sites, material não instrucional, aulas mal estruturadas, falta de diálogo entre o professor e o aluno, professor ausente que não acompanha e não dá feedback e falta de orientação ao aluno, assim é preciso romper a distância, a presença é virtual, mas é presença e assim como na educação presencial, indispensável, pois o determinismo tecnológico não pode se sobrepor à ação docente.

A privatização da educação, principalmente através da EaD só poderá ser mudando com professores pesquisadores que lutem em prol da educação, que não possamos nos conformar e aceitar que o bem mais valioso e transformador que é o conhecimento, esteja a favor da burguesia e de interesses capitalistas.

De acordo com as recomendações de OM, os professores não precisam necessariamente ser formados em universidades tradicionais, assim a formação inicial do professor é aligeirada, pragmática, instrumental, voltada às necessidades escolares em sentido estrito e pautada em competências e habilidades. Mudanças assim são decorrentes da *reconversão do professor*, requeridas pela reestruturação produtiva, exigindo sua adaptação às necessidades do capital. Pode-se perceber que a EaD possibilita a exploração de um nicho de mercado ligado às matrículas em cursos de graduação no âmbito privado. A EaD e especificamente a UAB, fazem parte das políticas para certificação de professores em massa, industrialização e sucateamento do ensino superior.

A UAB de acordo com sua estrutura, conceito e atuação tem se constituído como uma grande fábrica de formação de professores em busca por formação aligeiradas que atendam às necessidades imediatas, atendendo a orientação do Banco Mundial.

Verifica-se as funções da escola votadas diretamente para o desenvolvimento de competências para o trabalho, perdendo o valor da mediação didática realizada pelo professor para efeitos da formação integral do estudante, tornando assim a educação assistencialista.

No Brasil, as políticas estariam pautadas na democratização do acesso ao ensino superior e acesso às tecnologias pela EaD. O problema é o rompimento entre a unidade existente entre ensino e aprendizagem. Legisladores, pesquisadores e gestores devem prestar mais atenção as práticas socioculturais e a aspectos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, para assegurar a qualidade e a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem.

Para uma Educação de qualidade é necessário que todos possam ir à luta contra a educação como mercadoria, delimitada pelas demandas capitalistas que submete aos ditames do mercado e não concretiza a formação integral do estudante, em qualquer nível de ensino. A escola deve proporcionar a todos o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania, promovendo assim a igualdade social.

O computador e a internet possibilitam uma aprendizagem colaborativa marcada pela interatividade, pelo diálogo entre professor-aluno em uma ação compartilhada de saberes, assim fica evidente que são instrumentos tecnológicos que tem muito a contribuir com a educação no processo de ensino-aprendizagem, porém depende da maneira como são utilizadas, depende da mediação do professor que é agente fundamental e indispensável para o processo de ensino que podem levar o aluno ao desenvolvimento. Com as tecnologias e o grande número de informações disponíveis torna ainda mais necessário a mediação do professor, sua presença para orientar, estimular e acompanhar o desenvolvimento do aluno.

Assim os professores precisam em sua formação inicial e continuada refletir sobre o papel mediador do professor, para que o mesmo possa atuar como elemento de ajuda, de intervenção, trabalhando junto com o aluno na construção compartilhada de saberes.

A formação inicial de professores deve instaurar a reflexão para a construção de sua identidade profissional para que a partir daí possa melhorar a capacidade reflexiva dos alunos.

Conclui-se que uma educação a distância de qualidade é possível e o que tem gerado preconceito é a forma como algumas instituições tem explorado essa modalidade de ensino, tornando um nicho de mercado. Uma educação de qualidade tanto no presencial como a distância depende das mediações realizadas pelo professor, portanto não são os meios utilizados, se com o uso de TDIC ou não, mas o processo, a instrução intencional do professor é que irá possibilitar o desenvolvimento do aluno e conseqüentemente uma educação de qualidade.

Assim como na educação presencial o que faz a diferença é a gestão e a cultura organizacional, a preocupação e responsabilidade para com os alunos e familiares, com os sonhos e expectativas do alunado. Assim o fomento a formação superior trouxe facilidade no acesso, mas em contrapartida um mercado de diplomas, que visa atender o maior número de alunos e maior rentabilidade.

Uma educação a distância de qualidade deve ir além de uma plataforma amigável e unidades de aprendizagem bem elaboradas, é preciso ter tutores qualificados, bem preparados para realizar a mediação. O tutor deve atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal de forma

explícita interferindo no desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Portanto, a ação do professor mesmo com o uso de vários recursos e tecnologias é fundamental, ele é agente indispensável do processo de ensino-aprendizagem.

Uma educação de qualidade a distância é possível, desde que não seja um processo no qual o professor está vendendo um conteúdo pronto (acabado) para muitos alunos, de diversas regiões do Brasil. Os aspectos pedagógico-didáticos no planejamento e desenvolvimento de cursos a distância são fundamentais para o processo ensino-aprendizagem em ambientes virtuais.

É importante ressaltar que a ação do professor e dos alunos é fundamental, portanto o material pode ser de qualidade, mas se o professor não conseguir colocar o aluno em atividade de estudo, mobilizar o desejo de aprender, não irá alcançar o objetivo almejado, que é a transformação do aluno mediante o conteúdo. A tarefa de estudo é responsável por colocar o aprendiz em uma ação investigativa, portanto a atividade de ensino do professor e a atividade de estudo dos alunos, são mutuamente relacionadas, pois de acordo com o que o professor ensina o aluno irá aprender.

Assim, o ensino deve ser organizado para mobilizar os motivos dos alunos, elaborando estratégias para colocar o aluno em atividade de maneira concreta, propiciando o desenvolvimento dos processos mentais (capacidades mentais) promovendo mudanças qualitativas através do conteúdo. A partir das ações, os alunos irão realizar as operações mentais, buscando o principal objetivo da atividade de estudo, que é a formação do pensamento teórico-científico (abstração, generalização, formação de conceitos).

De acordo com as análises dos questionários e os depoimentos dos respondentes a cerca da EaD, os aspectos didáticos não foram relevantes para a qualidade de ensino e para o nível de excelência na formação dos alunos, pois são em grande parte de cunho meramente instrumental, insuficientes para a formação integral do aluno. Pois, a inexistência de práticas pedagógico-didáticas que coloquem os alunos em atividades voltadas para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, a desconsideração de formas participativas e colaborativas de aprendizagem, comprometem a formação dos futuros professores evidenciando características de uma pedagogia tecnicista, por meio de um ensino programado.

Esse estudo mostrou que, por um lado há ampliação de vagas e uma suposta democratização do acesso ao ensino superior, por outro, trata de uma ampliação “para menos”, já que é oferecida uma formação aligeirada, restrita, com o intuito de atender a necessidade de certificação o que não garante empregabilidade.

Este estudo confirma, que há sempre uma intenção política em direção ao tipo de sociedade que se deseja, conforme interesses de classes e grupos sociais. A frágil qualidade dos cursos a distância, acentua a não neutralidade dos processos educacionais. Os interesses econômicos das instituições reduzem a educação a uma mercadoria e os alunos a clientes em potencial afetando de forma violenta os objetivos educacionais.

É necessário projetar um mundo para além do capital, esse é o nosso papel enquanto professores e pesquisadores na luta por uma educação pública e de qualidade desde a educação infantil até a pós-graduação, uma luta por menos privatização, impedindo tentativas de tratar a educação como mercadoria, como presenciamos a partir da pesquisa apresentada.

REFERÊNCIAS

ABED. **CensoEaD.BR**. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, 2016. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2017.

ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2007, 2008, 2009 e 2010.

ABRAHÃO, J. I; SARMET, M. M. **O tutor em Educação a Distância**: análise ergonômica das interfaces mediadoras. In: Educação em Revista. Belo Horizonte. n.º. 46, p. 109-141, dez. 2007.

ALMEIDA, F. J. *et al.* **Educação a Distância**: Formação de Professores em ambientes Virtuais e Colaborativos de Aprendizagem. São Paulo: Projeto NAVE, 2001.

ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

ARAÚJO, C. H. dos S.; PEIXOTO, J. Docência “*online*” possibilidades para a construção colaborativa de um ambiente de aprendizagem. In: TOSCHI, M. S. (org) *et al.* **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem**: múltiplas visões. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

ARIZA, R. P.; TOSCANO, J. M. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde lãs didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília C. (org). **Professor do ensino superior**: Identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.

ALONSO, K. M. **Tecnologias da Informação e Comunicação e a Formação de Professores**: sobre redes e Escolas. Educ. & Soc., Campinas, v. 29, n. 104 – Especial, 2008, p. 747-768.

ALONSO, K. M. **A Expansão do Ensino Superior no Braisl e a EaD**: Dinâmicas e lugares. Educ. & Soc., Campinas, v. 31, n. 113, out. – dez. 2010, p. 1319-1335.

ALONSO, K. M. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD**: dinâmicas e lugares. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 31, n. 113, p. 1.319-1.335, dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400014&script=sciabstract&tlng=pt>>. Acesso em: 22 de março de 2017.

ALONSO, K. M. Educação a Distância e seus referenciais de qualidade: sobre padrões e equalização da oferta. In. RODRIGUES, C. A. C.; CARVALHO, R. M. A. (orgs.) **Educação a Distância**: Teorias e Práticas. Goiânia: Editora da PUC Goiás. 2011.

ALONSO, K. M. Educação a distância e didática: anotações sobre especificidades. In: LIBÂNEO, J. C.; LIMONTA, S. V.; SUANNO, M. V. R. (orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

ALONSO, K. M.; SILVA, D. G. da. **Elementos sócio-históricos da aprendizagem em cursos on-line: convergências e complementos**. In: Educativa. Goiânia, v. 18, nº. 1, jan./jun. 2015.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia do Banco Mundial para a Educação na América Latina e no Caribe**. World Bank Group. Human Development Network. Latin America and Caribbean. Washington, DC. 1999.

BARRETO, L. S. **Educação a distância: perspectivas histórica**. Estudos, Brasília: v. 17, n. 26, p. 15-22, nov. 1999.

BARRETO, R. G. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 29, n. 104 especial, p. 919-937, out. 2008.

BERNARDES, M. E. M. **Pedagogia e mediação pedagógica**. In: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 3.

BIAZON, V. V. **A comunicação de mercado no contexto da indústria do ensino superior privado no Brasil e a mercantilização de um sonho: estudo do grupo Kroton Educacional**. Tese (doutorado) – Universidade Metodista de São Paulo, Programa de Doutorado em Comunicação Social. 2017. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1731>>. Acesso em: 4 de abril de 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. “Características da pesquisa qualitativa”. (Parte I: Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução). In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, Portugal: Porto Editora, 1994, p. 47-51.

BRAGA, E. dos S. **A constituição social do desenvolvimento**. Revista educação: Editora segmento. História da Pedagogia, 2010. ISSN: 1415-5486.

BRAGHINI, K. Z. **Torre de Marfim – Um panorama sobre a mercantilização do ensino superior nos Estados Unidos**. Comunicação & educação, Ano XX, n. 1, p. 147-153, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 498 Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro... Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.jun. 2010 Disponível em da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 abr. 1997a. (Revogado pelo Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001).

BRASIL. **Decreto nº.3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jul. 2001.

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. Brasília – DF, 2005.

BRASIL. **Decreto no 5.800, de 8 de junho 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. Brasília – DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação a Distância (2007)**. Referenciais de qualidade para educação superior à distância. Brasília: MEC/SEED, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2007-2010/2008/lei/11788.html>. Acesso em: 02 de Janeiro de 2017.

BRASIL.Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior 2016: Notas Estatísticas**. Brasília: Inep, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC atualiza regulamentação de EaD e amplia a oferta de cursos, 2017**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/50451-mec-atualiza-regulamentacao-de-ead-e-amplia-a-oferta-de-cursos>>. Acesso em: 01 de Fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Presidente sanciona lei que cria Dia Nacional da Educação a Distância, 2018**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/59161-presidente-sanciona-lei-que-cria-dia-nacional-do-ensino-a-distancia>>. Acesso em: 01 de Fevereiro de 2018.

BEHRENS, M. A.; MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2000.

BECHI, D. **Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional**. Acta Scientiaru Education. Maringá, v. 33, n. 1, p. 139-147, 2011.

BORBA, M. de C.; MALHEIROS, A. P. dos S.; ZULATTO, R. B. A. **Educação a distância online: tendências em Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHAIKLIN, S. Developmental teaching in upper-secondary School. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. **Learning activity an development.** Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

CHAVES, V. L. J. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro:** a formação dos oligopólios. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abril a junho de 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2017.

COELHO, E. **As Novas Faces do Socialismo Burguês.** Cadernos Cemarx, nº. 2, UNICAP, 2005.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, MEC, 2010. 164p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2017.

CONAPE 2018. **Manifesto:** carta de Belo Horizonte. Disponível em: < <http://contee.org.br/contee/index.php/2018/05/conape-2018-manifesto-carta-de-belo-horizonte/>>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

COSTA, R. L. **Educação profissional técnica de nível médio a distância: estudo da mediação docente da Rede e-Tec Brasil na rede federal.** Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Doutorado em Educação. 2015. Disponível em: < <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/733/1/RENATA%20LUIZA%20DA%20COSTA.pdf>>. Acesso em: 01 de agosto de 2017.

DAMASCENO, E. A. reconfiguração do currículo na sala de aula pela cultura do desempenho. In L. Santos & A. Favacho (Org.), **Políticas e práticas curriculares. Desafios contemporâneos.** Curitiba: Editora CRV. 2012.

DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza.** Havana: Pueblo y educación, 1978.

DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza.** 3. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVÍDOV, V. V. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro proximo. In: SHUARE, M. **La Psicología evolutiva y pedagogia en la URSS.** Antologia. Moscu: Editorial Progreso, 1987.

DAVÍDOV, V. V. **Problemas do Ensino Desenvolvimental: a Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia.** 1988. Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL XXX, n. 8, sob o título “Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”, de V.V.

DAVYDOV, a partir do original russo. DAVÍDOV, V. V. *Lá enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso. Tradução de José Carlos Libâneo e de Raquel A. M da M. Freitas.

DAVÍDOV, V. V. **O que é atividade de estudo?** Revista Escola inicial, n. 7, 1999.

DAVÍDOV, V. V. **Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade**. Tradução de José Carlos Libâneo a partir do texto: “A new approach to the interpretation of activity structure and content”. In: Hedegard, Mariane e Jensen Uffe Juul. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 2002.

DUARTE, R. **Entrevista em pesquisa qualitativa**. In: Educar, n. 24, Curitiba, PR: Editora UFPR, 2004, p. 213-225.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**: Petrópolis: Vozes, 2001.

EVANGELISTA, O. **Política de formação docente no governo lula (2002-2010)**. Florianópolis, SC: UFSC, 2014. Relatório de Pesquisa.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C., SUANNO, V. R. e LIMONTA, S. V. **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

EVANGELISTA, O. **Faces da tragédia docente no Brasil**. In: XI Seminário Internacional de La Red Estrado: Universidade Pedagógica Nacional. 2016. Disponível em: <http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

EVANGELISTA, O. **Tragédia docente no Brasil**. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC48/mc484.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2017.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (orgs.) *et al.* **Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2017.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Jovem professor: um forte. In: SILVA, M. M. da; QUARTIERO, E. M.; EVANGELISTA, O. (Org.). **Jovens trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

FARIA, J. G. de *et al.* O estágio curricular em cursos de licenciatura a distância: concepções, publicações e experiências. In: CARVALHO, R. M. A. de; FARIA, J. G. de; RODRIGUES, C. A. C. (orgs.). **Gestão e Formação em educação a distância**. Goiânia: Puc Goiás, 2015. Cap. 9.

FEENBERG, A. A fábrica ou a cidade: qual o modelo de educação a distância via WEB? In: NEDER, R. T. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010.

FICHTNER, B. **O paradigma histórico-cultural** (Vygostky e Leontiev). Perspectivas e Limites. *Material de uso*. Universidade de Siegen/Alemanha (Programa Internacional de Pós-Graduação em Educação – International Education D-INEDD Universidade Siegen/Alemanha). 2011.

FOREQUE, F. **MEC vai criar universidade federal de educação a distância**. Folha de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/06/1296621-mec-vai-universidade-federal-de-educacao-a-distancia.shtml>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília. 2. ed. Liber Livro Editora, 2005.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. In: *Paidéia*, 2004, p. 139-152.

FREITAS, M. T. de A. **A perspectiva Vigotskiana e as tecnologias**. Revista educação: Editora segmento. História da Pedagogia, 2010. ISSN: 1415-5486.

FREITAS, R. A. M. da M. Aprendizagem e Formação de Conceitos na Teoria de Vasili Davydov. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções de Práticas de Ensino num Mundo em Mudança**. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2011.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 119, abr/jun 2012.

FREITAS, R. A. M. M. **Ensino por problemas**: uma abordagem para o desenvolvimento. *Educação e Pesquisa* (Fac. Educ. da USP), vol.38, n.2, p.403-418. 2012.

FREITAS, R. A. M. M.; LIMONTA, S. V. **A educação científica da criança**: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Linhas Críticas. Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 69-86, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1935/193523804006/>>. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

GIL, A. C. Questionário. In: GIL, A. Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2006, p. 128-138.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança sustentável**. Porto: Porto Editora, 2007.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

HEDEGAARD, M. ; CHAIKLIN, S. **Radical-Local Teaching and Teaching**. A cultural-historical approach. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 2005. Tradução de José C. Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. PPGE-PUC-Go, novembro de 2009.

HOFFMANN, J. M. L. **Contos e Contrapontos**: do pensar ao agir em Avaliação. Porto alegre: Mediação, 1998.

HYPOLITO, Á.; IVO, A. **Políticas curriculares e sistemas de avaliação**. Efeitos sobre o currículo. Revista E-Curriculum, 11, p. 376-392, 2013.

KARP, S. Desafiar a reforma escolar empresarial e dez sinais esperançosos de resistência. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 431-454, 2012.

KARP, S. **Actividade, conciencia, personalidad**. Habana, Editorial Pueblo y Educación. 1975.

KARP, S. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte. 1979.

KROTON. Disponível em: < <http://www.kroton.com.br/>>. Acesso em 01 de Janeiro de 2017.

LEONTIEV, A. N. El Problema de la Actividad en la Psicología. In: **Actividad, conciencia y personalidad**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1983. cap.3. p. 45-74.

LENOIR, Y. **O utilitarismo invade as ciências da educação**. 2014.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. La Habana Editorial Pueblo y Educación. 1985.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. Vigostky, Leontiev, Davidov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Orgs). **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro/Goiânia: Deescubra, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1. ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Revista Educar, Curitiba, n. 24, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. RBE. Vol. 3. N. 27. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01>>. Acesso em: 01 de agosto de 2017.

LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: _____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A. D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: reforma educacional goiana.** Goiânia, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico investigativo e profissional da didática e a formação de professores. In: SUANNO, M. V.; RAJADELL, N. (orgs.). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações.** Goiânia: CEPED Publicações, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das Políticas Educacionais e Repercussões no Funcionamento Curricular e Pedagógico das Escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da Escola Pública: Políticas Educacionais, Didática e Formação de Professores.** Goiânia: Ceped publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. Cap. 2.

LIBÂNEO, J. C. **A meritocracia na contramão da luta pela garantia do piso e da carreira.** Texto de conferência no Congresso Estadual do SINTEGO. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **A teoria para o desenvolvimento humano e o planejamento para o ensino.** Goiânia, Revista Educativa PUC-GO. V.19, N.2, p.353-387, maio/ago. 2016.

LIMA, D. da C. B. P *et al.* A educação a distância no contexto da política pública educacional: trajetória entre o PNE 2001-2010 e a nova proposta 2011-2020. In: CARVALHO, R. M. A. de; FARIA, J. G. de; RODRIGUES, C. A. C. (orgs.). **Gestão e Formação em educação a distância.** Goiânia: Puc Goiás, 2015.

LIMONTA, S. V.; SILVA, K. A. C. P. C. da. **Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino.** In: LIBÂNEO, J. C.; LIMONTA, S. V.; SUANNO, M. V. R. (orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores.** Goiânia: Ceped publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LIMONTA, S. V. **Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: apontamentos para uma didática fundamentada na psicologia histórico-cultural.** In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas-PE. Anais. Porto de Galinhas – PE, 21 a 24 de outubro de 2012. Disponível em: 448 educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 419-448, maio/ago. 2016.

LIPOVETSKY, G. **A sociedade da decepção.** Lisboa: Edições 70, 2012.

LITWIN, E. (org). **Educação a Distância: temas para debate de uma Nova Agenda Educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOBATO, I. M. **O processo interativo na educação a distância: professor, aluno e material didático.** Revista científica de Educação a Distância. Jun. 2009, v. 2, nº 1. ISSN 1982-6109.

LOMPSCHER, J. Learning activity and its formation: ascending from the abstract to the concret. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. **Learning activity and development.**

Asrhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999. Tradução do Inglês por Gizelle Honorato Pinheiro Gondim para a Disciplina Didática e Aprendizagem do Pensar e do Aprender, no Mestrado em Educação da UCG. Colaboração na revisão da tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira. 5. ed. São Paulo: Ícone, 2008.

MACHADO, L. D.; MACHADO, E. de C. **O papel da tutoria em ambientes de EaD**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br>>. Acesso em 10 de julho de 2003.

MANCEBO, D.; LIMA, K. R. S. Trabalho docente no contexto de expansão da educação superior. In: MANCEBO, D.; BITTAR, M; CHAVES, V. I. J. (Org.). **Educação superior: expansão e reformas educativas**. Maringá: Eduem, 2012, p. 127-153.

MANDELI, A. **Fábrica de professores em nível superior: a universidade aberta do Brasil (2003-2014)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Mestrado em Educação. 2014. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/06/aline-mandeli.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

MANDELI, A. de S. EaD e UAB: a consolidação da Fábrica de professores em Nível Superior. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (orgs.) *et al.* **Formação de professores no Brasil**: leituras e contrapelo. Araraquara: Junqueira&Marin, 2017. Cap. 7.

MARADAN, O. L'espacecurriculaire entre horizon etplacher. In: AUDIGIER, F.; TUTIAUX-GUILLON, F. (Dir.). **Compétences et contenus. Les curriculums en questions**. Bruxelles: De Boeck, 2008.

MATURANA, R. H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K.(org) *et al.* **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. In: Ciência & Saúde Coletiva, n° 17, 2012, p. 621-626.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: _____. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-66.

MORAN, J. M. **O que é educação à distância**. Disponível em:<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Publicado em 2002. Acesso em 10 de Junho. 2016.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e formação de professores: notas para discussão. In: LIBÂNEO, J. C., SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (orgs.). **Qualidade da educação pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações, 2013.

NASCIMENTO, F.; CARNIELLI, B. L. **Educação a distância no ensino superior: expansão com qualidade?**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 9, n. 1, p. 84-98, nov. 2007.

NISKIER, A. **Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança**. São Paulo: Loyola, 1999.

NOGUEIRA, D. X. P. A educação a distância no Brasil: da LDB ao novo PNE. In: **Anais. 25ª Simpósio Brasileiro da Anpae – Associação de Política e Administração da Educação**. São Paulo: Anpae/PUC-SP, 2011.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: Ministério da Educação. Comunicação da conferência: **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007.

OECD, Reviews of evaluation on and assessment in education in Portugal. Main conclusions, 2012. Disponível em: < <http://www.oecd.org/education/school/5007767.pdf> > Acesso em: 29 nov. 2017.

PACHECO, J. A.; PESTANA, T. **Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade**. In: Educação, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2014.

PACHECO, J. A.; MARQUES, M. Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org). **Professor: formação, saberes, problemas**. Porto (Portugal): Editora Porto, 2014.

PERRENOUD, Philippe. Construindo Competências. In: *Revista Fala Mestre!* Setembro de 2000.

PIMENTA, S. G. (org.) *et al.* **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESSWORKS. **Kroton aposta em marketing digital para impulsionar marcas**. Notícias. Disponível em: < <https://www.pressworks.com.br/noticias/kroton-aposta-em-marketing-digital-impulsionar-marcas/559> >. Acesso em: 10 abril de 2017.

PRETI, O. A autonomia do estudante na educação a distância: entre concepções, desejos, normatização e práticas. In: PRETI, O. **Educação a Distância**. Editora LiberLivro. FACINTER, 2000.

PRETI, O. **Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância**. 2002. Disponível em: < http://arquiteturaspedagogicas.pbworks.com/f/Oreste_EaD_bases_conceituais.pdf >. Acesso em: 11 de novembro de 2017.

PRETI, O. **O Estado da arte sobre “tutoria”**: modelos e teorias em construção. 2003. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/117713596/Tutoria-Estado-Arte>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2018.

PRETI, O. Educação a distância: ressignificando práticas. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro, 2005.

RAMAL, A. *et al.* Encontro Comemorativo ao Dia da EaD. **Ensino híbrido**: uma tendência na Educação Superior. Vídeo. Disponível em: < <https://cead.pucgoias.edu.br/home/encontro-comemorativo-ao-dia-da-ead>>. Acesso em 20 de dezembro de 2017.

RATIER, R.; SALLA, F. **Por que tão poucos querem ser professor**, Revista NOVA ESCOLA, edição especial, fevereiro, 2010.

RUBTSOV, V. A Atividade de Aprendizado e os Problemas Referentes à Formação do Pensamento Teórico dos Escolares. In: GARNIER, C; BEDNARZ, N; ULANOVSKAYA, I. (orgs.). **Após Vygotsky e Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. São Paulo: Vozes, 1985.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, ano 2, n. 4, p. 28-43, jul. 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia**: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan. 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHLUNZEN JUNIOR, K. **Educação a distância no Brasil**: caminhos, políticas e perspectivas. v. 10, n. 2, p. 16-36, jun. 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. **Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada**. Texto não publicado, 2014.

SHIROMA, E. O. *et al.* A tragédia e suas faces. In EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Org.). **Formação de Professores no Brasil**: leituras a contrapelo. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2017.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza**: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado Revista de Currículum y formación Del profesorado, vol. 9, n.2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>. Acesso em: 10/11/2011.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior 2016**. Disponível em: < http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf> Acesso em: 27 abr. 2017.

TEIXEIRA, G. P. *et al.* **A mercantilização do Ensino Superior Brasileiro**. ANPAD, 2006. Disponível em: < <https://slidex.tips/download/a-mercantilizacao-do-ensino-superior-brasileiro>>. Acesso em: 5 de abril de 2017.

TOMELIN, Janes Fidélis. **Perfil das instituições que ofertam EAD no Brasil**. 2016. Disponível em: < http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2017.

TOSCHI, M. S. Precarização no Trabalho Docente na Educação a Distância: perda da autonomia didática. In: SUANNO, M. V. R.; PUIGGRÓS, N. R. (Orgs.). **Didática e Formação de Professores: perspectivas e inovações**. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goipas, 2012.

TOSCHI, M. S. (org) *et al.* **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

UNOPAR. Disponível em: <<http://unoparead.com.br/unopar/index.jsp>>. Acesso em 18 de maio, 2018

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5.ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YATES, L. **Revisiting curriculum**. The numbers game and the inequality reform. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (1), 39-51. 2013.

YOUNG, M. **Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach**. *Journal of Curriculum Studies*, v. 45, n. 2, p. 101-118, 2013.

ZUIN, A. A. S. **Educação a Distância ou Educação Distante?** O Programa Universidade Aberta do Brasil, o Tutor e o Professor Virtual. In: *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, out, 2006, p. 935-954.

ZUIN, A. A. S. **O plano nacional de educação e as tecnologias de informação e comunicação**. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 112, out. 2010.

APÊNDICE A - Quadro síntese do Resultado da pesquisa com Tutor Presencial

QUADRO 12 - LEVANTAMENTOS DE DADOS

IDENTIFICAÇÃO	TUTOR PRESENCIAL
Docente (TUTOR)	1
Há quanto tempo exerce a função de Tutor presencial	
0 a 5 anos	
6 a 10 anos	
11 a 15 anos	X
Há quanto tempo ministra aula nesta IES	
0 a 5 anos	
6 a 10 anos	X
11 a 15 anos	
Mais de 15 anos	
Em quais níveis de ensino já atuou	
Educação Infantil	X
Ensino Fundamental (1º ao 5º)	X
Ensino Fundamental (6º ao 9º)	X
Ensino Médio (1ª série a 3ª série)	X
Educação de Jovens e Adultos	X
Ensino Superior- Modalidade Presencial	
Ensino Superior- Modalidade Semipresencial	X
FORMAÇÃO DO TUTOR	
Em sua graduação, cursou disciplina de Educação e Novas tecnologias ou Tecnologia Educacional	
Sim	
Não	X
Em sua graduação, cursou disciplina de Fundamentos e Metodologia da Matemática	
Sim	X
Não	
Em sua graduação, cursou disciplina de Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	
Sim	X
Não	
Como avalia a integração das tecnologias com a Educação	
Não ocorre	
Ocorre pouca integração	X
Sempre ocorre integração	
Na sua formação, como seus professores faziam essa relação?	
Não respondeu	X

Como avalia a integração das Tecnologias com o ensino das disciplinas de Fundamentos e Metodologia da Matemática e das Ciências Naturais	
Não ocorre	
Ocorre pouca integração	X
Sempre ocorre integração	
EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE TUTOR	
Em relação a sua jornada docente como tutor(a), ela iniciou-se	
Antes da graduação	X
Depois da graduação	
Durante da graduação	
Qual a sua Titulação	
Graduado	
Especialista	X
Mestre	
Doutor	
Você é remunerado de acordo com sua titulação	
Sim	
Não	X
Você tem plano de carreira na empresa	
Sim	
Não	X
Você foi contratado pela CLT	
Sim	X
Não	
Você foi contratado pela empresa através de qual regime de trabalho	
Horista	X
Parcial	
Integral	
Você recebe férias, décimo terceiro e descanso remunerado	
Sim	X
Não	
Você sente seu trabalho reconhecido como dos demais professores	
Sim	X
Não	
Você é contratado pela empresa ou apenas convidado para acompanhar módulos isolados	
Contratado	X
Sem vínculo	
FORMAÇÃO PARA A FUNÇÃO DE TUTORIA	
Você participou de capacitação para iniciar as atividades de tutoria	
Sim	X

Não	
Qual foi a duração da capacitação para iniciar as atividades de tutoria	
0 a 4 semanas	
5 a 8 semanas	X
9 a 12 semanas	
Mais de 12 semanas	
A capacitação foi em qual modalidade	
Presencial	X
Distância	X
Semipresencial	X
A capacitação foi	
Antes de iniciar as atividades de tutoria	X
Depois de iniciar as atividades de tutoria	
A participação na capacitação era pré-requisito para iniciar as atividades de tutoria	
Sim	X
Não	
Você tem interesse em participar de outros treinamentos sobre tutoria	
Sim	X
Não	
Além da capacitação foi disponibilizado manual de tutoria	
Sim	X
Não	
Você teve dificuldade em iniciar a atividade de tutoria	
Sim	
Não	X
IDENTIFICAÇÃO DO EXERCÍCIO DA TUTORIA	
Quantos alunos compõem a sua turma	
0 a 10 alunos	
11 a 20 alunos	X
21 a 30 alunos	
31 a 50 alunos	
51 a 70 alunos	
71 a 90 alunos	
Mais de 90 alunos	
O tutor tem o mesmo salário de outros professores	
Sim	X
Não	
O tutor só pode assumir turmas de acordo com sua área de formação	
Sim	X
Não	
Cite alguns teóricos e linhas de pesquisa que atua	
Não respondeu	

Cite as disciplinas que ministra no curso de Pedagogia	
Não respondeu	
Em seu planejamento profissional, pretende continuar como tutor presencial	
Sim	X
Não	
Já foi professor-autor de um curso ou disciplina	
Sim	
Não	X
Na educação a distância, qual das funções você mais exerce	
Tutor Presencial	X
Tutor a Distância	
Tutor Presencial e a Distância	
Você é orientador e/ou supervisor de Estágio Curricular Supervisionado	
Sim	
Não	X
RELAÇÃO COM O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	
Você é orientador e/ou supervisor de Estágio Curricular Supervisionado	
Sim	
Não	X
Quais as principais dificuldades encontradas no Estágio Curricular em cursos de Licenciatura a Distância	
Não respondeu	
Quem realiza a orientação do Trabalho de Conclusão de Curso a Distância	
Professor-tutor <i>online</i>	X
Professor-tutor presencial	
Professor-autor	
Outros	
As 400h de prática pedagógica são ministradas integrada nas disciplinas da matriz curricular do curso ou separadas	
Integrada	X
Separada	
Se integrada- Especifique	
Não respondeu	
Como são trabalhadas as práticas pedagógicas	
Não respondeu	
AULAS - TUTOR	
Além das unidades de aprendizagem, qual outro recurso é mais explorado pelos professores conteudistas	
Links de texto e artigo	

Vídeo aula	X
Imagens	X
Outros	
Qual atividade mais utilizada nas aulas a distância	
Questionário	
Fórum	
Chat	X
Entrega de tarefa	
Outros	
Qual a maior dificuldade encontrada pelos alunos na sua formação a distância	
Pouco conhecimento de informática	
Gestão de tempo	
Organização e compromisso com as atividades	X
Material de estudo extenso	
Não tem acesso à internet em casa	
Não tem tempo para a realização do estágio	
Qualidade do acesso à internet	
A dinâmica da plataforma (O Ambiente Virtual de Aprendizagem)	
Enquanto Tutor da Educação a Distância apresente suas sugestões/elogios e/ou críticas sobre a formação de professores a distância	
Não respondeu	

Fonte: Autora da pesquisa

APÊNDICE B - Quadro síntese do Resultado da pesquisa com o Coordenador de Curso

QUADRO 13 - LEVANTAMENTOS DE DADOS - COORDENADOR DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO	COORDENADOR DE CURSO
Docente (Coordenador)	1
Há quanto tempo é coordenador (a) de curso	
0 a 5 anos	X
6 a 10 anos	
11 a 15 anos	
Além da função de coordenação você exerce outra função	
Sim	
Não	X
Qual função	
Tutor Presencial	X
Tutor a Distância	
Professor conteudistas (autor)	
Outros	
Em quais níveis de ensino já atuou	
Educação Infantil	X
Ensino Fundamental (1º ao 5º)	X
Ensino Fundamental (6º ao 9º)	X
Ensino Médio (1ª série a 3ª série)	X
Educação de Jovens e Adultos	X
Ensino Superior- Modalidade Presencial	
Ensino Superior- Modalidade Semipresencial	X
FORMAÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO	
Em sua graduação, cursou disciplina de Educação e Novas tecnologias ou Tecnologia Educacional	
Sim	X
Não	
Como avalia a integração das tecnologias com a Educação	
Não ocorre	
Ocorre pouca integração	
Sempre ocorre integração	X
Qual a sua Titulação	
Graduado	X

Especialista	X
Mestre	
Doutor	
Você é remunerado de acordo com sua titulação	
Sim	
Não	X
Você tem plano de carreira na empresa	
Sim	
Não	X
Você foi contratado pela CLT	
Sim	X
Não	
Você foi contratado pela empresa através de qual regime de trabalho	
Horista	X
Parcial	
Integral	
Você recebe férias, décimo terceiro e descanso remunerado	
Sim	X
Não	
FORMAÇÃO PARA A FUNÇÃO DE COORDENADOR	
Quantas horas semanais você dedica a coordenação do curso	
0 a 5 horas	
6 a 12 horas	
13 a 20 horas	X
Mais de 20 horas	
Você participou de capacitação para iniciar as atividades de coordenação de cursos a distância	
Sim	X
Não	
Qual foi a duração da capacitação para iniciar as atividades de tutoria	
0 a 4 semanas	
5 a 8 semanas	X
9 a 12 semanas	
Mais de 12 semanas	
A capacitação foi em qual modalidade	
Presencial	X
Distância	
Semipresencial	X
O PPC (Projeto Pedagógico do Curso) é revisado anualmente	
Sim	X
Não	
A revisão atualização do PPC é realizada pelo coordenador do curso	
Sim	X

Não	
Especifique quem participa da revisão e atualização do PPC	
Não respondeu	
O coordenador realiza reunião com os tutores	
Sim	X
Não	
O coordenador tem contato com o professor autor	
Sim	
Não	X
A RELAÇÃO DO COORDENADOR NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DO CURSO	
O coordenador do curso avalia e apresenta sugestões sobre os planos de ensino das disciplinas	
Sim	
Não	X
Explique como funciona na modalidade a distância a análise dos planos de ensino das disciplinas	
O conteúdo já vem pronto, cabe aos polos apenas seguir.	
O curso tem plano de melhoria	
Sim	X
Não	
Ao receber alguma sugestão ou crítica dos alunos qual a ação do coordenador	
Cabe ao coordenador avaliar se precisa de melhorias.	
Enquanto coordenador da Educação a Distância apresente suas sugestões/elogios e/ou críticas sobre a formação de professores a distância.	
Gosto da metodologia de ensino da UNOPAR, pois ensina o tutor, coordenadora com bastante clareza.	

Fonte: Autora da pesquisa

APÊNDICE C – Questionário para o Tutor à distância



Roteiro para a entrevista semiestruturada com os tutores da Educação à distância da Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Identificação – Tutor à distância		
1)	Professor/a:	_____
2)	Sexo:	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
3)	Idade:	<input type="checkbox"/> 17 - 20 anos <input type="checkbox"/> 21 - 25 anos <input type="checkbox"/> 26 - 30 anos <input type="checkbox"/> 31 - 35 anos <input type="checkbox"/> 36 - 40 anos <input type="checkbox"/> 41 - 45 anos <input type="checkbox"/> 46 - 50 anos <input type="checkbox"/> Mais de 50 anos
4)	Como você se identifica enquanto cor/raça?	<input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Não dispõe de informações <input type="checkbox"/> Não quis declarar a cor/raça
5)	Graduação(ões):	_____
6)	Há quanto tempo exerce a função de tutor(a)?	<input type="checkbox"/> 0 - 5 anos <input type="checkbox"/> 6 - 10 anos <input type="checkbox"/> 11 - 15 anos
7)	Há quanto tempo ministra aulas nesta IES?	<input type="checkbox"/> 0 - 5 anos <input type="checkbox"/> 6 - 10 anos <input type="checkbox"/> 11 - 15 anos <input type="checkbox"/> Mais de 15 anos
8)	Em quais níveis de ensino já atuou?	<input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Médio (1º ao 3º ano) <input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos <input type="checkbox"/> Ensino Superior – Modalidade Presencial <input type="checkbox"/> Ensino Superior – Modalidade Semipresencial
9)	Em sua graduação, cursou disciplina de Educação e Novas Tecnologias ou Tecnologia Educacional?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
10)	Em sua graduação, cursou disciplina de Fundamentos e Metodologia da Matemática?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
11)	Em sua graduação, cursou disciplina de Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

30)	Você tem interesse em participar de outros treinamentos sobre Tutoria à distância? () Sim () Não
31)	Além da capacitação foi disponibilizado Manual de Tutoria? () Sim () Não
32)	Você teve dificuldade em iniciar a atividade de tutoria? () Sim () Não
33)	Se a resposta 20 for Sim , responda: Quais foram a/s principais dificuldades encontradas na atividade de tutoria: () Plataforma () Falta de comunicação com o professor () Dificuldade para compreender a atividade proposta pelo professor () Pouco conhecimento do assunto trabalhado () Outros. Se opção selecionada for outros – Especifique: _____ _____ _____
34)	Quantos alunos compõem uma turma à distância? () 0 - 10 alunos () 11 - 20 alunos () 21 - 30 alunos () 31 - 50 alunos () 51 - 70alunos () 71 - 90 anos () Mais de 90 alunos
35)	O tutor tem o mesmo salário de outros professores? () Sim () Não
36)	O tutor só pode assumir turmas de acordo com sua área de formação? () Sim () Não
37)	Cite alguns teóricos e linhas de pesquisa que atua: _____ _____ _____
38)	Cite as disciplinas que ministra no curso de Pedagogia: _____ _____ _____
39)	Em seu planejamento profissional, pretende continuar como tutor? () Sim () Não Se opção selecionada for não – Especifique: _____ _____
40)	Já foi professor-autor de um curso ou disciplina? () Sim () Não Se opção selecionada for sim – Especifique: _____ _____
41)	Na educação a distância, qual das funções você mais exerce: () Tutor presencial () Tutor a distância () Tutor presencial e a distância
42)	Há diferença salarial entre tutor presencial e tutor a distância: () Sim () Não Se opção selecionada for sim – Especifique: _____ _____

43)	<p>Você é orientador e/ou supervisor de Estágio Curricular Supervisionado?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Se opção selecionada for não – Especifique:</p> <p>_____</p>
44)	<p>Se é orientador e/ou supervisor de Estágio Curricular Supervisionado, responda:</p> <p>Quais as principais dificuldades encontradas no Estágio Curricular em cursos de Licenciatura a Distância?</p> <p><input type="checkbox"/> Alunos estão separados espacialmente dos orientadores</p> <p><input type="checkbox"/> Acompanhamento e supervisão dos alunos</p> <p><input type="checkbox"/> Tutor sente despreparado para acompanhamento e orientação</p> <p><input type="checkbox"/> Tutor apenas orienta questões burocráticas</p> <p><input type="checkbox"/> Outras</p> <p>Se opção selecionada for outras – Especifique:</p> <p>_____</p>
45)	<p>Os alunos entregam relatório dos estágios realizados:</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Se opção selecionada for não – Especifique:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
46)	<p>Quem realiza a orientação do Trabalho de Conclusão de Curso a Distância?</p> <p><input type="checkbox"/> Professor-tutor <i>online</i></p> <p><input type="checkbox"/> Professor-tutor presencial</p> <p><input type="checkbox"/> Professor-autor</p> <p><input type="checkbox"/> Outros</p> <p>Se opção selecionada for outros – Especifique:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
47)	<p>As 400 horas de prática pedagógica são ministradas integrada nas disciplinas da matriz curricular do curso ou separadas.</p> <p><input type="checkbox"/> Integrada</p> <p><input type="checkbox"/> Separada</p> <p>Se opção selecionada for integrada – Especifique:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
48)	<p>Como são trabalhadas as práticas pedagógicas?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
Aulas - Tutor	
1)	<p>Além das Unidades de aprendizagem, qual outro recurso é mais explorado pelos professores conteudistas?</p> <p><input type="checkbox"/> Links de textos e artigos</p> <p><input type="checkbox"/> Vídeo aula</p> <p><input type="checkbox"/> Imagens</p> <p><input type="checkbox"/> Outros</p> <p>Se opção selecionada for outros – Especifique:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
2)	<p>Qual a atividade mais utilizada nas aulas à distância:</p> <p><input type="checkbox"/> Questionário</p>

	<input type="checkbox"/> Fórum <input type="checkbox"/> Chat <input type="checkbox"/> Entrega de tarefa
3)	Qual a maior dificuldade encontrada pelos alunos na sua formação à distância: <input type="checkbox"/> Pouco conhecimento de informática <input type="checkbox"/> Gestão do tempo <input type="checkbox"/> Organização e compromisso com as atividades de estudo <input type="checkbox"/> Material de estudo extenso <input type="checkbox"/> Não tem acesso à internet em casa <input type="checkbox"/> Não tem tempo para realização de estágio <input type="checkbox"/> Qualidade do acesso à internet <input type="checkbox"/> a dinâmica da plataforma (O Ambiente Virtual de Aprendizagem)
4)	Enquanto tutor da Educação a Distância apresente suas sugestões/elogios e/ou críticas sobre a formação de professores a distância. _____ _____

APÊNDICE D – Questionário para Docentes formados em graduação à distância



Roteiro para a entrevista semiestruturada com docentes formados por cursos de graduação à distância da Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Identificação – Docente formados por curso de graduação à distância	
1)	Professor/a: _____
2)	Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
3)	Idade: <input type="checkbox"/> 17 - 20 anos <input type="checkbox"/> 21 - 25 anos <input type="checkbox"/> 26 - 30 anos <input type="checkbox"/> 31 - 35 anos <input type="checkbox"/> 35 - 40 anos <input type="checkbox"/> 40 - 45 anos <input type="checkbox"/> 45 - 50 anos <input type="checkbox"/> Mais de 50 anos
4)	Como você se identifica enquanto cor/raça? <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Não dispõe de informações <input type="checkbox"/> Não quis declarar a cor/raça
5)	Graduação(ões): _____
6)	Há quanto tempo exerce a função de professora(a)? <input type="checkbox"/> 0 - 5 anos <input type="checkbox"/> 6 - 10 anos <input type="checkbox"/> 11 - 15 anos
7)	Há quanto tempo ministra aulas nesta escola? <input type="checkbox"/> 0 - 5 anos <input type="checkbox"/> 6 - 10 anos <input type="checkbox"/> 11 - 15 anos <input type="checkbox"/> Mais de 15 anos
8)	Em quais níveis de ensino já atuou? <input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Médio (1º ao 3º ano) <input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos
9)	Em sua graduação, cursou disciplina de Educação e Novas Tecnologias ou Tecnologia Educacional? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

10)	Como avalia a integração das Tecnologias com a Educação? <input type="checkbox"/> Não ocorre integração <input type="checkbox"/> Ocorre pouca integração <input type="checkbox"/> Sempre ocorre integração
11)	Na sua formação, como seus professores faziam esta relação? Caso se lembre, por favor explique como acontecia. <hr/> <hr/> <hr/>
12)	Sua jornada docente iniciou-se: <input type="checkbox"/> Antes da graduação <input type="checkbox"/> Depois da graduação <input type="checkbox"/> Durante a graduação
Em relação as aulas na Educação à distância	
1)	Além das Unidades de aprendizagem, qual outro recurso é mais explorado pelos docentes? <input type="checkbox"/> Links de textos e artigos <input type="checkbox"/> Vídeo aula <input type="checkbox"/> Imagens <input type="checkbox"/> Outros Se opção selecionada for outros – Especifique: <hr/>
2)	Qual a atividade mais utilizada nas aulas à distância: <input type="checkbox"/> Questionário <input type="checkbox"/> Fórum <input type="checkbox"/> Chat <input type="checkbox"/> Entrega de tarefa <input type="checkbox"/> Outras Se opção selecionada for outras – Especifique: <hr/>
3)	Qual a maior dificuldade encontrada na sua formação à distância: <input type="checkbox"/> Pouco conhecimento de informática <input type="checkbox"/> Gestão do tempo <input type="checkbox"/> Organização e compromisso com as atividades de estudo <input type="checkbox"/> Material de estudo extenso <input type="checkbox"/> Não tem acesso à internet em casa <input type="checkbox"/> Não tem tempo para realização de estágio <input type="checkbox"/> Qualidade do acesso à internet <input type="checkbox"/> A dinâmica da plataforma <input type="checkbox"/> Outras Se opção selecionada for outras – Especifique: <hr/>
Docentes formados por curso de graduação à distância – análise de sua prática	
1)	Quais são metodologias você mais utiliza em sala de aula? <input type="checkbox"/> Quadro e giz <input type="checkbox"/> Slides e Vídeos <input type="checkbox"/> Pintura e recortes <input type="checkbox"/> Pesquisa na internet <input type="checkbox"/> Laboratório de Informática <input type="checkbox"/> Outros. Se opção selecionada for outros – Especifique: <hr/>
2)	Qual/is metodologia(s) você não utiliza, mas gostaria de utiliza em sala de aula? <input type="checkbox"/> Quadro e giz <input type="checkbox"/> Slides e Vídeos <input type="checkbox"/> Pintura e recortes <input type="checkbox"/> Pesquisa na internet <input type="checkbox"/> Laboratório de Informática <input type="checkbox"/> Outros. Se opção selecionada for outros – Especifique:

3)	<p>Quais as formas de avaliação você mais utiliza:</p> <p><input type="checkbox"/> Escrita e individual</p> <p><input type="checkbox"/> Escrita e em grupo</p> <p><input type="checkbox"/> Questionários</p> <p><input type="checkbox"/> Debate</p> <p><input type="checkbox"/> Outros. Se opção selecionada for outros – Especifique:</p> <p>_____</p>
4)	<p>As unidades de aprendizagem utilizadas na sua formação foram de fácil compreensão?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
5)	<p>As unidades de aprendizagem utilizadas na sua formação contribuíram significativamente para sua aprendizagem?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
6)	<p>Qual foi sua maior dificuldade na formação à distância:</p> <p><input type="checkbox"/> Pouco conhecimento de informática</p> <p><input type="checkbox"/> Gestão do tempo</p> <p><input type="checkbox"/> Organização e compromisso com as atividades de estudo</p> <p><input type="checkbox"/> Material de estudo extenso</p> <p><input type="checkbox"/> Não tem acesso à internet em casa</p> <p><input type="checkbox"/> Não tem tempo para realização de estágio</p> <p><input type="checkbox"/> Outras</p> <p>Se opção selecionada for outras – Especifique:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
7)	<p>Além das Unidades de aprendizagem, qual outro recurso foi mais explorado na sua formação?</p> <p><input type="checkbox"/> Links de textos e artigos <input type="checkbox"/> Vídeo aula</p> <p><input type="checkbox"/> Imagens <input type="checkbox"/> Outros</p> <p>Se opção selecionada for outros – Especifique:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
8)	<p>Para avaliação de aprendizagem à distância, qual a atividade foi a mais utilizada?</p> <p><input type="checkbox"/> Questionário <input type="checkbox"/> Fórum</p> <p><input type="checkbox"/> Chat <input type="checkbox"/> Entrega de tarefa</p> <p><input type="checkbox"/> Outras</p> <p>Se opção selecionada for outras – Especifique:</p> <p>_____</p>
9)	<p>A partir dos estudos realizados na plataforma sob a orientação do tutor, você teve dificuldade em aprender o conteúdo proposto?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
10)	<p>A partir dos estudos realizados na plataforma sob a orientação do tutor, você teve dificuldade para tirar boas notas na avaliação presencial?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
11)	<p>Qual foi o papel do tutor para sua aprendizagem no ambiente virtual de aprendizagem?</p> <p><input type="checkbox"/> Contribuiu apenas para a realização das atividades</p> <p><input type="checkbox"/> Contribuiu parcialmente</p> <p><input type="checkbox"/> Não contribuiu</p> <p><input type="checkbox"/> Foi fundamental para que as dúvidas fossem sanadas e a aprendizagem acontecesse.</p>
12)	<p>Você faria outro curso à distância (Graduação ou Pós-graduação)?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
13)	<p>Se resposta 8 for Não, especifique o porquê?</p> <p>_____</p>
14)	<p>Você recomendaria a graduação à distância a um amigo ou familiar?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
15)	<p>Você teve dificuldade ao iniciar no mercado de trabalho?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>

16)	Se resposta 11 for Sim , responda: Quais foram as principais dificuldades encontradas na sua atuação profissional? _____
17)	Quais foram as principais contribuições da formação à distância para sua prática? _____
Docentes formados por curso de graduação à distância – análise sobre Didática, Prática Pedagógica, Estágio e formação teórica.	
1)	De maneira geral, como você avalia a didática aplicada pelos professores do curso? () Ótima () Boa () Ruim. Se opção selecionada for ruim – Especifique: _____
2)	Como você avalia a relação dos professores com a turma, durante o processo de ensino-aprendizagem? () Ótima () Boa () Ruim Se opção selecionada for outros – Especifique: _____
3)	Os conteúdos ministrados pelos professores têm relação com a prática profissional? () Sim () Nem sempre () Não
4)	As 400 horas de prática pedagógica foram ministradas integrada nas disciplinas da matriz curricular do curso ou separadas. () Integrada () Separada Se opção selecionada for integrada – Especifique: _____
5)	Considerando a relação entre desenvolvimento e aprendizagem: Conceitue Teorias da Aprendizagem e cite alguns teóricos. _____
6)	Apresente como foram trabalhadas as práticas pedagógicas e como você avalia a contribuição para sua formação. _____
7)	Apresente como foram trabalhadas as disciplinas de práticas pedagógicas e que tema foram abordados?
8)	O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. O estágio contribuiu para sua prática docente: () Sim () Não Se opção selecionada for não – Especifique: _____
9)	Quantas horas de estágio foram realizadas no decorrer do curso: () 200 horas () 300 horas () 400 horas () Mais de 400 horas () Outras Se opção selecionada for outras – Especifique: _____
10)	Os Estágios foram realizados na Educação Básica em qual e/ou quais níveis: () Educação Infantil () Ensino Fundamental () Educação de Jovens e Adultos

	<input type="checkbox"/> Gestão <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Todas as anteriores <input type="checkbox"/> Outras Se opção selecionada for outras – Especifique: <hr/>
11)	O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos na Lei nº 11.788. Você foi acompanhado por um professor orientador e por supervisor da parte concedente, comprovado por visto nos relatórios: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se opção selecionada for não – Especifique: <hr/>
12)	Seu professor orientador de estágio esteve disponível para orientá-lo (a) de qual forma: <input type="checkbox"/> Via e-mail <input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Outros Se opção selecionada for outros – Especifique: <hr/>
13)	Qual a formação de seu orientador de estágio? <input type="checkbox"/> Pedagogo <input type="checkbox"/> Não sei informar <input type="checkbox"/> Outra graduação Se opção selecionada for outra graduação – Especifique: <hr/>
14)	Apresente sobre o Trabalho de Conclusão de Curso: Quais as principais dificuldades encontradas? Teve um professor orientador? Qual o formato de trabalho exigido (monografia, artigo ou relatório)? O tema desenvolvido surgiu na realização do estágio? O trabalho foi articulado com o estágio? <hr/>
15)	Quem realiza a orientação do Trabalho de Conclusão de Curso a Distância? <input type="checkbox"/> Professor-tutor <i>online</i> <input type="checkbox"/> Professor-tutor presencial <input type="checkbox"/> Professor-autor <input type="checkbox"/> Outros Se opção selecionada for outros – Especifique: <hr/>
16)	Quais são os principais teóricos que fundamental sua prática profissional? <hr/>
17)	Enquanto docente formado pela Educação a Distância apresente suas sugestões/elogios e/ou críticas sobre a formação de professores a distância. <hr/>

	tutor(a)?	<input type="checkbox"/> 11 - 15 anos
7)	Há quanto tempo ministra aulas nesta IES?	<input type="checkbox"/> 0 - 5 anos <input type="checkbox"/> 6 - 10 anos <input type="checkbox"/> 11 - 15 anos <input type="checkbox"/> Mais de 15 anos
8)	Em quais níveis de ensino já atuou?	<input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Médio (1º ao 3º ano) <input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos <input type="checkbox"/> Ensino Superior – Modalidade Presencial <input type="checkbox"/> Ensino Superior – Modalidade Semipresencial
9)	Em sua graduação, cursou disciplina de Educação e Novas Tecnologias ou Tecnologia Educacional? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
10)	Em sua graduação, cursou disciplina de Fundamentos e Metodologia da Matemática? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
11)	Em sua graduação, cursou disciplina de Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
12)	Como avalia a integração das Tecnologias com a Educação? <input type="checkbox"/> Não ocorre integração <input type="checkbox"/> Ocorre pouca integração <input type="checkbox"/> Sempre ocorre integração	
13)	Na sua formação, como seus professores faziam esta relação? Caso se lembre, por favor explique como acontecia. _____	
14)	Como avalia a integração das Tecnologias com o ensino das disciplinas de Fundamentos e Metodologia da Matemática e das Ciências Naturais? <input type="checkbox"/> Não ocorre integração <input type="checkbox"/> Ocorre pouca integração <input type="checkbox"/> Sempre ocorre integração	
15)	Na sua formação, como seus professores faziam esta relação? Caso se lembre, por favor explique como acontecia. _____	
16)	Em relação a sua jornada docente como tutor (a), ela iniciou-se: <input type="checkbox"/> Antes da graduação <input type="checkbox"/> Depois da graduação <input type="checkbox"/> Durante a graduação	
17)	Qual a sua titulação? <input type="checkbox"/> Graduado <input type="checkbox"/> Especialista <input type="checkbox"/> Mestre <input type="checkbox"/> Doutor	
18)	Você é remunerado de acordo com sua titulação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
19)	Você tem plano de carreira na empresa? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
20)	Você foi contrato por CLT: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
21)	Você foi contrato pela empresa através de qual regime de trabalho: <input type="checkbox"/> Horista <input type="checkbox"/> Parcial <input type="checkbox"/> Integral	
22)	Você recebe férias, décimo terceiro e descanso remunerado? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
23)	Você sente seu trabalho reconhecido como dos demais professores? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se opção selecionada for não – Especifique:	

24)	Você é contratado pela empresa ou apenas convidado para acompanhar módulos isolados? () Contratado () Sem Vínculo
25)	Você participou de capacitação para iniciar as atividades de tutoria? () Sim () Não
26)	Se resposta 25 for Sim , responda questões 26, 27, 28 e 20: Qual foi a duração da capacitação para iniciar as atividades de tutoria? () 0 - semanas () 5 - 8 semanas () 9- 12 semanas () Mais de 12 semanas
27)	A capacitação foi em qual modalidade: () Presencial () Distância () Semipresencial
28)	A capacitação foi: () Antes de iniciar as atividades de tutoria () Depois de iniciar as atividades de tutoria
29)	A participação na capacitação era pré-requisito para iniciar as atividades de tutoria: () Sim () Não
30)	Você tem interesse em participar de outros treinamentos sobre Tutoria? () Sim () Não
31)	Além da capacitação foi disponibilizado Manual de Tutoria? () Sim () Não
32)	Você teve dificuldade em iniciar a atividade de tutoria? () Sim () Não
33)	Se a resposta 32 for Sim , responda: Quais foram a/s principais dificuldades encontradas na atividade de tutoria: () Plataforma () Falta de comunicação com o professor () Dificuldade para compreender a atividade proposta pelo professor () Pouco conhecimento do assunto trabalhado () Outros. Se opção selecionada for outros – Especifique: _____
34)	Quantos alunos compõem uma turma à distância? () 0-10 alunos () 11-20 alunos () 21- 30 alunos () 31- 50 alunos () 51- 70alunos () 71 - 90 anos () Mais de 90 alunos
35)	O tutor tem o mesmo salário de outros professores? () Sim () Não
36)	O tutor só pode assumir turmas de acordo com sua área de formação? () Sim () Não
37)	Cite alguns teóricos e linhas de pesquisa que atua: _____
38)	Cite as disciplinas que ministra no curso de Pedagogia: _____
39)	Em seu planejamento profissional, pretende continuar como tutor presencial? () Sim () Não Se opção selecionada for não – Especifique: _____
40)	Já foi professor-autor de um curso ou disciplina? () Sim () Não Se opção selecionada for sim – Especifique: _____
41)	Na educação a distância, qual das funções você mais exerce:

	<input type="checkbox"/> Outros Se opção selecionada for outros – Especifique: _____
3)	Qual a maior dificuldade encontrada pelos alunos na sua formação à distância: <input type="checkbox"/> Pouco conhecimento de informática <input type="checkbox"/> Gestão do tempo <input type="checkbox"/> Organização e compromisso com as atividades de estudo <input type="checkbox"/> Material de estudo extenso <input type="checkbox"/> Não tem acesso à internet em casa <input type="checkbox"/> Não tem tempo para realização de estágio <input type="checkbox"/> Qualidade do acesso à internet <input type="checkbox"/> a dinâmica da plataforma (O Ambiente Virtual de Aprendizagem)
4)	Enquanto tutor da Educação a Distância apresente suas sugestões/elogios e/ou críticas sobre a formação de professores a distância. _____

APÊNDICE F - Questionário para o Coordenador de curso



Roteiro para a entrevista semiestruturada com os tutores da Educação à distância da Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Identificação – Coordenador do curso		
1)	Professor/a:	_____
2)	Sexo:	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
3)	Idade:	<input type="checkbox"/> 17 - 20 anos <input type="checkbox"/> 21 - 25 anos <input type="checkbox"/> 26 - 30 anos <input type="checkbox"/> 31 - 35 anos <input type="checkbox"/> 36 - 40 anos <input type="checkbox"/> 41 - 45 anos <input type="checkbox"/> 46 - 50 anos <input type="checkbox"/> Mais de 50 anos
4)	Como você se identifica	<input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Amarela

	enquanto cor/raça?	<input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Não quis declarar a cor/raça	<input type="checkbox"/> Não dispõe de informações
5)	Graduação(ões):	_____	
6)	Há quanto tempo é coordenador (a) do curso?	<input type="checkbox"/> 0 - 5 anos <input type="checkbox"/> 6 - 10 anos <input type="checkbox"/> 11 - 15 anos	
7)	Além da função de coordenação você exerce outra função?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
8)	Qual função?	Se resposta 7 for Sim , responda a questão 8: <input type="checkbox"/> Tutor presencial <input type="checkbox"/> Tutor a distância <input type="checkbox"/> Professor conteudista (autor) <input type="checkbox"/> Outros Se opção selecionada for outros – Especifique: _____	
9)	Em quais níveis de ensino já atuou?	<input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Médio (1º ao 3º ano) <input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos <input type="checkbox"/> Ensino Superior – Modalidade Presencial <input type="checkbox"/> Ensino Superior – Modalidade Semipresencial	
10)	Em sua graduação, cursou disciplina de Educação e Novas Tecnologias ou Tecnologia Educacional?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
11)	Como avalia a integração das Tecnologias com a Educação?	<input type="checkbox"/> Não ocorre integração <input type="checkbox"/> Ocorre pouca integração <input type="checkbox"/> Sempre ocorre integração	
12)	Qual a sua titulação?	<input type="checkbox"/> Graduado <input type="checkbox"/> Especialista <input type="checkbox"/> Mestre <input type="checkbox"/> Doutor	
13)	Você é remunerado de acordo com sua titulação?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
14)	Você tem plano de carreira na empresa?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
15)	Você foi contrato por CLT:	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
16)	Você foi contrato pela empresa através de qual regime de trabalho:	<input type="checkbox"/> Horista <input type="checkbox"/> Parcial <input type="checkbox"/> Integral	
17)	Você recebe férias, décimo terceiro e descanso remunerado?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
18)	Quantas horas semanais você dedica a coordenação do curso?	<input type="checkbox"/> 0 - 5 horas <input type="checkbox"/> 6- 12 horas <input type="checkbox"/> 13- 20 horas <input type="checkbox"/> Mais de 20 horas	
19)	Você participou de capacitação para iniciar as atividades de coordenação de cursos a distância?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
20)	Se resposta 19 for Sim , responda as questões 20 e 21: Qual foi a duração da capacitação para iniciar as atividades?	<input type="checkbox"/> 0 - 4 semanas <input type="checkbox"/> 5 - 8 semanas <input type="checkbox"/> 9 - 12 semanas <input type="checkbox"/> Mais de 12 semanas	
21)	A capacitação foi em qual modalidade:	<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Distância <input type="checkbox"/> Semipresencial	
22)	O PPC (Projeto Pedagógico do Curso) é revisado anualmente?		

	() Sim () Não
23)	Se resposta 22 for Sim , responda a questão 23: A revisão e atualização PPC é realizada pelo coordenador do curso: () Sim () Não
24)	Se resposta 23 for Não , responda a questão 24: Especifique quem participa da revisão e atualização do PPC. _____
25)	O coordenador realiza reuniões com os tutores? () Sim () Não
26)	O coordenador tem contato com o professor autor? () Sim () Não
27)	Se resposta 26 for Sim , responda a questão 27: Especifique quando e como é realizado o contato. _____
28)	O coordenador do curso avalia e apresenta sugestões sobre os planos de ensino das disciplinas? () Sim () Não
29)	Se resposta 28 for Não , responda a questão 29: Explique como funciona na modalidade a distância a análise dos plano de ensino das disciplinas. _____
30)	O curso tem plano de melhoria? () Sim () Não
31)	Ao receber alguma sugestão ou crítica dos alunos qual a ação do coordenador? _____
32)	Enquanto coordenador da Educação a Distância apresente suas sugestões/elogios e/ou críticas sobre a formação de professores a distância. _____ _____

APÊNDICE G – Termo de Autorização de Pesquisa



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Escola de Formação de professores e Humanidades
Programa de Pós Graduação em Educação

Solicitação de Autorização para Realização de Pesquisa no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

A Coordenadora

Eu, Sanmia Shunn de Oliveira Jesus Costa, professora mestranda, portadora do CPF: xxx.xxx.xx-xx juntamente com meu orientador, professor Doutor Duelci Aparecido de Freitas Vaz, CPF: xxx.xxx.xxx-xx, venho solicitar a Coordenadora dos Cursos de Ensino a Distância da Universidade Norte do Paraná - UNOPAR permissão para desenvolver uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós Graduação da PUC Goiás, intitulada **Formação de Pedagogos na Educação a Distância no Interior do Estado de Goiás**, nessa Instituição.

Ressaltamos nosso comprometimento com a ética na pesquisa e a importância desse estudo para os cursos de formação de professores da região centro-oeste.

Para eventuais dúvidas deixo os meus contatos:

Celular:

E-mail:

Desde já agradeço pela cooperação.

Sanmia Shunn de Oliveira Jesus Costa

Assinatura e carimbo do responsável

Goiânia, ____ de maio de ____.