

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/SP

Marisa Garbellini Sensato

**Currículo de formação inicial de professores de um curso de
Licenciatura em Letras a distância**

Doutorado em Educação: Currículo

SÃO PAULO
2022

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/SP

Marisa Garbellini Sensato

**Currículo de formação inicial de professores de um curso de
Licenciatura em Letras a distância**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título De Doutor em Educação: Currículo, sob orientação da Professora Doutora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida.

SÃO PAULO
2022

Banca Examinadora

Ana Maria di Grado Hessel
Marina Graziela Feldmann
Maria Elisabette B.Brito Prado
Vani Moreira Kenski

Ao meu irmão, Mauricio (*in memoriam*), que viveu 49 anos
de pura inspiração e criatividade.

À Marli Afonso de André (*in memoriam*), que me guiou mostrando
caminhos com generosidade e rigor.

Aos meus pais, Mário e Maria Salete, que compreenderam e apoiaram
minha vontade de saber e de ensinar.

Ao Gilberto, que me acompanha, apoia e embarca em minhas utopias.

Às linhas poéticas que a vida me permitiu escrever,
Caroline e Jaqueline, filhas amadas, que fazem a luz brilhar.

À minha irmã Maíra, que é o ser mais presente em meu viver.

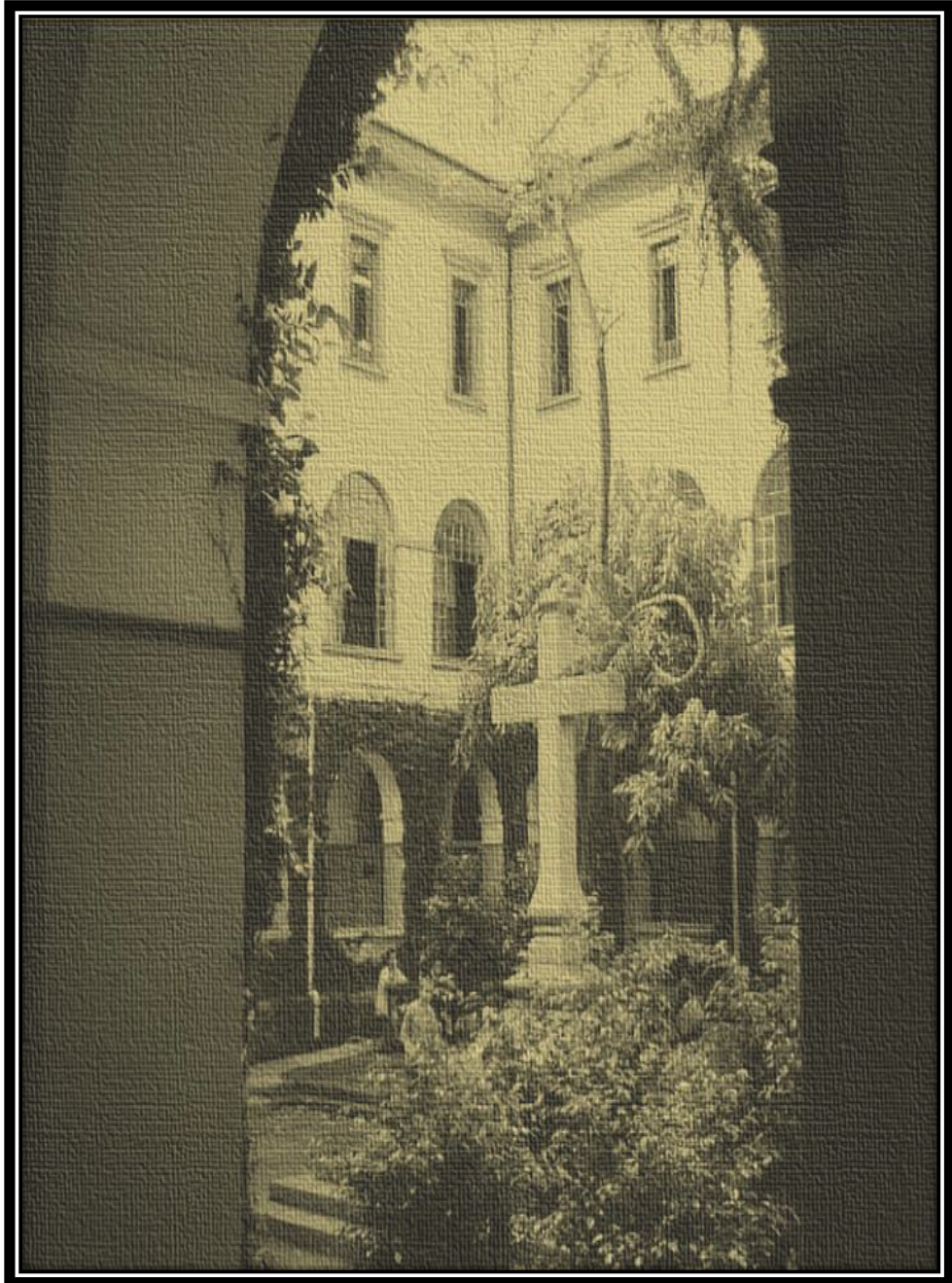
Aos demais familiares que compreendem e admiram as motivações que me
trouxeram aqui.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Esta tese contou também com o apoio da Fundação São Paulo (FUNDASP).

This thesis was also supported by the São Paulo Foundation (FUNDASP).



Pátio da Cruz (PUC-SP), c. 2017.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder-me o dom da vida e a graça de chegar até aqui, pois acredito que a família, amigos, oportunidades que me concedeu e a fé que me permite vencer os obstáculos e realizar projetos são presentes preciosos.

Aos meus antepassados, especialmente ao segmento feminino, a quem sou grata por abrirem caminhos e deixarem ensinamentos.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa por meio da bolsa concedida, que tornou possível o seu desenvolvimento.

À Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida pela paciente orientação, partilha de conhecimentos e compreensão da dimensão humana de seus orientandos.

Aos Profs. Drs. Ana Maria di Grado Hessel, Maria Elisabette Prado, Maria Graziela Feldmann e Vani Moreira Kenski, por suas participações na Banca do Exame de Qualificação e suas importantes contribuições para a melhoria desta tese, bem como pela disponibilidade de participação e contribuições na Banca Examinadora de Defesa.

Aos Profs. Drs. Alípio Casalli, Ana Maria Saul, Antonio Chizzotti, Branca Jurema Ponce, Maria da Graça Moreira da Silva e demais docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pelos ensinamentos compartilhados nas disciplinas cursadas no Doutorado, reuniões, palestras, monitoria de atividades remotas e demais eventos dos quais tive a oportunidade de participar.

Ao Prof. Dr. José Armando Valente, por me apresentar novos caminhos e desafios.

Aos colegas, companheiros de aulas, trabalhos, pesquisas e eventos acadêmicos, por compartilharem seus objetivos e conhecimentos com todo o grupo.

Ao amigo Leandro Wendel Martins e demais colegas, pela oportunidade de convivência, partilha de saberes, incertezas e ânimo, que ajudaram a manter as forças, mesmo em tempos pandêmicos, para chegar à conclusão desta pesquisa.

À Maria Aparecida da Silva (Cida), Assistente de Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, pelas orientações, pela atenção e colaboração desde o momento da matrícula até a finalização deste trabalho.

Agradecimento especial aos sujeitos que participaram da pesquisa, por aceitarem a minha imersão em seu contexto, e ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro, por autorizar a minha pesquisa no curso de Licenciatura em Letras a distância.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e à Fundação São Paulo, pelas condições oferecidas durante a realização do curso de doutorado.

SENSATO, M. G. **Currículo de formação inicial de professores de um curso de Licenciatura em Letras ofertado pela Universidade Aberta do Brasil**. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. 268 f.

RESUMO

A formação de professores a distância é uma realidade na Educação Superior brasileira que está se desenvolvendo rapidamente e oferece potencial de ampliação do acesso à formação universitária no país. Foi nesse contexto que esta pesquisa se inseriu, tendo por objetivo geral analisar criticamente o currículo de um curso de Licenciatura em Letras a distância ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), realizado no período de 2014 a 2018 e com foco em sua integração com as tecnologias. Para tanto, foi realizado um estudo de caso visando analisar a concepção de currículo que orienta o Projeto Pedagógico do curso em questão; identificar as especificidades do currículo do curso em estudo, prescrito e desenvolvido na formação em análise; analisar a integração entre o currículo do curso e as tecnologias digitais de informação e comunicação e compreender a presença de indicadores de *web* currículo; reconhecer de que maneira o currículo se materializa nas práticas realizadas no curso. Para o desenvolvimento deste estudo de caso de tipo netnográfico, foi dado um enfoque qualitativo, com base em estudo bibliográfico e análise documental, além de entrevista semiestruturada com os egressos do curso e professores. O cenário foi composto por um curso de Licenciatura em Letras EaD, público e gratuito, realizado em um polo da Rede Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU) da cidade de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa foram seis egressos do curso e dois professores que ministraram disciplinas. O material empírico coletado foi analisado a partir dos referenciais teóricos de currículo, formação de professores e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação. Empreendida a análise de prosa, evidenciou-se que o currículo prescrito do curso preconiza a integração das TDIC na formação de professores, tendo como objetivo precípua a formação crítica dos sujeitos no que concerne às TDIC, de modo a integrá-las nas práticas pedagógicas. A análise dessas práticas indicou que as mudanças e inovações estavam fortemente vinculadas à formação dos docentes do curso. Os docentes do curso participantes da pesquisa afirmaram que resignificaram suas práticas a partir da atuação no curso EaD. Quanto às inovações curriculares do curso, os achados de pesquisa revelaram que esse processo é dificultado pela descontinuidade das políticas públicas de formação de professores, pelo excesso de diretrizes curriculares determinadas pelo Ministério da Educação (MEC), pela falta de investimentos na Educação no Brasil e pelo descumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE). Os dados apontaram para a necessidade de debates de âmbito nacional sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras e sobre a Base Nacional Curricular de Formação de Professores. Foi também identificada a necessidade de estudos teóricos e de aprofundamento pelos profissionais que concebem as políticas curriculares e os currículos da formação de professores, especificamente no que concerne à compreensão do conceito e da composição do currículo dos cursos a distância e à integração desses cursos ao contexto das instituições de Ensino Superior e ao fortalecimento do papel dos professores na construção de práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Currículo; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Educação a Distância; *Web* currículo, Universidade Aberta do Brasil; Netnografia.

ABSTRACT

Distance teacher training is a reality in Brazilian higher education, a field that grows fast and enables higher education access expansion in the country. This research was developed in this context, having as main goal to critically analyze the curriculum and the technology integration of a distance learning degree in Portuguese offered by Universidade Aberta do Brasil (UAB), carried out from 2014 to 2018. To this end, it was carried out a case study in order to: analyze the curriculum design that guides the pedagogical project of the course in focus; identify the specificities of the curriculum of the course prescribed and developed in the training in focus; analyze the integration between this curriculum and digital information and communication technologies as well as understand the presence of web curriculum indicators; and recognize how the curriculum is materialized in the practices carried out in the course. For the development of this netnographic case study, it was adopted a qualitative approach based on a bibliographic study and a documental analysis, in addition to a semi-structured interview with professors and course graduates. The context consists of a public and free distance degree in Portuguese, held in a center of Rede Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU) in the city of São Paulo. The research subjects were six graduates and two professors of the course. The empirical material collected was analyzed in accordance with the theoretical frameworks of curriculum, teacher training and Digital Information and Communication Technologies (DICT) in Education. The analysis showed that the prescribed curriculum of the course advocates the integration of DICT in teacher training regarding the subjects' critical use of DICT in pedagogical practices. The analysis of these practices indicated that changes and innovations are strongly connected with teacher training in the course. The participating teachers stated that they re-signified their practices based on their performance in this distance course. As for the curricular innovations, the research findings reveal that this process is hampered by the discontinuity of public policies for teacher training; by the excess of curricular guidelines defined by the Ministry of Education (MEC); by the lack of investments in education in Brazil; and for non-compliance with the National Education Plan (PNE). The data showed the need for national debates on the curriculum guidelines for degrees in Languages and on the Curriculum National Base for Teacher Training. The need for theoretical and in-depth studies was also identified by the professionals who design curricular policies and curricula for teacher training, giving special attention to the comprehension of the concept of curriculum and its design in distance courses and the integration of these courses into the context of higher education as well as the strengthening of the teachers' role to build pedagogical practices.

Keywords: Curriculum; Digital Information and Communication Technologies; Distance Education; Web Curriculum; Universidade Aberta do Brasil; Netnography.

RESUMEN

La formación de profesores a distancia es una realidad en la Enseñanza Superior brasileña. Se desarrolla con rapidez y ofrece potencial para la ampliación del acceso a la formación universitaria en el país. Esta investigación se desarrolla en ese contexto con el objetivo general de hacer un análisis crítico en el currículum de un curso de Licenciatura en Lenguaje ofrecido a distancia, entre los años de 2014 y 2018, por la Universidade Aberta do Brasil (UAB) y su integración con las tecnologías. Se realizó un estudio de caso, con los objetivos específicos de hacer un análisis en la concepción del currículum que guía el proyecto pedagógico del curso en cuestión; identificar las especificidades del currículum del curso en estudio prescrito y desarrollado en la formación investigada; hacer el análisis de la integración del currículum del curso con las tecnologías digitales de información y comunicación y, comprender la presencia de los indicadores del web currículum; reconocer de qué manera el currículum se materializa en las prácticas realizadas en el curso. Este estudio de caso, de tipo netnográfico, fué desarrollado con un enfoque cualitativo, basado en estudio bibliográfico y análisis documental, además de entrevista semidirigida con los graduados del curso y los profesores. El escenario está compuesto por un curso de Licenciatura en Lenguaje EaD, público y sin costo, realizado en un sitio de la Rede Universidade en los Centros Educacionais Unificados (UniCEU) de la ciudad de São Paulo. Los sujetos de la investigación fueron seis graduados del curso y dos profesores de asignaturas del curso. El material empírico recogido fué analizado partiendo de los referenciales teóricos del currículum, formación de profesores y Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en la Educación. Utilizado el análisis de prosa, se demostró que el currículum prescrito del curso promueve la integración de las TDIC en la formación del profesorado, teniendo como principal objetivo la formación crítica de los sujetos en lo que incumbe a las TDIC de manera que se integren en las prácticas pedagógicas. El análisis de esas prácticas demuestran que los cambios e innovaciones están fuertemente vinculados a la formación de los docentes del curso. Los docentes participantes manifestaron que resignificaron sus prácticas a partir de su desempeño en el curso de educación a distancia. Cuanto a las innovaciones del currículum del curso, los datos de la investigación demuestran que ese proceso encuentra dificultad por la discontinuidad de las políticas públicas de formación del profesorado, por el exceso de directrices curriculares definidas por el Ministerio de la Educación (MEC), por la carencia de inversión en la Educación en el Brasil y por el incumplimiento del Plan Nacional de Educación (PNE). Los datos indican la necesidad de debates nacionales sobre las Directrices Curriculares para el Curso de Lenguaje y sobre la Base Nacional Curricular de Formación de Profesores. También fue identificada la necesidad de estudios teóricos y de profundizar, por parte de los profesionales que hacen las políticas curriculares y los currículos de formación de profesores, en específico a lo que depende de la comprensión del concepto, de la composición del currículum de los cursos a distancia, de la integración de estos cursos en el contexto de las instituciones de Enseñanza Superior y del fortalecimiento de la función de los profesores en la construcción de prácticas pedagógicas.

Palabras-clave: Currículum; Tecnologías Digitales de Información y Comunicación; Educación a Distancia; Currículum Web; Universidade Aberta do Brasil; Netnografía.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gerações da Educação a Distância.	35
Quadro 2 – Regulamentações da Rede UniCEU.	69
Quadro 3 – IES parceiras da Rede UniCEU.	72
Quadro 4 – Grupos de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.	83
Quadro 5 – Etapas perpassadas pelo currículo.	102
Quadro 7 – Planejamento de Pesquisa – BDTD.	116
Quadro 8 – Resultado da busca - BDTD.	134
Quadro 9 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras EaD – IFTM.	169
Quadro 10 – Atividades das disciplinas selecionadas.	181
Quadro 11 – Faixa etária dos egressos do curso analisado.	194
Quadro 12 – Escolaridade dos pais.	196
Quadro 13 – Proximidade da habitação/trabalho em relação ao polo.	200

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem de um trecho de trilha realizado por esta pesquisadora.	19
Figura 2 – <i>Qrcode</i> para <i>playlist TESE</i>	29
Figura 3 – Poesia concreta de Fábio Bahia.	45
Figura 4 – Número de vagas oferecidas em cursos presenciais de graduação e distribuição regional da população de 18 a 24 anos no Brasil em 2019.	47
Figura 5 – IESP que oferecem cursos na modalidade EaD pela UAB localizadas por estados.	60
Figura 6 – Quantificação de polos presenciais da UAB por estado.	62
Figura 7 – Áreas com os piores índices dentre os IRBEM.	68
Figura 8 – Mapa dos Polos UniCEU – SP.	71
Figura 9 – Participação percentual do número de matrículas em cursos de Graduação em Licenciatura, por modalidade de ensino em 2019.	79
Figura 10 – Número de concluintes em cursos de Graduação, por grau acadêmico de 2009 a 2019.	80
Figura 11 – Porcentagem de adequação da formação docente ao ciclo e disciplina de atuação.	82
Figura 12 – Nível de alfabetismo por escolaridade.	84
Figura 13 – Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras (IFTM, 2016).	92
Figura 14 – Disciplinas e carga horária do curso de Licenciatura em Letras (IFTM, 2016). ..	94
Figura 15 – Fluxograma das etapas de pesquisa netnográfica.	126
Figura 16 – Esquema para utilização <i>NVIVO11</i>	136
Figura 17 – Mapa do Projeto <i>NVivo11</i>	137
Figura 18 – Nuvem de palavras: palavras-chave.	138
Figura 19 – Nuvem de palavras: primeira busca.	158
Figura 20 – Nuvem de palavras: segunda busca.	159
Figura 21 – Gráfico de círculo.	160
Figura 22 – Análise de <i>clusters</i>	162
Figura 23 – Tópicos de análise.	164
Figura 24 – Componentes curriculares da proposta do CIEB.	167
Figura 25 – Nuvem de palavras: PPC do Curso.	174
Figura 26 – Sujeitos da pesquisa.	193
Figura 27 – Nuvem de palavras: relatos dos egressos.	195
Figura 28 – Frequência de palavras: entrevistas dos professores.	202

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de curso
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEU	Centro(s) Educacional(is) Unificado(s)
CH	Carga Horária
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CoCEU	Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados
Cohab-SP	Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo
COVID-19	<i>Corona Virus Disease</i> (Doença do Coronavírus)
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EOL	Escola <i>On-Line</i>
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORMEP	Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de formadores
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IEC	<i>International Extension College</i>
IES	Instituição(ões) de Educação (ou Ensino) Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
INAF	Índice de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituição(ões) Pública(s) de Ensino Superior
IRBEM	Indicadores de Referência de Bem-estar do Município
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Bissexuais, Queers, Intergêneros, Assexuais e outros grupos e variações de sexualidade e gênero
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAE	Núcleo(s) de Ação Educativa
OAI	Iniciativa de Arquivos Abertos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OU	<i>Open University</i>
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEA	Projeto Especial de Ação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso

PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODAM	Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Município de São Paulo
PROMORAR	Programa de Erradicação da Sub-Habitação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REJ	Regional Jataí
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo.
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiCAPES	Sistema Integrado da CAPES
SisUAB	Sistema de Informação da Universidade Aberta do Brasil
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRNE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UGF	Universidade Gama Filho
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UniCEU	Universidade nos Centros Educacionais Unificados
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
O tema e a autora	19
Acercaamento ao tema	30
Problema, objeto e objetivo de pesquisa	43
Estrutura da tese	44
CAPÍTULO 1 – Educação a distância na formação de professores: contextualização.	46
1.1 Breve histórico sobre a EaD	48
1.2 Aspectos legais da EaD no Brasil	53
1.3 A Universidade Aberta do Brasil (UAB)	59
1.4 Origem da UniCEU	67
CAPÍTULO 2 – Formação de professores	76
2.1 Formação de professores a distância	78
2.2 A Licenciatura em Letras diante das concepções de letramento	84
2.3 Currículo do curso em análise.....	89
CAPÍTULO 3 – Currículo, Educação a distância e Web currículo	99
3.1 Currículo	99
3.2 Concepções de currículo	103
3.3 Currículo na EaD	105
3.4 Web Currículo.....	108
3.5 As TDIC no contexto da formação de professores	110
CAPÍTULO 4 – Caminhos metodológicos	113
4.1 Problema da pesquisa	120
4.2 Objetivos da pesquisa.....	121
4.3 Abordagem teórico-metodológica	121
4.3.1 Pesquisa qualitativa	123
4.3.2 Netnografia: conceito, principais contribuições à pesquisa	124
4.3.3 Fontes de dados	127
4.3.4 Cenário da pesquisa	127

4.3.5	Sujeitos da pesquisa.....	128
4.3.6	Etapas da pesquisa	128
4.3.7	Encaminhamento da pesquisa.....	131
CAPÍTULO 5 – Revisão de literatura:.....		134
5.1	Interpretação dos dados da revisão de literatura.....	140
CAPÍTULO 6 – Análise e discussão dos dados.....		156
6.1	Análise dos dados obtidos na Revisão de Literatura.....	157
6.2	Desvelamento do currículo do curso.....	164
6.2	Análise do currículo prescrito do curso	168
6.3	O curso em ação	176
6.3.1	Análise dos dados da disciplina <i>Introdução à EaD</i>	185
6.3.2	Análise dos dados da disciplina <i>Ética e Valores Morais na Educação</i>	188
6.4	Diálogo com os sujeitos do curso.....	192
6.4.1	Dialogando com os egressos.....	193
6.4.2	Dialogando com os professores.....	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		209
REFERÊNCIAS		226
APÊNDICES.....		259
Apêndice 1 – Questionário aplicado com alunos.		259
Apêndice 2 – Questionário aplicado com professores.		263
Apêndice 3 – Roteiro de entrevistas com alunos.		265
Apêndice 4 – Roteiro de entrevistas com professores.		266
Apêndice 5 – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).		267

Pela internet

*Criar meu web site
Fazer minha homepage
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada e um barco que veleje
Criar meu web site
Fazer minha homepage
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada e um barco que veleje
Que veleje nesse info-mar
Que aproveite a vazante da info-maré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé
Um barco que veleje nesse info-mar
Que aproveite a vazante da info-maré
Que leve meu e-mail lá até Calcutá
Depois de um hot-link
Num site de Helsinque
Para abastecer
Eu quero entrar na rede
Pra manter o debate
Juntar via internet
Um grupo de tietes de Connecticut
Eu quero entrar na rede
Promover o debate
Juntar via internet
Um grupo de tietes de Connecticut
De Connecticut acessar
O chefe da Mac-milícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar
Um vírus pra atacar programas no Japão
Eu quero entrar na rede pra contactar
Os lares do Nepal, os bares do Gabão
Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
Que lá na Praça Onze tem um videopôquer para se jogar
Jogar / Jogar / Jogar
Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via internet
Um grupo de tietes de Connecticut
Eu quero entrar na rede
Promover o debate
Juntar via internet
Um grupo de tietes de Connecticut
De Connecticut acessar
O chefe da Mac-milícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar
Um vírus pra atacar programas no Japão
Eu quero entrar na rede pra contactar
Os lares do Nepal, os bares do Gabão
Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
Que lá na Praça Onze tem um videopôquer para se jogar
Jogar / Jogar / Jogar*

INTRODUÇÃO

Figura 1 – Imagem de um trecho de trilha realizado por esta pesquisadora.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O tema e a autora¹

Fiz minha escolha profissional no início da adolescência e ingressei no curso de Magistério, o que me levou a iniciar a carreira docente na Educação Infantil em um colégio israelita e, posteriormente, no Ensino Fundamental na Rede Municipal da cidade de São Paulo. Prossegui meus estudos cursando Licenciatura em Letras, motivada pelo grande interesse que nutria pela literatura e pela produção escrita, e já atuando como professora no Ensino Fundamental. Posteriormente fiz Pedagogia com a intenção de consolidar meus conhecimentos sobre Educação, mais especificamente sobre práticas docentes e metodologias.

O interesse pelas questões da Educação, particularmente pela alfabetização e pelo letramento, foi despertado por dois fatos ocorridos na minha infância. O primeiro deles foi o meu próprio processo de alfabetização, pois aprendi a ler e escrever antes

¹ Este texto inspira-se em Marli André, que criou a proposta **O tema e eu** para ser desenvolvido na tutoria do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (FORMEP – PUC-SP).

de entrar na pré-escola. Naquela época, eu acompanhava Vila Sésamo², que era um programa educativo transmitido pela televisão, e tinha acesso a muito material de leitura, pois meus pais liam muito e investiam nisso para a educação dos filhos. Assim sendo, encontrei em minha casa um ambiente alfabetizador que possibilitou a minha aprendizagem.

O segundo fato refere-se à alfabetização da minha avó paterna no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)³. Mulher nascida no interior do estado de São Paulo, criada na lida da lavoura, sem acesso à escola, tomou a decisão de aprender a ler e escrever, mas tomada de insegurança e cheia de dúvidas, levava a neta (eu, com oito anos) para acompanhá-la e ajudá-la. Esse paradoxo acompanha minhas reflexões sobre o direito à educação desde aquela época.

Minha primeira experiência na docência foi na Educação Infantil de um colégio israelita, onde passei a vivenciar a construção de saberes na prática, tanto no desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos, quanto no trabalho colaborativo e ações formativas que promoviam a interação dos docentes, equipe de coordenação pedagógica, equipe de acompanhamento e orientação psicológica e equipe da área de hebraico e religião judaica.

Por atuar com uma turma da última fase da Educação Infantil, com alunos na faixa etária dos 5 anos, as práticas envolviam a alfabetização e o letramento. Tais práticas eram desenvolvidas a partir de um planejamento coletivo, desenvolvido por meio do trabalho colaborativo em reuniões semanais, acompanhadas pela coordenação pedagógica, que desenvolvia ações formativas para as docentes a partir da problematização das situações vivenciadas na escola.

Em seguida, ingressei na Rede Municipal de ensino da cidade de São Paulo, onde tive a oportunidade de participar de formações em serviço, em diferentes gestões, com destaque para as formações realizadas na gestão de Paulo Freire. Isso me levou a compreender, por meio da reflexão sobre a prática, embasada em fundamentos teóricos, que a formação não se esgota por meio da realização de cursos

² *Vila Sésamo* era um programa educativo mesclado com diversão. Toda a narrativa do programa se desenrolava em um cenário que representava uma vila, na qual pessoas (adultos e crianças) conviviam com bonecos. Cada episódio era organizado em três partes, em que eram abordados temas diferentes, como as letras, os números, as cores, a higiene, dentre outros. Inspirava-se no programa norte americano *Sesame Street* e foi transmitido no período de 1972 a 1977.

³ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi criado em 1970 com o objetivo de extinguir o analfabetismo no período de dez anos, propondo a alfabetização funcional para jovens e adultos. Foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar (MENEZES, 2001).

e participação em palestras. É necessário haver empenho na reflexão sobre a prática no cotidiano da escola, por meio do trabalho coletivo que deve seguir junto ao processo de autoformação, que se dá a partir de cursos de pós-graduação e outros que despertem interesse e preencham as necessidades formativas de cada docente.

Segundo Perrenoud (1999, p. 160), “[...] administrar a própria formação significa participar de procedimentos pessoais e coletivos de autoformação”. Valente (2000) refere-se à necessidade de que o professor tenha “[...] predisposição para atuar como agente de aprendizagem ao longo da vida, criando para si próprio as oportunidades de *lifelong learning*”⁴.

Atuei por trinta e dois anos na Rede Municipal de São Paulo como professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais). Fui também diretora de escola e coordenadora de polo de apoio presencial a cursos EaD da Universidade Aberta do Brasil nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU), credenciado na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse período, procurei investir no meu processo autoformativo por meio de leituras, estudos em grupo, cursos de Especialização e Mestrado. E, durante os estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado Profissional em Formação de Formadores (FORMEP) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), vivi a experiência como tutora presencial no curso que é o cenário desta pesquisa de Doutorado.

Na tutoria presencial, experienciei a participação no curso investigado nesta pesquisa do ponto de vista da parceria com docentes e discentes, procurando recursos que pudessem facilitar a aprendizagem dos alunos e realizar a mediação nas atividades presenciais.

Do enfrentamento aos desafios das atividades da tutoria em um curso EaD, emergiu a necessidade de aprofundamento nos estudos das teorias da aprendizagem que possam fundamentar a educação a distância, das metodologias próprias dessa modalidade de ensino e, sobretudo, dos conteúdos das disciplinas sob minha responsabilidade. O conhecimento dos regulamentos e do projeto pedagógico do curso teve grande importância para a realização do acompanhamento e orientação aos estudantes ao longo do curso.

⁴ Termo inglês que significa “aprendizado ao longo da vida”. O conceito preconiza a educação contínua, que significa que os estudos e a aprendizagem devem ser permanentes e não próprios apenas de períodos específicos da vida.

A articulação com os demais cursos realizados no polo, bem como a participação nas atividades acadêmicas da Rede UniCEU e das atividades do território do Centro de Educação Unificada (CEU) e da Instituição de Ensino Superior Pública (IESP) responsável pela oferta do curso estudado nesta tese também fizeram parte da tutoria presencial.

A atuação como tutora presencial possibilitou o meu engajamento na vida universitária, no contexto da EaD, promoveu aprendizagens que ampliaram meus conhecimentos e permitiram a ampliação de perspectivas sobre a formação de professores e a EaD, bem como a indagar a respeito da integração das TDIC na educação.

A experiência profissional na rede de ensino do município de São Paulo por mais de três décadas permitiu construir conhecimento acerca da Educação Básica a partir da prática, pois iniciei na Educação Infantil e fui avançando, ao longo da carreira, até o Ensino Superior, tanto do ponto de vista da docência, quanto da gestão.

O aprendizado a partir da prática revela a necessidade de busca por fundamentos para embasar as reflexões e tomadas de decisões. É necessário enriquecer, diversificar e fortalecer os conhecimentos a todo momento, pois o cotidiano da escola pública é dinâmico e complexo, devido à diversidade que está presente, que se refere a grupos diversos ou coletivos concretos que lutam por reconhecimento e espaço na sociedade. Nesse sentido, a escola pública e, mais do que isso, a educação escolar, tem que ser capaz de perceber os educandos como sujeitos sociais que têm cultura e saberes construídos em suas vivências, lutas e conquistas.

Minha formação em Letras me levou a cursar, na modalidade a distância, pós-graduação *lato sensu* em Linguística, pela Universidade Gama Filho (UGF), com foco em gêneros textuais emergentes da internet. Pude constatar, ao longo de minha pesquisa nesse curso, que a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação provocou muitas discussões em torno da linguagem da internet e dos novos gêneros textuais presentes na rede *on-line*, chamados de **emergentes** ou **virtuais**. Entre eles pode-se citar o gênero *blog*, o *e-mail*, as redes sociais, como *Instagram* e *Facebook*, por exemplo, e os programas de envio de mensagens instantâneas, como *WhatsApp* e variados *chats*, por exemplo.

Posteriormente, especializei-me, também na modalidade a distância, em Gênero e Diversidade na Escola, pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP),

provocada pelo contexto da escola onde eu atuava como gestora. Nela, notava posturas sexistas presentes no cotidiano de alunos e alunas, em seus contextos familiares, que chegavam a impedir os alunos de aproveitarem as oportunidades de participar de projetos educativos diferenciados na própria escola.

As questões relacionadas a gênero eram determinantes das escolhas dos estudantes do Ensino Fundamental dessa escola, tanto no que se refere aos papéis assumidos na família, como cuidados com a casa e irmãos, identificação de determinadas atividades como masculinas ou femininas. Ressalto que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola era construído a partir da problematização da realidade dela e da comunidade, por meio do diálogo e participação de todos, estabelecendo movimentos de gestão democrática e participativa, com tomadas de decisões fundamentadas em evidências analisadas criticamente.

Isso resultou em projetos educativos, ao longo das duas décadas em que atuei como gestora dessa escola, voltados ao desenvolvimento de projetos pedagógicos de distintas áreas do currículo escolar como arte, esporte, linguagens, ciências, tecnologias e, especialmente cidadania.

Assim, a busca pelo curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola correspondeu às indagações suscitadas pela problematização da minha realidade como gestora escolar na época, que envolviam as limitações enfrentadas pelos estudantes em relação à autorização das famílias para participação em projetos.

Os estudos realizados nesse curso permitiram que eu ampliasse as discussões na escola com pais e professores e, sobretudo, percebesse questões que atravessavam cada situação, como a necessidade de desconstrução de preconceitos relativos a gênero e de construção de rede de atuação para atendimento às demandas que estavam emergindo naquele contexto, como alunos com hermafroditismo e pertencentes ao grupo Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Bissexuais, Queers, Intergêneros, Assexuais e outros grupos e variações de sexualidade e gênero (LGTBQIA+).

É espantoso notar que isso ocorreu na metade da primeira década do século XXI, tanto ao que se refere ao tradicionalismo presente na comunidade escolar e do entorno, quanto ao escancaramento de problemas que eram mantidos no obscurantismo.

Vale salientar também que retomei as atividades acadêmicas por meio da Educação a Distância (EaD), pela dinâmica pessoal e profissional em que eu estava

envolvida. Essa modalidade possibilitou minha reaproximação com a vida de estudante, tornando possível conciliar as atividades profissionais e familiares aos estudos. A ampliação dos tempos e espaços de estudo foram fatores determinantes para a realização desse percurso formativo naquele período da minha vida. Essas experiências me tornaram interessada e sensível às questões relacionadas a tal modalidade de educação e à realidade das pessoas que vivenciam essa realidade.

Realizei minha pesquisa de Mestrado no FORMEP, na PUC-SP, orientada pela Professora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, notável pesquisadora do campo da formação de professores, que trouxe contribuições importantes acerca da pesquisa qualitativa no campo da Educação para o meio acadêmico brasileiro.

O objetivo do meu trabalho de Mestrado foi analisar a contribuição da formação em serviço realizada na Rede Municipal de São Paulo, por meio do Projeto Especial de Ação (PEA), que constitui a formação de professores em serviço na jornada especial de formação, em horários coletivos nos agrupamentos de professores, orientados pela coordenação pedagógica. Pude concluir que o tempo/espaço do PEA tem grande potencial para desenvolvimento de percursos formativos no contexto em que os professores atuam e que foi uma conquista da categoria profissional por meio da luta e mobilização (SENSATO, 2017).

A relevância da temática da formação de professores como foco se manteve na pesquisa de Doutorado em Educação: Currículo, voltando-se então para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa. A formação de docentes, em particular a formação inicial, exige que o curso tenha uma abordagem diferenciada, não se atendo apenas à transmissão de gramática ou regras, mas dando ênfase à complexidade que a língua carrega no que diz respeito em especial às variações linguísticas, práticas de linguagem e letramento.

A formação de professores nesse segmento, portanto, está imbricada ao desafio da multiplicidade que compõe a língua, suas dimensões e a fragmentação encontrada em termos de ensino. A docência na área da Língua Portuguesa demanda uma formação que se adeque a tais necessidades e que busque estratégias eficientes frente à problematização sobre a área de conhecimento para promover a conscientização sobre o papel do ensino da língua como prática social, demonstrando a relevância de uma formação voltada para um pensar e agir crítico-reflexivo e uma produção de conhecimento que favoreça o ensino e a aprendizagem.

O exposto indica a significação e a relevância social e pessoal deste estudo, dimensões que considero inseparáveis na formação e na atuação profissional. O problema de pesquisa nasce das indagações a respeito do currículo da formação de professores em curso a distância, provocadas pelas experiências vividas na vida pessoal e profissional.

Diante desse contexto, o tema abordado nesta pesquisa parte da síntese das observações e reflexões sobre a formação de professores de Língua Portuguesa e suas Literaturas, desenvolvida em curso na modalidade a distância, durante as vivências na tutoria presencial do curso.

É necessário pontuar que as tecnologias passaram a compor minhas indagações pedagógicas assim que ingressei na Rede Municipal de ensino de São Paulo em 1988, quando tomei conhecimento do recém- anunciado convênio entre a Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Município de São Paulo (PRODAM) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) para a execução do projeto **A Escola do Futuro**, que tinha por objetivo incentivar o uso do computador como instrumento de aprendizagem. Entretanto, tal projeto pautava-se em uma concepção utilitarista da informática na escola e pretendia contribuir na criação do hábito de utilização e assimilação da técnica do emprego da informática pelos estudantes.

Cumprе salientar que as condições de trabalho diante dos recursos materiais com as quais me deparei ao ingressar na Rede Municipal de São Paulo foram reveladoras de carências e escassez: não havia materiais didáticos, recursos pedagógicos ou mesmo materiais de consumo como giz, cadernos, lápis e papel! Assim, é possível inferir que o projeto ficou muito afastado da realidade das escolas, tanto no que se refere às questões de ordem material, técnica e financeira, quanto em relação à amplitude territorial atendida por essa rede, que já abrangia a periferia da cidade naquela época.

É mister esclarecer que a escola em que ingressei estava localizada na região de Sapopemba, extremo leste da cidade, cujo território compreendia moradias populares da Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo (Cohab-SP), do Programa de Erradicação da Sub-Habitação (PROMORAR) e de áreas de ocupação de terra. Esse território correspondia ao atendimento de população de baixa renda e o período foi o da gestão do prefeito Jânio da Silva Quadros (1986-1988), que foi sucedido por Luísa Erundina (1989-1992).

Na gestão da prefeita Erundina, cuja Secretaria de Educação era liderada pela notória figura de Paulo Freire, foi criado o **Projeto Gênese**, que consistiu na primeira experiência estruturada de introdução da Informática Educativa⁵ no currículo do sistema de ensino do município de São Paulo e atendia aos princípios da reforma curricular que estava em curso, que focavam a descentralização, a participação, a autonomia e a dialogicidade, com o objetivo de oferecer uma escola pública, popular, democrática e com qualidade para todos.

O **Projeto Gênese** estava fundamentado em uma visão que estimulava o uso crítico de recursos tecnológicos, conforme registra o excerto do comunicado que o instituiu a seguir:

Ao implantar-se um projeto de informática na Rede Escolar, busca-se mostrar que o computador não é uma finalidade em si mesmo, mas deve ser conquistado como um instrumento a mais na promoção das diferentes perspectivas culturais e filosóficas, bem como uma alternativa adicional de autoemancipação colocada à disposição das Escolas Municipais. Neste sentido, o Projeto Gênese compromete-se a capacitar e subsidiar os Professores da Rede Municipal de Ensino Interessados, porém confia e alicerça-se na autonomia da Escola em promover, elaborar e executar seu próprio projeto. (SÃO PAULO, 1989, p. 32).

A participação nas formações continuadas oferecidas pela SME promoveram as primeiras indagações a respeito das tecnologias no currículo, embora os recursos tecnológicos, tais como computadores, impressoras, *softwares*, internet não estivessem disponíveis em todas as escolas. Vale ressaltar que, naquele momento, havia projetos pilotos nos Núcleos de Ação Educativa (NAE) e em poucas escolas.

Ao adquirir meu primeiro computador e uma impressora, fiquei encantada com a experiência de ter um processador de texto aliado à possibilidade de imprimir materiais diversificados, após revisões detalhadas, que me permitia diminuir muito erros e retrabalho. Do ponto de vista de uma professora de Língua Portuguesa, isso representava a ressignificação da elaboração de materiais didáticos, atividades e avaliações com garantia de autonomia, criatividade, autoria e organização. E, com o

⁵ Informática Educativa era a denominação usual na época para Tecnologias na Educação na Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo. O trabalho com as TDIC teve suas origens no **Projeto Gênese**. De acordo com Gavassa (2020, p.37), o projeto Gênese inseriu a informática educativa, com a instalação de equipamentos e formação de professores com o objetivo de “[...] permear o currículo escolar como ferramenta de trabalho de todos os professores e como estratégia de promoção cognitiva dos estudantes”.

correr do tempo, a viabilização de pesquisa e ampliação de conhecimentos por meio do acesso à internet trouxe novas dimensões à atividade docente e discente.

Desse processo, emergiram necessidades minhas de aprendizagens diversificadas que demandaram empenho e persistência associados à busca por formações que favorecessem e dessem significado à aplicação desses recursos, por meio de cursos de informática, de formação continuada oferecida pela PRODAM e em outras instituições. Esse processo de desenvolvimento me permitiu avançar no campo das tecnologias na prática educativa mesmo diante da precariedade de recursos materiais que caracterizava a educação pública na cidade de São Paulo.

Novos desafios foram encontrados na gestão escolar, pois acompanhei a implantação do sistema **Escola On-Line** (EOL) que, ao longo do tempo, teve sua abrangência ampliada. Em 1997, início dessa implantação, tratava-se de um sistema unicamente para registro e gestão da vida escolar – cadastro de demanda e matrículas. Atualmente, engloba também questões de vida funcional, atribuição de aulas, distribuição de verbas, programas sociais, políticas de inclusão, dentre outros.

A implantação do sistema EOL foi um desafio para as equipes gestoras e responsáveis pelas secretarias das escolas, juntamente às equipes da PRODAM e da SME, no que se refere à capacitação de pessoas para execução do trabalho, disponibilização de acesso à internet e manutenção das máquinas disponíveis em cada unidade escolar.

Além da necessidade de empenho individual para as aprendizagens necessárias, o trabalho colaborativo foi indispensável para o andamento das atividades nas escolas. A comunicação foi outro aspecto fundamental, tanto nas atividades e relações intraescolares, quanto nas entre escolas.

Em minha vida pessoal, as tecnologias foram assumindo relevância paralelamente ao meu desenvolvimento profissional. Os conhecimentos construídos a partir das necessidades profissionais da docência e da gestão impulsionaram a utilização de TDIC em dimensões do meu cotidiano, especialmente no que se refere à organização e pesquisa atinentes aos assuntos domésticos, financeiros e familiares.

Assim, foi minha aproximação com as tecnologias que oportunizou a ampliação de horizontes que me possibilitaram retomar as atividades acadêmicas por meio da EaD e na minha própria formação seguida pela atuação profissional como tutora e coordenadora de polo de cursos a distância voltados à formação de professores e de gestores educacionais e públicos.

Trabalhando como tutora do curso analisado nesta pesquisa, com alunos que apresentavam ampla diversidade socioeconômica e cultural, pude notar que a concepção de currículo é norteadora na formação de professores auxiliando na “[...] intensificação das oportunidades de aprendizagem e autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimentos, da definição de seus caminhos, da liberdade para que possam criar oportunidades e serem sujeitos da própria existência” (KENSKI, 2012, p. 66). Essa relação pode ser desencadeada a partir da inserção das TDIC no currículo em ação de um curso e nas práticas educativas.

A relevância epistemológica e social deste estudo advém da atualidade do tema, que se encontra na pauta de discussão dos estudiosos da educação e da sociedade em geral e, de modo especial, na vida dos estudantes da Graduação. Essa atualidade temática demanda aprofundamento teórico e discussão crítica para que se possa promover a compreensão e a conscientização acerca de seus pressupostos e constituintes para a superação das situações-problema (FREIRE, 1980) enfrentadas no campo da formação de professores.

A EaD se defronta com verdadeiros mosaicos de opiniões que comprometem o desenvolvimento do currículo da formação de professores a distância, no sentido de desconsiderar o diálogo com a formação atrelada a contextos diversos e às múltiplas culturas.

Diante disso, o entendimento de que o professor não é um ente abstrato, mas um sujeito curricular é primordial. Assim, este estudo pretende agregar conhecimentos à área de currículo, formação de professores, Educação a Distância e Licenciatura em Letras.

Esta investigação integra a linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP, e pretende conhecer e analisar criticamente o currículo de um curso de Licenciatura em Letras na modalidade EaD ofertado pelo Sistema Público de Educação Superior, considerando o contexto sócio-histórico em que está inserido. É mister anunciar que a duração desse curso é de quatro anos e o período investigado abrange de 2014 a 2018. Vale considerar que a organização e as providências relativas à autorização, regulamentação e funcionamento desse curso foram iniciadas com dois anos de antecedência, tendo sido necessário que a instituição participasse de Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para esses

fins. Sendo assim, este estudo circunscreve-se ao início da segunda década do século XXI.

A metáfora que se faz presente nesta pesquisa é a da **trilha**, tanto no sentido de caminho não pavimentado de passeio, quanto no da prática do esporte, que tenho como favorito, denominado caminhada ou *trekking*. Vale lembrar que *trekking* é uma palavra de origem africana que tem o significado de seguir a pé um percurso ou caminho.

Na trilha do Doutorado, assim como nas trilhas da vida, a clareza dos objetivos, o mapeamento do campo, a justificativa das ações empreendidas, as contribuições para a vida do ser humano, o engajamento social e, sobretudo do desejo de superar as vicissitudes, são imprescindíveis.

A presença de um guia, aquele parceiro experiente que já trilhou aquele caminho, é fortalecedora e esclarecedora e incita reflexões, questionamentos e problematizações **necessárias** para atingir os objetivos estabelecidos, papel análogo ao do orientador.

Assim, convido o leitor a entrar nesta trilha e compartilho a *playlist*/trilha sonora, que organizei no aplicativo *Spotify*, intitulada **TESE**. Por se tratar de uma *playlist* colaborativa, o acesso é possível apenas pelo aplicativo instalado no celular⁶. A escolha dessa *playlist* colaborativa deu-se para que as pessoas que quiserem possam fazer contribuições, ampliando o universo musical que permeia esta tese.

Figura 2 – Qrcode para *playlist* **TESE**.



Fonte: Criado pela pesquisadora (aplicativo *QR Code Generator*).

⁶ Sobre a instalação do aplicativo, ver orientações disponíveis em: https://open.spotify.com/playlist/6VwZqLPPhqksOCAgjHVslld?si=ReTkG3yTSxyztwrZgCpqGQ&utm_source=copy-link&dl_branch=1. Acesso em: 28 fev. 2022.

Acercamento ao tema

A cultura digital pode ser definida como o conjunto de práticas, costumes e formas de interação social próprios dos recursos da tecnologia digital, como a internet e as TDIC. Em outras palavras, é a cultura que está emergindo com o intenso uso das tecnologias digitais na prática social e compondo a chamada era digital.

É válido destacar que, ainda que a cultura digital se desenvolva no bojo das relações sociais, diante da rápida inserção das tecnologias nas atividades do cotidiano, o mesmo não ocorre com frequência na educação formal, que apresenta pontos de resistência à integração das TDIC ao currículo e, em consequência às atividades educativas. Tais pontos podem estar relacionados às dificuldades de acesso aos dispositivos tecnológicos e à internet, que persistem no sistema educacional brasileiro, à formação dos professores e à cultura profissional docente, que mantém indícios do tradicionalismo nas práticas educativas.

A EaD com a utilização dos recursos digitais é um novo marco cultural na Educação, que demanda proficiência nas TDIC para o estudo, o ensino e a aprendizagem, o que não faz parte da realidade da maioria dos estudantes brasileiros e dos professores. Diante do quadro atual da sociedade perante a gama de informações veiculadas pelas TDIC e pela cultura digital “[...] devemos estar atentos para práticas de ensino que possam possibilitar a transformação da informação em conhecimento” (PEÑA; FELDMANN; ESPÓSITO, 2003, p.193), levando-se em conta a complexidade e a riqueza da tecnologia como potencial educador.

Os dados apresentados no **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020** (INSTITUTO SEMESP, 2020, s.p.) evidenciam que “[...] de 2017 para 2018, as matrículas EAD saltaram 16,9%. Nos últimos 10 anos (2009 a 2018), o crescimento foi de 145%”. Vale ressaltar que o curso em análise foi ofertado em 2014, sendo iniciado no segundo semestre do mesmo ano e finalizado em 2018.

A formação superior a distância está consolidada na realidade brasileira e, por consequência, a formação de professores a distância também está estabelecida. É importante notar que a maior parte dos cursos superiores a distância (80%) concentra-se nas instituições privadas, como aponta o **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020** (INSTITUTO SEMESP, 2020).

Belloni (2006) apresenta conceitos de diversos autores para a EaD, mas conclui que “[eles] definem a educação a distância pelo que ela não é, ou seja, a partir da perspectiva do ensino convencional da sala de aula” (BELLONI, 2006, p. 27).

Com base em Vianney, Torres e Silva (2003, p. 49), é possível afirmar que a década de 1990 representa uma “virada” na EaD no Brasil, por ter sido oficializada como “[...] modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino”, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Nessa época, a expansão da Internet e a ênfase dada na política educacional brasileira ao Ensino Superior favoreceram a instalação da EaD nas IES, nos níveis de Graduação e Pós-graduação.

Dessa forma, Belloni (2006, p. 139) conclui:

A educação a distância surge nesse quadro de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial, e assumindo funções de crescente importância, principalmente no ensino pós-secundário, seja na formação inicial (ensino superior regular), seja na formação continuada, cuja demanda tende a crescer de modo exponencial, em virtude da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento.

Assim, a EaD é compreendida como uma forma de educação que possui características específicas que a diferenciam da educação presencial, quais sejam: novos espaços de aprendizagem, nova relação entre professor e aluno e intensificação na utilização de recursos tecnológicos. A EaD passou por gerações ao longo do seu processo de desenvolvimento, tratadas de diversos modos. Há autores que as caracterizam a partir da evolução das tecnologias, enquanto outros se apoiam na concepção de educação que adotam ou na própria legislação.

Landim (1997, p. 10) estabelece uma diferenciação entre os termos **ensino** e **educação a distância**:

O termo ENSINO está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento, instrução. Já o termo EDUCAÇÃO refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o aluno a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio conhecimento

É mister enfatizar a distinção entre os termos **ensino** e **educação a distância** para definir o foco desta pesquisa, que está voltada ao estudo do currículo de um curso de formação de professores na modalidade EaD.

Ressalta-se que atualmente, diante das possibilidades oferecidas pela internet, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos e plataformas desenvolvidas para cursos a distância, têm-se priorizado nas metodologias adotadas em EaD a comunicação *on-line* de diversas formas: um para um, um para muitos, muitos para muitos (GUAREZI; MATOS, 2012).

A interação assume grande importância na formação de professores em EaD, pois sem ela o processo de aprendizagem não acontece. A organização da presencialidade na EaD pode englobar aulas semipresenciais (parte presencial e parte virtual) ou se desenvolver totalmente a distância (virtual). O curso em análise foi organizado na modalidade a distância, com encontros mensais presenciais no polo, que ocorriam na sexta-feira à noite e no sábado das 8 às 17 horas.

No que se refere às atividades presenciais, a Portaria Normativa n. 742/2018 (BRASIL, 2018) estabelece o limite máximo de 30% da carga horária total do curso, excetuadas as atividades relativas a estágio e outras que sejam específicas às diretrizes curriculares do curso, para a realização de atividades presenciais. Isso pode assegurar os tempos e espaços para viabilizar as interações presenciais, que são essenciais na formação de professores.

Entretanto, a EaD é uma modalidade de educação mediada por tecnologias e é possível afirmar que o desenvolvimento das TDIC possibilita as interações de modo síncrono ou assíncrono e propicia a realização de atividades com a participação dos estudantes de modo crítico e dialógico.

Nesse sentido, Alonso e Alegretti (2003, p. 163) ressaltam que, embora a EaD seja mediatizada pelas tecnologias, não pode levar a “[...] subestimar a interação pedagógica, mas consolidá-la a um novo tipo de ambiente; e que os cuidados que se tem com esses dois elementos, interação e ambiente” podem definir a qualidade da EaD.

Assim, as contribuições das TDIC ao ensino e à aprendizagem viabilizam a criação de ambientes que visam a construção do conhecimento, a comunicação e a inter-relação entre os sujeitos curriculares.

É válido destacar que a Portaria Normativa n. 11/2017 (BRASIL, 2017) abriu a possibilidade de oferta de cursos sem previsão de atividades presenciais, após avaliação *in loco* para constatação da “[...] existência de infraestrutura tecnológica e de pessoal suficientes para o cumprimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC),

atendidas as Diretrizes Curriculares Nacionais e normas específicas expedidas pelo MEC” (BRASIL, 2017, s.p.).

Nota-se a necessidade de atualização das normativas legais para os cursos EaD diante do rápido desenvolvimento das TDIC e da urgência do cumprimento da Meta 12 do Plano Nacional de Educação ou PNE (BRASIL, 2014), que determina a elevação da taxa bruta de matrículas na Educação Superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 a 24 anos. Nesse sentido, a Portaria Normativa n. 11/2017 (BRASIL, 2017) possibilita o credenciamento de instituições de Ensino Superior (IES) para cursos de 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. Além disso, as Instituições de Educação Superior (IES) públicas ficaram automaticamente credenciadas para oferta de EaD, devendo ser reconhecidas pelo MEC em até 5 anos após a oferta do primeiro curso nessa modalidade.

Reconheço a premência das adequações da legislação que trata da EaD. Todavia, o excesso de alterações e as incongruências encontradas nos dispositivos legais podem dar margem a ações voltadas para a precarização e o retrocesso dessa modalidade de ensino no Brasil no que se refere à qualidade e consistência curricular e pedagógica.

Nota-se, em muitos cursos, que o momento presencial é apenas o da avaliação. Nesse caso, não há, de fato, momentos presenciais para desenvolver atividades que promovam interação e colaboração entre os estudantes, para que haja uma aprendizagem significativa, pois o objetivo dos encontros presenciais fica reduzido à realização de atividade avaliativa, desconsiderando o potencial dos momentos de interação entre os estudantes e a constituição de grupos, que favorecem o engajamento no curso, a participação e a permanência dos estudantes.

Sensato (2017, p. 70) afirma, apoiada em Pichon-Rivière (2000), que

[...] podemos considerar um grupo, quando um conjunto de pessoas, movidas por necessidades semelhantes, se reúnem em torno de uma tarefa específica. No desenvolvimento das tarefas, constitui-se como grupo, a partir do momento em que cada indivíduo se assume como participante de um grupo com objetivo mútuo.

Embora as interações não sejam restritas aos encontros presenciais, podendo ocorrer com a mediação das TDIC, quando há previsão desses encontros, é importante que as atividades propostas propiciem momentos de interação entre os estudantes, tutores e professores.

As discussões acerca de presencialidade na EaD, bem como de corporeidade, passam por ressignificação ao longo do processo de desenvolvimento da educação mediada pelas TDIC, independente de se tratar de curso presencial, a distância ou remoto como adotado para viabilizar as práticas educativas desenvolvidas durante a pandemia da COVID-19⁷ comprovam essas ressignificações, por não se limitarem à dicotomização entre as modalidades de ensino.

Em relação ao contexto da pandemia, Feldmann, Sensato e Martins (2020, p. 52) asseveram:

A circunstância do isolamento social nos impeliu como educadores na busca da apropriação criativa e reflexiva das tecnologias, onde a pesquisa e os resultados de investigação pudessem incidir na ressignificação de concepções e práticas curriculares em diversos contextos e culturas de aprendizagem, na perspectiva da humanização do próprio homem.

O momento histórico impôs a necessidade de enfrentamento de dicotomias entre educação presencial e a distância e, sobretudo, de colocar em ação os recursos disponibilizados com a mediação de TDIC para a realidade educativa. E o senso de urgência tornou possível a ressignificação do processo de desenvolvimento profissional dos professores no que tange à integração das tecnologias ao currículo e às práticas educativas.

Vale notar esta observação:

Cerca de 75% das instituições representadas pela Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior (ABMES) retomaram as atividades letivas de forma remota em diferentes momentos após a decretação da pandemia. “A realidade das instituições é muito distinta, com questões de inclusão digital ainda não atendidas, destacou Max Damas, que assessora a presidência da ABMES”. (INEP, 2020, s.p.).

⁷ Adotou-se nesta tese a grafia COVID-19 e a forma feminina para designar a doença, conforme orientação da OMS, seguida pela Academia Brasileira de Letras. Disponível em: [https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it). Acesso em: 19 fev. 2022.

O excerto anterior comprova o processo de ressignificação que se instaurou de forma abrupta no Ensino Superior e na Educação Básica no período pandêmico. É necessário considerar, porém, que a presença das TDIC na sociedade vem transformando o modo de pensar e de agir das pessoas e, de modo especial, a aprendizagem. Diante da cultura digital e do atendimento às necessidades, de maneira autônoma e eficiente, as TDIC estão imbricadas ao processo instaurado.

A aprendizagem, assim como a docência e a gestão de cursos EaD, proporcionam ressignificações em busca de diferentes sentidos, caracterizando uma experiência transformadora dos sujeitos participantes. Sendo assim, ocorrem mudanças nos modos de ser docente, estudante e gestor diante do cenário educacional na atualidade que constitui a *práxis* educacional. Essas mudanças impactam o uso de ambientes virtuais, os estudantes, docentes e gestores como protagonistas existenciais, pois todos passar a lidar com realidades diversas, diferentes épocas, contextos e situações, considerando que a internet e as TDIC têm promovido mudanças na escrita, na leitura, nos pensamentos, em si e no processo educativo.

O presente estudo se apoia nas cinco gerações apontadas por Moore e Kearsley (2007), conforme sistematizadas no Quadro 1, na página seguinte.

Quadro 1 – Gerações da Educação a Distância.

Gerações - Educação a Distância					
Descrição	1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração	5ª Geração
Designação	Ensino por correspondência	Tele-ensino	Multimídia	<i>E-Learning</i>	<i>M-Learning</i>
Representação e mediatização de conteúdos	Monomídia	Múltiplas Mídias	Multimídia interativa	Multimídia colaborativa	Multimídia conectada e contextual
Suporte tecnológico de distribuição de conteúdos	Impressa	Emissões Radiofônicas e Televisivas	CDs e DVDs	Internet e Web	PDA's, telefones, celulares, <i>players</i> de MPn, <i>Smartphones</i>
Frequência e relevância dos momentos comunicacionais	Quase inexistente	Muito reduzida	Muito reduzida	Significativa e relevante	Significativa e relevante
Período	1850 - 1960	1960 - 1985	1985 - 1995	1995 - 2005	2005 - ?

Fonte: adaptado pela pesquisadora de Moore e Kearsley (2007, p.25-46).

O curso em estudo está inserido entre a 4ª e a 5ª geração da EaD, que correspondem ao *e-learning* e ao *mobile learning (M-Learning)*, entendido como uma

modalidade de ensino em que a aprendizagem ocorre - por meio da utilização de TDIC de fácil manuseio. Para tanto, é necessário que os estudantes tenham acesso aos dispositivos e à internet, o que não é realidade de parte considerável do contexto da educação brasileira. Por isso, é necessário registrar que os estudantes do curso dispunham dos recursos necessários, considerando-se a inviabilidade de realização das propostas na inexistência desses recursos.

A integração das tecnologias ao currículo da formação de professores é objeto de análise do presente estudo, considerando as características de tal formação e a exigência da apropriação crítica e criativa das TDIC pelos professores desde a sua formação, diante do panorama da cultura digital na sociedade hodierna e das demandas da Educação Básica, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

Prado e Valente (2002, p. 29) destacam que, no que toca à EaD, as abordagens educacionais podem ser dos tipos *broadcast*, virtualização da sala de aula presencial ou estar junto virtual. A abordagem de EaD utilizada no curso é um fator que pode determinar a dinâmica para envolver os estudantes, pois a mera transposição das práticas do ensino tradicional pode criar dificuldades para a compreensão dos conteúdos e atividades pelos alunos e comprometer o desenvolvimento pedagógico do curso.

Em virtude dessa questão, Almeida (2001, p.18) esclarece que

Aprendizagem não é algo espontâneo nem automático. A simples exposição a informações desconexas, mesmo que coloridas e multimidiáticas, não gera aprendizagem e muito menos educação. Educação é um complexo processo que supõe intencionalidade.

Na presente pesquisa, busco o foco central dos processos de ensino e de aprendizagem por meio da análise de evidências e indicadores, procurando indícios de *web* currículo em um curso em que os processos de ensino e de aprendizagem são mediatizados por tecnologias analógicas e digitais.

No Brasil, a EaD começou a ser regulamentada pelo Decreto n. 2.494/1998 (BRASIL, 1998) ao partir da revisão do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou LDBEN (BRASIL, 1996) A EaD ficou definida logo no início:

Art. 1º. Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes

de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1995, s.p.).

Em 1995, Pedro Demo fez uma distinção entre os termos **ensino e educação a distância**, que se acentua na atualidade, devido ao desenvolvimento das TDIC e suas implicações no currículo:

A educação à distância será parte natural do futuro da escola e da universidade. Valerá ainda o uso do correio, mas parece definitivo que o meio eletrônico dominará a cena. Para se falar em educação à distância é mister superar o mero ensino e a mera ilustração. Talvez fosse o caso distinguir os momentos, sem dicotomia. Ensino à distância é uma proposta para socializar informação, transmitindo-a de maneira mais hábil possível. Educação à distância, por sua vez, exige aprender a aprender, elaboração e conseqüente avaliação. Pode até conferir diploma ou certificado, prevendo momentos presenciais de avaliação. (DEMO, 1995 p. 60).

Segundo fontes históricas, a EaD teve seu surgimento na Europa e até hoje algumas das maiores e mais tradicionais universidades do mundo oferecem programas dessa modalidade, com percurso e características próprias

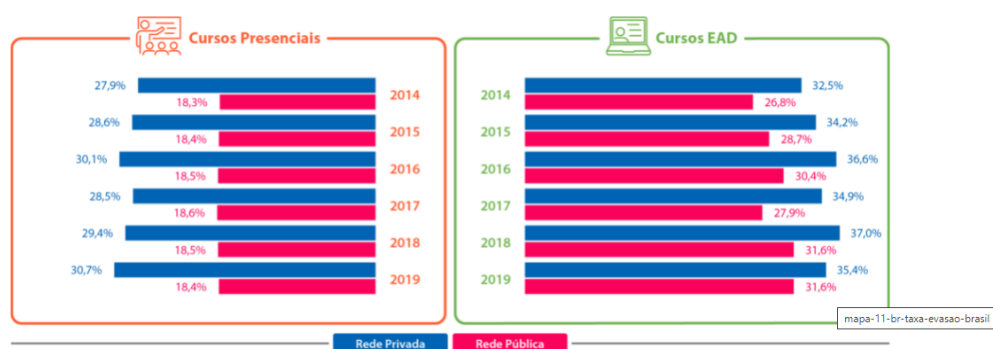
No que concerne às tecnologias utilizadas ao longo do percurso histórico da EaD, ressalta-se que a primeira tecnologia foi o livro impresso (surgido no século XV), que possibilitou a replicação maciça e barata do conhecimento e a alfabetização da população. A segunda tecnologia foi o correio (institucionalizado no século XVIII), que viabilizou a distribuição de material impresso a grandes distâncias e a comunicação bidirecional com o professor, dando origem ao ensino por correspondência e à replicação maciça e barata da integração. A terceira tecnologia, referenciando-se aos meios eletrônicos (emergentes no século XX), correspondeu ao telégrafo, telefone, rádio, televisão e rede de computadores. Esses recursos suprimiram a necessidade de distribuição de elementos físicos (átomos) e os substituiu por ondas e elétrons, agilizando, facilitando e melhorando a instrução e a interação.

A isso é possível acrescentar os avanços trazidos pelas **redes de computadores** e pelo desenvolvimento da internet e dos aplicativos e *softwares* que permitiram a realização de *web* conferências, aulas síncronas, videoaulas, bem como a construção de ambientes virtuais de aprendizagem, repositórios, bibliotecas, laboratórios e museus digitais, a criação de interfaces entre diversos aplicativos e uso de inteligência artificial nas atividades educativas a distância. Na atualidade, possivelmente adentra-se em uma nova geração com a associação entre plataformas computacionais, distintos recursos e conceitos como realidade aumentada, realidade

virtual, inteligência artificial e laboratórios de simulação, que impulsionam a superação entre educação presencial e a distância, assim como possibilitam o desenvolvimento da educação híbrida.

A Educação Superior a distância apresenta, porém, um paradoxo: embora esteja em crescimento e expansão no que se refere à oferta de cursos e no ingresso de estudantes, apresenta índices de evasão elevados, conforme dados apresentados no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Índices de evasão em cursos EaD (2014-2019).



Fonte: INSTITUTO SEMESP (2021).

Cumprir esclarecer que no Gráfico 1 foram considerados os dados até o ano de 2019, devido ao impacto da pandemia da COVID-19 na educação brasileira em geral e no Ensino Superior em particular. Essa situação fez com que a publicação dos dados estatísticos sobre a Educação Superior no Brasil atrasasse e os dados relativos a 2020 fossem publicados em 2022.

A proposta de estudo ora apresentada relaciona-se à análise da concepção de currículo que norteia um curso, voltando-se ao estudo da formação inicial de professores de Língua Portuguesa em um curso a distância, oferecido por uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES), por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UAB é um sistema que visa “[...] o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no Brasil” (HERNANDES, 2017, p. 289) por universidades públicas atuantes no Ensino Superior presencial.

Os cursos do Sistema UAB são oferecidos exclusivamente por Instituições Públicas de Ensino Superior, que estão comprometidas em respeitar as regras determinadas pela legislação vigente e as normas internas de cada instituição.

Nesse sentido, Silva (2019, p. 6) afirma que a UAB

[...] representa uma forma essencialmente pública de operar a Educação a Distância, seguindo os caminhos normais das instituições públicas. Isso decorre de o ensino ser oferecido de forma gratuita para a população e financiada pelos recursos do Estado, além de servir de parâmetro com relação ao ensino e à aprendizagem para as demais instituições oficiais que atuam com EaD. Trata-se, portanto, de uma importante política nacional de formação de professores, principalmente por possibilitar que o Ensino Superior chegue a lugares distantes por meio dos polos de apoio presencial, favorecendo, dessa forma, a descentralização das oportunidades educacionais e contribuindo para a democratização do acesso. Contudo, resta salientar que, apesar de reconhecer a importância do Sistema UAB para a formação em nível superior, isso não significa desconhecer os problemas oriundos das instalações dos polos de apoio presencial no interior do país, quanto à organização pedagógica e administrativa e, sobretudo, quanto à infraestrutura e à manutenção desses espaços.

Vale destacar que o programa UAB insere a EaD de maneira sistemática na realidade da universidade pública com os objetivos precípuos de expansão da Educação Superior e de ampliação da capacidade de atendimento à população e que as IES relutaram em assumir a UAB em seu contexto e integrá-la em seu contexto, o que resultou na criação do setor da UAB como um adendo funcionando na instituição.

É nessa direção que esta pesquisa teve como foco a Educação Superior a distância ofertada por instituição de Ensino Superior pública, mais objetivamente sobre o currículo de formação inicial de professores nessa modalidade.

O curso de Letras/Formação de professores de Língua Portuguesa e suas literaturas, objeto desta pesquisa, teve início no segundo semestre de 2014 e foi concluído em julho de 2018. Atuei como tutora presencial nesse curso desde o início até julho de 2017.

A proposta desta pesquisa é analisar o currículo prescrito pelos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares: da Licenciatura em Letras e da Formação de Professores) e pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), bem como o currículo em ação que se manifesta nas práticas educativas, observadas nas propostas de atividades do curso identificadas pelo levantamento de dados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e por meio do levantamento de dados empíricos gerados nas

entrevistas realizadas com professores e egressos do curso, buscando evidências curriculares que possam ser facilitadoras da transformação das práticas educativas em um curso de formação de professores EaD.

O que moveu meu interesse pelo tema foi a aproximação que tive com cursos EaD, tanto no que se refere às atividades quanto às interações realizadas no ambiente virtual a partir de minha atuação como estudante, tutora presencial e a distância, coordenadora de cursos e de polo de apoio presencial. A realidade vivenciada em cursos de formação de professores e as dificuldades relatadas pelos estudantes foram sempre muito provocadoras e motivadoras para a realização das ações que me cabem como pesquisadora. Como considerou já há algum tempo Rubem Alves, “todo ato de pesquisa é um ato político” (ALVES, 1980, p. 73).

O trabalho aqui proposto destina-se a todos os envolvidos na formação inicial de professores, especialmente aos profissionais de Educação que atuam no Ensino Superior EaD.

O presente estudo investigou o contexto de um curso de formação inicial de professores de Língua Portuguesa – Licenciatura em Letras, oferecido por uma universidade pública que compõe o sistema UAB. O seu *corpus* textual foi composto pela legislação pertinente, pelo projeto político pedagógico do curso, pelas ementas das disciplinas, pelos dados registrados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – nos quais são expressas as concepções do currículo do curso – e, sobretudo, pelas atividades desenvolvidas nas disciplinas.

A pesquisadora possuía acesso ao AVA do curso por ter atuado com tutora presencial em polo da rede UniCEU na cidade de São Paulo. Teve autorização do diretor do campus, da coordenação do curso e dos alunos para coletar e analisar os dados, expressa pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado individualmente e pelos demais documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Os dados referentes ao curso são abertos e constam do *site* da instituição, o que oportunizou identificar o currículo desenvolvido na ação educativa entre professores, tutores e alunos.

A discussão dos dados se apoiou nos capítulos teóricos e, dependendo de cada dado, foram buscados conceitos complementares a fim de ajudar a iluminar essas análises e a estabelecer relações entre teoria e prática. Assim, metodologicamente houve um movimento misto ao longo do desenvolvimento da pesquisa, que permitiu partir da teoria para os dados e vice-versa, estabelecendo uma

articulação entre teoria e prática que caracteriza os estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa Formação de Educadores com Suporte em Meio Digital, certificado pelo CNPq desde 2003, ao qual esta tese está vinculada (ALMEIDA, 2019).

Gatti e Barreto (2009, p. 112) apontam a tendência da criação de estruturas paralelas nas IES com o intuito de colocar cursos EaD em funcionamento:

Embora as normas que regulam a expansão de EAD insistam na sua integração ao Plano de Desenvolvimento Institucional das IES, a tendência à criação de estruturas paralelas e independentes para a montagem e funcionamento desses cursos parece continuar sendo a regra, uma vez que ainda não se rompeu com a tradição de segregação dessa modalidade de ensino em relação aos cursos presenciais, que constituem o *modus operandi* pelo qual a universidade sempre representou o seu próprio funcionamento.

A pesquisa de Almeida, Iannone e Silva (2012, p. 303-304) esclarece que,

[...] a despeito da regulação, da expansão da oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e da introdução de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais, as IES ainda caminham lentamente em direção à institucionalização da EaD, criando estruturas diferentes para a oferta e operação das duas modalidades de ensino no interior das próprias instituições. Navegando entre o desconhecimento sobre essa modalidade por parte dos discentes, docentes e gestores, a necessidade de investimentos para sua implantação, a demanda pela alteração dos processos internos e a formação de toda a comunidade acadêmica, a implantação da EaD no Ensino Superior é alvo de desconfianças, tensões e de opiniões polarizadas.

Embora já tenha transcorrido uma década da realização das pesquisas de Gatti e Barreto (2009) e de Almeida, Iannone e Silva (2012), é válido destacar que os problemas relacionados à integração dos cursos EaD à estrutura das IES ainda persistem e a criação de instituições específicas para a modalidade está se tornando realidade, como no caso da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Isso corresponde à direção pretendida pelas políticas públicas de crescimento da oferta de EaD nas IES públicas. Entretanto, o crescimento da oferta pública não está se consolidando conforme intenções expressas especialmente na criação da UAB, por um lado devido à insuficiência de investimentos e, por outro lado, pelo processo de privatização da Educação Superior no Brasil e o seu desdobramento na oligopolização atual.

De acordo com Marques (2013, p. 81), esse movimento

[...] mais do que a ausência do Estado, indica, ao contrário presença deste, que se movimenta no interior de uma cultura política onde os limites entre o público e o privado são obscuros. [...] Esta predominância da iniciativa privada na Educação Superior e consequente oligopolização revela a mão bastante visível do Estado, [...] Nesta conjunção, as políticas públicas tendem a operar alianças e favorecer setores (dentro da esfera pública ou na esfera de poderosos grupos particulares) que ampliam o marco de sustentabilidade do poder vigente.

Diante desse jogo de poder, a Educação Superior no Brasil não avança em termos de qualidade e os aspectos pedagógicos são preteridos. Na realidade, a Educação Superior, em especial a EaD, tem sido tratada como negócio altamente lucrativo, a partir de concepções massificantes e estruturas precarizadas. Ressalto as condições sofríveis de trabalho oferecidas aos professores por tais grupos intitulados **educacionais**.

Assim, mesmo com a criação do sistema UAB, a expansão e o crescimento da oferta de cursos a distância, especialmente de Licenciatura, não ocorreu na “[...] escala necessária para se equiparar às instituições privadas” (GATTI; BARRETO, 2009, p.106).

Almeida, Ianonne e Silva (2012, p. 295) apontam também para o “[...] dilema relacionado com a ressignificação das concepções de currículo, avaliação e análise das novas formas de ensinar e aprender na educação com a mediação das TIC *versus* a informatização do ensino, por meio de conteúdos digitais informatizados”.

Tais afirmações justificam a relevância científica desta pesquisa, sobretudo para a formação de professores, por se propor a levar à comunidade científica a análise de uma realidade vivida na Educação Superior em geral e na Educação Superior a distância de maneira específica, a partir da compreensão das vivências dos estudantes e das propostas da instituição de Ensino Superior. Esta proposta se volta para a análise de documentos como o Projeto Pedagógico do curso e de registros das atividades realizadas, com o intuito de compreender de que maneira o currículo prescrito se materializa nas práticas.

Dessa forma, esta pesquisa poderá preencher algumas lacunas, na literatura científica, a respeito das práticas que contemplem as discussões curriculares que sejam condizentes com os objetivos da formação de professores, provocando reflexões acerca de que “[...] os currículos reproduzem ausências históricas” (ARROYO, 2013, p. 143), considerando que tais ausências não se dão por “ingênuo esquecimento”.

A viabilidade da pesquisa foi concretizada pelo acesso que tive aos documentos do curso e o contato com o grupo que foi sujeito da pesquisa. Ao longo do período em que atuei como tutora presencial, tive a oportunidade de constituir um grupo que se interessou em participar e colaborar com a pesquisa. A IES autorizou a realização da pesquisa, de acordo com as recomendações do CEP. O polo de apoio presencial compartilhou da preocupação com o problema de pesquisa e se dispôs a colaborar academicamente com o trabalho proposto.

Problema, objeto e objetivo de pesquisa

“A clareza em relação ao problema de pesquisa constitui um passo fundamental dentro do processo de pesquisar (...) as demais decisões tomadas pelo pesquisador dependerão da formulação do problema e, portanto, serão tanto mais adequadas quanto maior for a clareza em relação a ele.” (LUNA, 2017, p.8)

A questão que norteou esta pesquisa foi: “Como foi concebido e desenvolvido o currículo de um curso de Licenciatura em Letras a distância ofertado pela Universidade Aberta do Brasil e sua integração com as tecnologias?”. Como objetivo geral, este trabalho voltou-se para analisar criticamente o currículo de um curso de Licenciatura em Letras a distância ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), realizado no período de 2014 a 2018 e com foco em sua integração com as tecnologias.

Articulados ao objetivo geral, estavam estes objetivos específicos:

- analisar a concepção de currículo que orienta o Projeto Pedagógico do curso em questão;
- identificar as especificidades do currículo do curso em estudo, no que se refere à integração das tecnologias;
- analisar a integração entre o currículo do curso e as tecnologias digitais de informação e comunicação e compreender a presença de indicadores de *web* currículo;
- reconhecer de que maneira o currículo se materializa nas práticas realizadas no curso.

Estrutura da tese

Esta tese está estruturada em seis capítulos e as **Considerações finais**, que carregam em seu bojo as construções da autora em sua trajetória acadêmica e profissional, juntamente com as motivações pela busca de conhecimentos acerca da temática desta pesquisa, que inclui a problematização, a contextualização, a discussão e as contribuições para o campo da formação de professores e a educação a distância.

No Capítulo 1, **Educação a distância na formação de professores: contextualização**, trago a contextualização da EaD na formação de professores, a partir da perspectiva de sua historicidade, incluindo o panorama histórico dessa modalidade de ensino no mundo e no Brasil, bem como os aspectos legais que a regulamentam e regem a formação de professores no Brasil. O surgimento da UAB, o nascimento da Rede UniCEU na cidade de São Paulo e um apanhado acerca da EaD no Brasil encerram esse primeiro capítulo.

No Capítulo 2, **Formação de professores**, discorro sobre a formação de professores, abordando a formação de professores a distância, o currículo da Licenciatura em Letras e o currículo do curso em análise, no intuito de fazer o aprofundamento dos aspectos envolvidos na organização curricular do curso em questão.

No Capítulo 3, **Currículo, Educação a distância e Web currículo**, desenvolvo a explanação sobre os conceitos que apoiaram o estudo apresentando os referenciais de autores que iluminaram os caminhos percorridos, a partir da conceituação de currículo, concepções de currículo, currículo na EaD e *web currículo*.

O Capítulo 4, **Caminhos metodológicos**, aborda os caminhos metodológicos trilhados para o desenvolvimento da pesquisa com relevância para a netnografia aplicada à pesquisa em Educação. São abordados o problema e os objetivos da pesquisa, juntamente com a abordagem teórico-metodológica que abrange a pesquisa qualitativa, etnografia, estudo de caso e netnografia. São apresentados também as fontes de dados, os sujeitos da pesquisa, as etapas e o encaminhamento da pesquisa.

No Capítulo 5, **Pesquisa bibliográfica e revisão de literatura**, apresento os dados obtidos na Revisão de Literatura, levantados por meio de busca na BDTD, sistematizados em planilha Google e tratados no *software* de apoio a pesquisa, Nvivo11.

O Capítulo 6, **Análise e discussão dos dados**, traz as análises dos dados empíricos à luz dos referenciais teóricos, dos gráficos e mapas criados com o apoio de *softwares* de apoio à pesquisa qualitativa. Inspira-se na análise de prosa, proposta por Marli André, a partir da discussão dos dados obtidos na revisão de literatura e dos tópicos de análise desvelamento do currículo do curso, o curso em ação e diálogo com os sujeitos do curso.

Nas **Considerações finais**, retomo o problema e os objetivos para discutir sobre os achados de pesquisa, as contribuições relevantes da tese para a área de conhecimento educação especialmente para o campo de estudos da formação de professor a distância, as contribuições para a prática de formação de professores. de Letras a distância e de um modo mais amplo para a formação de professores de distintas áreas de conhecimento, levanto questões para pesquisas futuras e abordo meu próprio aprendizado durante a produção da tese.

De acordo com essa estrutura, apresento a seguir o Capítulo 1, que trata da contextualização da Educação a distância na formação de professores.

Figura 3 – Poesia concreta de Fábio Bahia.



Fonte: Instagram @poesia.concreta.

CAPÍTULO 1

Educação a distância na formação de professores: contextualização

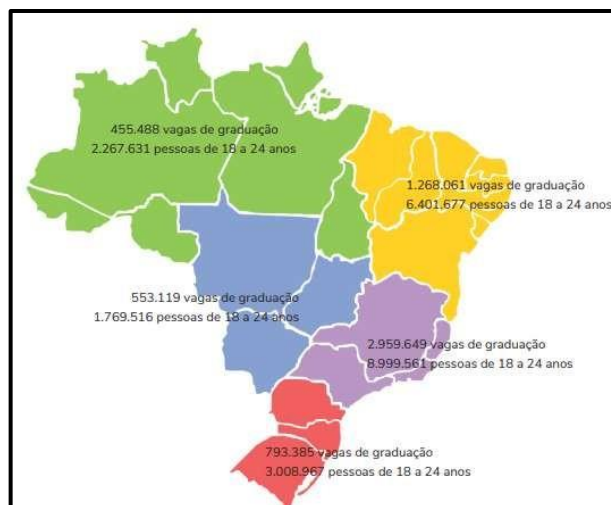
“Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.”

(FREIRE, 1987, p. 44).

Neste capítulo, contextualizo a formação de professores em cursos na modalidade a distância no Brasil. A formação de professores no país apresenta peculiaridades relacionadas à grande extensão territorial e à ampla diversidade climática, cultural, econômica e social encontrada no território nacional. Levar a formação superior aos mais extremos pontos do país é tarefa de grande envergadura para as políticas públicas de formação de professores.

A oferta de cursos de Graduação na modalidade presencial não se dá de forma equitativa em todo o território brasileiro, havendo concentração de ofertas de cursos presenciais nas Redes Pública e Privada nos grandes centros urbanos, conforme os números apresentados na Figura 4, na página seguinte, com a distribuição regional de habitantes e vagas oferecidas em cursos presenciais de graduação.

Figura 4 – Número de vagas oferecidas em cursos presenciais de graduação e distribuição regional da população de 18 a 24 anos no Brasil em 2019⁸.



Fonte: INEP (2021, p.20)

Diante dessa oferta concentrada, a EaD apresenta-se como uma possibilidade formativa com potencial para colaborar com a reestruturação do cenário da formação de professores, por meio da utilização das TDIC. Entretanto, no contexto do Ensino Superior brasileiro, a EaD tende a deixar de ser mais uma modalidade de educação para se tornar uma nova fatia de mercado lucrativa para a indústria da comunicação e o setor privado da Educação.

Certamente, os lucros são significativos para o setor privado, que detém 97% das vagas em cursos de graduação na modalidade a distância, e assim tem poder de barganha e de pressão sobre ações que eventuais órgãos de controle do sistema educacional possam vir a ter no futuro para corrigir a distorção criada (HELENE, 2012).

É necessário, então, investir em acompanhamento das experiências de EaD para a formação de professores e, sobretudo em pesquisa e avaliação, considerando a necessidade de análises qualitativas consistentes a partir dos dados existentes sobre a formação dada pelos cursos de Licenciatura a distância no Brasil.

Nessa direção, são indispensáveis reflexões que fundamentem as ações urgentes a respeito de Educação, tecnologia e formação de professores. O rápido crescimento dos cursos a distância pode indicar que essa modalidade está

⁸ Cabe esclarecer que foram utilizados dados de 2019 uma vez que os dados do *Censo do Ensino Superior de 2020* não estão disponíveis ainda.

alinhada aos interesses e necessidades dos estudantes, mas torna necessária a preocupação com a qualidade deles em seus aspectos curriculares e pedagógicos. Tais questões envolvem a instituição juntamente com todos os participantes do processo, quais sejam, estudantes, professores, gestores e demais colaboradores.

Observa-se também que os egressos dos cursos de Licenciatura não apresentam interesse em atuar nas regiões mais remotas do país, o que tende a perpetuar a defasagem de recursos humanos para a docência. Isso indica que é necessário compreender que a valorização profissional e ambiente escolar atrativo são fatores importantes para que os profissionais, habilitados nos cursos, tenham interesse em exercer sua profissão de formação, ou seja, atuar na Educação Básica.

É válido ressaltar que estamos em um país de escolarização tardia, em que a expansão das redes de ensino foi realizada de forma acelerada, ampliando a necessidade de professores, cuja formação ainda não obteve êxito em qualificar profissionais para atuar na docência. Os fatores que contribuíram para esse panorama foram, além da “urgência formativa”, a tradição bacharelesca que não prioriza os aspectos didático-pedagógicos necessários para o desempenho do trabalho docente com estudantes da Educação Básica.

Para compreender a EaD como se apresenta atualmente, é basilar enveredar pela perspectiva de sua historicidade. É determinante conhecer a história da EaD no Brasil e no mundo, a partir de sua origem e desenvolvimento e, à vista disso, suas implicações, desafios e possibilidades.

As discussões acerca do processo histórico do desenvolvimento da EaD remontam aos momentos relevantes dessa construção: cursos por correspondência, experiências radiofônicas e utilização de programas de televisão em projetos educativos, além da recente inserção das TDIC no contexto educacional.

1.1 Breve histórico sobre a EaD

Os primeiros cursos EaD surgiram por iniciativa de um professor norte-americano: Caleb Philips publicou, em 1728, na *Gazette de Boston*, um anúncio de aulas de taquigrafia por correspondência. Esse foi o primeiro registro desse segmento

educativo. Vale destacar que esse curso visava a capacitação para o mercado de trabalho, para atuação nos Correios, e atendeu majoritariamente as mulheres. Em 1840, na Grã-Bretanha, houve iniciativa similar tomada por Isaac Pitman.

Quatro décadas depois, o *Skerry's College* ofereceu um curso por correspondência preparatório para, e foi seguido por várias outras instituições nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, Alemanha e Austrália: Contabilidade (*Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service*, em 1884, nos EUA); Segurança de Minas (Thomas J. Foster, em 1891, também nos EUA); diversos cursos de extensão (Oxford, Cambridge, em meados do século XX, na Inglaterra); Negócios (Escola Alemã de Negócios, criada por Fritz Reinhart em 1924, na Alemanha); programas de ensino por correspondência (Universidade de Queensland, em 1910, na Austrália).

Os cursos por correspondência se referem à primeira geração da EaD, que se desenvolveu a partir da evolução dos serviços postais e da massificação dos suportes impressos. Caracterizava-se pela troca de material impresso, como manuais, guias de estudos, listas de exercícios entre o aluno e a instituição responsável pela oferta do curso, por meio do sistema de postagem tradicional dos correios. Esse tipo de comunicação (material trocado por correios) é caracterizado como bidirecional, assíncrono e demorado. Todavia, era o mais avançado no contexto histórico do fim do século XIX e início do XX.

Em 1928, surgiram os cursos a distância voltados para a educação de adultos, disseminados por meio do rádio, em especial pela BBC na Inglaterra. Diversos países utilizaram essa tecnologia de comunicação com objetivos educativos, incluindo o Brasil, a partir da década de 1930. É importante destacar que, no período que abrange o início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, foram realizadas diferentes experiências com ênfase nas metodologias aplicadas ao desenvolvimento ainda do ensino por correspondência.

Ulteriormente as metodologias receberam forte influência dos novos meios de comunicação de massa e experiências envolvendo novas tecnologias para atender necessidades que emergiram da Guerra. Um exemplo disso foi a capacitação de recrutas norte-americanos para envio e recepção de Código Morse que, no pós- Guerra, passou a ser utilizado para integração social das pessoas afetadas por esse conflito e para o desenvolvimento de novas habilidades de trabalho nas populações que migraram da zona rural para a zona urbana na Europa em reconstrução.

Em meados da década de 1960, deu-se o início da institucionalização de ações na Educação Secundária e Superior a distância, iniciando pela Europa, França e Inglaterra, e se disseminando aos demais continentes (PERRY; RUMBLE, 1987).

É relevante incluir as ações relativas à institucionalização da EaD da *Open University*, na Inglaterra; da Universidade Nacional Aberta, na Venezuela; da Universidade Nacional de Educação a Distância, na Espanha; do Sistema de Educação a Distância, na Colômbia; da Universidade de *Athabasca*, no Canadá; da Universidade para Todos os Homens e as 28 universidades locais por televisão na China Popular; entre várias outras.

Hoje em dia, países, ao redor do mundo desenvolvem a EaD nos diferentes níveis de ensino por meio de sistemas formais e não formais, abrindo possibilidades de participação de milhões de estudantes. Um dos pontos fortes da EaD tem sido a formação de professores em serviço.

Quanto aos programas não formais de ensino, pode-se afirmar que são realizados cursos de larga escala para estudantes adultos nas áreas da Previdência Social, Saúde, Agricultura, pela iniciativa pública e privada. A quantidade de empresas e instituições envolvidas no desenvolvimento de ações para formação e treinamento de recursos humanos na modalidade EaD tem aumentado ao longo do tempo.

Uma iniciativa relevante foi a da *Athabasca University*, que se destacou no Canadá por ter desenvolvido seu experimento-piloto em 1973 fundamentado na ideia de criação de um *campus* organizado como uma rede de telecomunicações. A utilização da tecnologia de comunicação telefônica incluía a realização de conferências telefônicas e todas as formas de contato que essa tecnologia disponibilizava assentaram as bases tecnológicas que fundamentaram o conceito de universidade a distância, criado em 1976 como um modelo próprio, que evoluiu a partir do paradigma da sociedade da informação (BYRNE, 1989).

Os programas de EaD são mantidos na China desde a década de 1950, quando foi estabelecido o Departamento de Educação por Correspondência da Universidade do Povo. Os cursos foram estruturados por rádio e material impresso em 1955. A partir de 1960, foram criadas as televisões universitárias, que se destacaram como notável meio de EaD até a Revolução Cultural, época em que foram desativadas, permanecendo inativas até os anos 1980.

Na época atual, o Sistema Chinês de Universidade pela Televisão está em pleno funcionamento com 575 centros regionais de ensino universitário pela televisão e 1.500 centros locais de educação, que coordenam mais de 30 mil grupos de tutoria ao redor do país. Esse sistema congrega 300 mil alunos por ano e já formou mais de 1,5 milhão de pessoas.

O projeto-piloto da Universidade de Delhi, na Índia, iniciado em 1962, consolidou-se entre as décadas de 1970 e 1980 como possibilidade educativa devidamente testada e comprovada. A primeira universidade a distância indiana, *Andhra Pradesh Open University*, foi criada em 1982, seguida pela *Indira Gandhi National Open University* (1987), *Nalanda Open University* (1987) e *Yashwantrao Chavan Open University* (1989). No início da década de 1990, o número de universidades que mantinham programas de EaD era superior a 35.

No contexto europeu, é possível apresentar a Universidade Aberta de Portugal, que foi instituída em 1988 e teve sua autonomia reconhecida em 1994. Possui um *campus* central em Lisboa e estruturas nas cidades do Porto e Coimbra. Lá são ofertados cursos de Graduação e Pós-graduação em diversos campos do conhecimento com atendimento a estudantes de diversos países.

A *Open University* do Reino Unido (OU) é considerada uma importante universidade de EaD por ter influenciado as instituições ao redor do mundo. Foi criada em 1969, mas os cursos iniciaram em 1971, o que revela que houve um período de planejamento e estudo para a implantação dos cursos EaD.

A *Open University* oferece cursos de Graduação, Mestrado e Doutorado e está voltada para atender as necessidades de formação e qualificação para o trabalho e implementar ações com foco no desenvolvimento de metodologia e organização de sistemas de EaD de fácil acesso e baixo custo, por meio da organização não-governamental *International Extension College* (IEC) que é vinculada ao Instituto de Educação da Universidade de Londres. A contribuição mais importante da IEC é o projeto de educação desenvolvido com populações marginalizadas da África, que favoreceu o desenvolvimento de entidades de EaD no continente africano.

Na América Latina, a Universidade Aberta da Venezuela teve sua origem a partir de 1976, época em que foi apresentado o plano de desenvolvimento da universidade pelo grupo de pesquisa liderado pelo Professor Miguel Casas Armengol. De acordo com Nunes (2009), o plano propunha articulação com o plano

de desenvolvimento do país, fundamentado em ideias de flexibilização da universidade, que pudesse ser inovadora, centralizadora do desenvolvimento e facilitadora do acesso ao Ensino Superior.

No Brasil, as fontes históricas investigadas por pesquisadores revelam que, já no final do século XIX, existiam anúncios de cursos profissionalizantes de datilografia por correspondência em jornais do Rio de Janeiro. Tais cursos não possuíam vínculos com instituições de ensino e não estavam enquadrados no sistema formal. Consistiam em iniciativas de professores que trabalhavam dando aulas. É válido ressaltar que o referido período corresponde à época de consolidação da República, que teve como marco histórico a instalação das Escolas Internacionais (1904).

A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923) teve como finalidade precípua promover a educação popular o mediante um sistema moderno de transmissão que se encontrava em desenvolvimento no Brasil e no mundo. Na primeira fase, a rádio funcionou dentro de uma instituição de Ensino Superior mantida com recursos públicos. Ela teve que ser doada para o Ministério da Educação e da Saúde devido às dificuldades encontradas para o cumprimento de exigências que foram surgindo ao longo do tempo, desencadeadas de maneira mais específica pela ausência de objetivos relacionados ao comércio e, por conseguinte, à inexistência de lucro. Vale ressaltar que não foi fundada pelo governo ou por empresa privada, mas sim por um movimento de cientistas e intelectuais do Rio de Janeiro, dentro dos salões da jovem Academia Brasileira de Ciências (ABC).

O sistema de censura instaurado pelo governo militar após o golpe de 1964 aniquilou a proposta da rádio educativa brasileira, causando o depauperamento da EaD via rádio, que foi determinante para o atraso de iniciativas dessa modalidade em relação a outros países, que implementaram e desenvolveram modelos semelhantes.

No que tange à televisão para fins educacionais, “[...] há registros de vários incentivos no Brasil a esse respeito, especialmente nas décadas de 1960 e 1970” (ALVES, 2009, p. 10). O Código Brasileiro de Telecomunicações (BRASIL, 1967) teve por determinação assegurar a transmissão de programas educativos pelas emissoras de rádio e pelas televisões educativas e foram oferecidos incentivos para a instalação de canais com fins educativos. O Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, criado em 1969, preconizava a utilização de rádio, televisão e outros

meios, obrigando as emissoras privadas a conceder horário para programas educativos.

A obrigatoriedade de as emissoras cederem horários para programas educativos foi tornada sem efeito no início dos anos 1990 e isso causou declínio também na EaD pelo Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa, que foi reestruturado em 1994, quando passou a ser coordenado pela Fundação Roquete Pinto. Os programas educativos passaram a ser exibidos pelos canais abertos, algumas vezes em horários que não se compatibilizavam com a realidade da população em geral. A Fundação Roberto Marinho conseguiu êxito com alguns programas, como com o *Telecurso*, um sistema educacional de EaD brasileiro mantido em parceria com o sistema da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Esse programa é constituído por teleaulas das últimas séries do antigo 1º grau (ou Ginásio, atual Ensino Fundamental) e do 2º grau (ou Colegial, atual Ensino Médio) que podem ser assistidas em casa ou em telessalas.

A EaD avançou rapidamente com o desenvolvimento das TDIC, mas ainda existem desafios a serem superados, como já foi comentado neste trabalho, principalmente aqueles relacionados à formação de professores, que demandam tempo e aplicação de recursos por meio de políticas públicas, em especial no que tange à aquisição de dispositivos e acesso à internet, que ainda têm altos custos no Brasil.

Em que pesem as críticas sobre o caráter privatista da educação a distância no Brasil, é importante revelar o papel destacado das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no processo de desenvolvimento da EaD no país e “[...] suas reivindicações na participação decisória das políticas públicas voltadas ao ensino a distância” (RICARDO, 2017, p. 1).

Pode-se considerar que a expansão da EaD no Brasil está associada às instituições privadas, que atingem os mais distantes rincões, nos quais elas tendem a ser hegemônicas diante das públicas. Com essa justificativa, surgiram políticas públicas facilitadoras do seu crescimento ao longo do processo de desenvolvimento e implantação da EaD no Ensino Superior nas duas últimas décadas.

1.2 Aspectos legais da EaD no Brasil

O presente estudo considerou as mudanças cumulativas na legislação, no intuito de analisar as sucessivas adaptações pelas quais as IES tiveram que passar diante da oferta de cursos e possibilidades de aperfeiçoamento apresentadas pelos cursos de formação profissional, inclusive aqueles voltados para a formação de professores, entre os quais o curso de Licenciatura em Letras a distância que é foco desta tese.

O Artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996), que dispõe sobre a exigência de formação em nível superior como requisito necessário para a atuação na docência na Educação Básica, impulsionou a oferta de cursos de Licenciatura a distância, que aumentou rapidamente na primeira década do século XXI e, atualmente, conta com números elevados de estudantes em formação.

As contribuições do trabalho de Mattos e Silva (2019) indicam que o marco que iniciou as legislações que instituíram as políticas públicas voltadas para a EaD foi o Artigo 206, inciso II, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), em que é afirmado o livre direito de ensinar e de aprender. Ou seja, “[...] em sentido amplo, fundamenta-se aí o princípio da educação nacional e, por consequência, o da EaD” (ALVES, 2009, p. 11), embora de modo inicial.

Anteriormente, a LDB de 1961 (BRASIL, 1961) definiu, em seu Artigo 104, a “[...] organização de cursos e escolas experimentais com currículos, métodos e períodos próprios” (BRASIL, 1961, p. 11.429), embora não tenha tratado a EaD de modo específico.

Tal artigo, associado à promulgação do Decreto-Lei n. 236 (BRASIL, 1967), que complementou e modificou o Código Brasileiro de Telecomunicações, abriu a possibilidade de transmissão de aulas por meio da televisão educativa e permitiu a inclusão da EaD na educação não formal. No sistema formal, a EaD só se tornou possível após a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) que, no Artigo 80, estabelece que o “[...] Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Isso, além de regulamentar a modalidade EaD na educação formal do país, possibilita o desenvolvimento e o funcionamento dos cursos de Graduação e Pós-Graduação nessa modalidade de ensino.

Como afirmam Cervi e Torres (2009, s.p.), “[...] todos esses marcos históricos, políticos e institucionais que caracterizam a EaD no Brasil recente

sugerem estarem lançadas as bases para uma contínua expansão dessa modalidade de ensino na Educação Superior brasileira”.

A percepção da relevância de mapear os marcos regulatórios da EaD surgiu da definição de regulação de Belmiro Cabrito (2011), na análise sobre o Ensino Superiore em Portugal. Assim se manifesta Cabrito (2011, p. 187):

Em termos amplos, e no quadro institucional, entendo por regulação o modo como os portadores de autoridade coordenam, controlam e influenciam o sistema educativo e seus atores, por meio de regras, normas, pressões e constrangimentos, condicionando a ação daqueles atores em função dos objetivos políticos que perseguem.

Nessa perspectiva, é necessário evidenciar a “[...] multiplicidade de atores institucionais, labirinto de atos oficiais e avaliação regulatória” apontados por Segenreich (2018, p.99). Podemos destacar órgãos da estrutura do atual organograma do MEC, sendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Secretaria de Educação Superior (SESu); a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A instituição da CAPES como Fundação Pública aconteceu em 1992, mas só a reestruturação pela qual passou em 1995 a fortaleceu como responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, o que foi confirmado na criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em 2004.

No que se refere aos cursos de Graduação na modalidade EaD, Segenreich (2018, p. 103) esclarece:

A partir de 2007, a chamada “Nova CAPES” passa a ser responsável pela indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica utilizando recursos e tecnologias da educação a distância, especialmente na formação continuada e esta atribuição é consolidada em 2009, pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Neste mesmo ano a CAPES passa a ser responsável pela condução operacional da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pela Portaria no 318/2009 (BRASIL/MEC, 2009), que antes era atribuição da SEED/MEC. A Capes assume efetivamente sua nova atribuição por meio da criação da Diretoria Educação a Distância (DED). Esta diretoria tem realizado vários estudos sobre o funcionamento da UAB, marcando a presença das questões relacionadas à educação a distância nesta fundação.

A SESu, criada em 1979, originou-se no Departamento de Assuntos Universitários (DAU). No período de 1993 a 2011, atuou em parceria com a Secretaria de Educação de Educação a Distância (SEED) nos assuntos ligados à EaD. Foi presença decisória e articulada dessa secretarianos atos oficiais até sua extinção, em 2011.

O *site* do MEC (BRASIL, 2021) informa que, atualmente, a Sesu

[...] tem por atribuição planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de Educação Superior. Cabe-lhe propor e executar programas voltados para a ampliação do acesso e da permanência de estudantes na etapa da formação superior. Em conjunto com o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), é responsável pela política da oferta e financiamento e de apoio ao estudante do Ensino Superior. Atua também para estabelecer políticas e executar programas voltados às residências em saúde, bem como incentiva e apoia a capacitação das instituições de Educação Superior para desenvolverem programas de cooperação internacional, a fim de proporcionar o aumento do intercâmbio de pessoas e de conhecimento e de dar maior visibilidade internacional à Educação Superior do Brasil. Outras duas importantes atribuições são o desenvolvimento de ações e políticas de formação para profissionais de Educação Básica junto às instituições da Rede Federal de Ensino Superior e a construção de um quadro de referência de qualidade para a modalidade de educação a distância.

O mesmo *site* apresenta a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) como “[...] responsável pela formulação de políticas para a regulação e a supervisão de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao sistema federal de Educação Superior presencial e EaD”. A SERES foi criada em 2011, abrangendo competências da SESu, da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da extinta Secretaria da Educação a Distância (SEED) do MEC. É de sua competência autorizar, reconhecer e renovar tais atos referentes a cursos de graduação (Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo) e de Pós-Graduação *lato sensu*, tanto na modalidade presencial quanto a distância.

Dentre suas atribuições, cabe à SERES a emissão de parecer nos processos de credenciamento e reconhecimento de instituições de Educação Superior e sua supervisão, bem como os cursos de Graduação e Sequenciais, com vistas ao cumprimento da legislação educacional e à melhoria da qualidade da Educação Superior. Faz também o gerenciamento do e-MEC, sistema público

de informações cadastrais em âmbito nacional dos cursos e instituições de Educação Superior.

Pode-se depreender que “[...]desde sua normatização até os dias de hoje, houve muitas tentativas políticas na intenção de utilizar a EAD como uma forma de democratizar o acesso ao Ensino Superior, promover a cidadania e facilitar a inserção das pessoas no mercado de trabalho” (SOUZA; GOMES; MOREIRA, 2014, p.68).

A EaD no Brasil foi apontada como uma alternativa para a inclusão social e para possibilidades de melhoria processo educacional. Diante das limitações do sistema educativo convencional (tradicional e presencial) relacionadas às restritas oportunidades de acesso ao Ensino Superior, das demandas pleiteadas pelos avanços da sociedade e das TDIC, em um cenário de instabilidade e mutação do mercado de trabalho, a EaD representa um novo modo de se atingir cidadania, desenvolvimento e justiça social.

A Comissão Assessora apresentou o plano da regulamentação efetiva da EaD no Brasil por meio da Portaria n. 335, de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002). O objetivo apresentado era respaldar a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) na proposição de alteração das normas regulamentadoras da oferta de EaD no Ensino Superior e de procedimentos de supervisão e avaliação em EaD, a partir de trabalho em colaboração com representantes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), da CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O relatório apresentado pela Comissão Assessora em agosto de 2002 contextualiza o panorama da EaD a partir da apresentação do quadro normativo da área juntamente com um panorama da situação naquele período. Faz também a descrição da regulamentação da EaD e observa a importância das tecnologias para ela e a necessidade de implantar essa modalidade no Ensino Superior.

A Portaria n. 4.059, editada em 2004, admite a introdução da oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos com base no Artigo 81 da LDB (BRASIL, 1996).

No período entre 2005 e 2007, foram publicados decretos e portarias que marcaram as políticas públicas em EaD. Essa legislação abrangeu vários aspectos, tais como a necessidade de credenciamento de polos de apoio presencial

para oferta de cursos a distância, a infraestrutura física e de pessoal para um polo, além da discriminação de funcionalidades, tornando o polo de apoio presencial uma variável essencial do modelo proposto. No entanto, essas portarias foram revogadas em 2017.

Em que pese a necessidade de regulação, avaliação e acompanhamento do Ensino Superior a fim de assegurar critérios de estrutura e qualidade, pode-se considerar que, embora as novas tecnologias estejam revolucionando a EaD, o excesso de normativas aliado a mudanças sucessivas na legislação que a ampara acaba limitando a ação nessa modalidade.

Os sucessivos avanços e retrocessos, tanto na legislação, quanto na aplicação de recursos financeiros por meio das políticas públicas, comprometem o desenvolvimento desse segmento educativo, além de ser facilitador da abertura do mercado educacional para a iniciativa privada, sustentado pela visão neoliberal.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006) como um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de EaD visando a expansão e interiorização do Ensino Superior no Brasil. Sobre ela tratarei em outro tópico.

A Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), versa sobre a carga horária na modalidade a distância em cursos de Graduação presenciais ofertados por IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Dessa forma, passou a permitir o aumento da carga horária a distância, passando de 20% para até 40% da carga horária total do curso, excetuando o curso de Medicina.

O critério para obter autorização para oferta de curso está atrelado ao alcance dele durante a avaliação externa *in loco* do MEC, conceito igual ou superior a 3 nos seguintes indicadores relacionados à EaD: metodologia, atividades de tutoria, AVA e TDIC. Do ponto de vista econômico, a ampliação da carga horária em EaD promete redução de custos das IES, tanto com professores, quanto com o espaço físico, embora se esqueça de considerar os custos que advêm da implementação de tecnologias digitais e formação de professores para atuar na modalidade.

A portaria anterior já previa a necessidade de obter um Conceito de Curso (CC) igual ou superior a 3 para que a IES estivesse apta a ofertar carga horária de até 40% em EaD nos cursos presenciais. O MEC considera a nota 3 como qualidade mínima obrigatória para que um curso permaneça em vigência. O ato regulatório de reconhecimento e renovação dos cursos pelo MEC considera três dimensões

avaliativas: organização didático-pedagógica (peso 40), corpo docente e tutorial (peso 30) e infraestrutura (peso 30). Dessas dimensões, emergem a necessidade de investimento em conteúdo de qualidade, tecnologias educacionais e adequação da metodologia à lógica do ensino híbrido ou a distância que pode elevar a nota atribuída à IES.

1.3 A Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A descontinuidade, assim como as rupturas e fragmentações são fatores incontroversos no que concerne às políticas públicas no país, além da morosidade e burocracia demasiadas e permanentes nas ações e tomadas de decisões pelos poderes públicos. Dessarte, a criação da UAB não logrou a instituição de uma universidade, mas a instauração de um sistema, que foi nomeado como tal.

Conforme já especificado, o sistema UAB foi criado pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006) e consiste em um programa articulado entre Governo Federal e entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) no apoio a instituições públicas de Ensino Superior (IPES) para a oferta de cursos de nível Superior e de Pós-Graduação na modalidade a distância.

A partir de 2009, foi determinada a ação do Governo Federal e dos entes federativos em regime de colaboração na formação inicial, continuada e na capacitação docente com a possibilidade do uso da EaD e a preferência pelo ensino presencial na formação inicial.

Os polos de apoio presencial são as unidades operacionais voltadas para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas oferecidos a distância pelas instituições públicas de Ensino Superior no âmbito do Sistema UAB.

De acordo com as diretrizes do Sistema UAB, o polo é a estrutura física mantida pelo município e/ou pelo estado, que disponibiliza salas de aula e laboratórios de informática para realização das atividades presenciais, com o objetivo de proporcionar uma estrutura adequada para o atendimento dos alunos e demais envolvidos nos cursos da modalidade a distância. A estrutura do polo deve comportar computadores, biblioteca, sala de multimídia, sala de aula e área destinada à equipe gestora, composta pelo coordenador de polo e pelo secretário acadêmico.

A integração de um novo polo do Sistema UAB somente é efetivada após articulação do mantenedor (município ou estado) com, pelo menos, uma IES pública integrante do Sistema. Então são formalizadas propostas de cursos pelas respectivas IES no novo polo, em atendimento aos editais abertos periodicamente pela CAPES.

A página da CAPES no *site* do Governo Federal, em publicação comemorativa pelo aniversário de 15 anos da UAB, em junho de 2021, informava que havia então 967 polos ao longo do território nacional, inclusive na região da Amazônia, no interior do Nordeste e em áreas de fronteira, no Sul do País.

A Figura 5 apresenta a distribuição das IESP que oferecem cursos pelo sistema UAB de acordo com os dados abertos apresentados no sistema de informação destinado para o acompanhamento e gestão dos processos da UAB (SisUAB).

Figura 5 – IESP que oferecem cursos na modalidade EaD pela UAB localizadas por estados.



Fonte: SisUAB (2021).

Cumprе ressaltar que os dados apresentados nesse mapa (Figura 5) revelam que os cursos a distância oferecidos pelas IESP, nas categorias administrativas federal, estadual ou municipal, estão concentrados nos estados das regiões nordeste, sudeste e sul do Brasil.

O Sistema UAB atua como articulador entre as IESP e os governos estaduais e municipais, no intuito de atender às demandas locais por Educação Superior. É essa articulação que estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial.

Ainda que os dados relativos às estimativas da população⁹ possam justificar a distribuição das IESP pelo território nacional, é necessário considerar também as necessidades educacionais das regiões mais afastadas e com menor número de habitantes, especialmente no que se refere à Educação Básica e em particular à formação de professores.

As características de cada região quanto às condições de locomoção, especialmente para as populações de localidades próximas à floresta amazônica, clima (chuvas, enchentes), movimento das marés para as populações habitantes de ilhas, regime fluvial para as populações ribeirinhas são fatores que devem ser considerados na definição de políticas públicas educacionais, em particular na formação de professores.

A Figura 6 indica a quantificação de polos presenciais UAB por estado e ressalta que, até a data em que foi realizado o levantamento, houve um aumento no esforço de ampliação e interiorização da Educação Superior realizada pelo sistema UAB, a partir de dados concretos.

Nota-se que todos os estados brasileiros possuem polos da UAB e que há maior concentração deles nas regiões sudeste e nordeste, o que pode ser justificado pelas *Estimativas da População 2021* (IBGE, 2021), já mencionadas, cujos dados apontam para uma concentração da população em grandes centros urbanos. Porém, essa distribuição pode causar mais dificuldade de acesso às populações afastadas dos grandes centros dessas regiões, alijando desse processo justamente as regiões que não oferecem tais cursos.

⁹ De acordo com as *Estimativas da População 2021* (IBGE, 2021), aproximadamente, a região sudeste conta com 90 milhões de habitantes, a região nordeste com 58 milhões, a região sul com 30.500 milhões, a região norte com 19 milhões e a região centro-oeste com 17 milhões.

Figura 6 – Quantificação de polos presenciais da UAB por estado.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados do SisUAB (2021).

Há indícios de que a política pública para formação de professores implementada pelo sistema UAB tem potencial para atender às necessidades regionais, desde que haja continuidade e busque atender a parâmetros de qualidade pedagógica e estrutural dos cursos e das instalações dos polos. Contudo, será necessária uma distribuição mais igualitária, que extrapole a referência do número de habitantes e considere as especificidades locais, conforme salientado anteriormente.

De acordo com Santos, McCoy e Silva (2020, p. 83), apesar dos

[...] desafios enfrentados pelo sistema UAB, a EaD ampliou e possibilitou o ingresso ao Ensino Superior, oferecendo maior oportunidade a uma população que antes teria que procurar grandes centros para cursar uma graduação.

De acordo com os dados apresentados pelo *site* da CAPES (2022), cento e trinta e sete (137) instituições de Ensino Superior participam atualmente do Sistema UAB, com o objetivo precípuo de contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores, oferecendo vagas prioritariamente voltadas aos profissionais que trabalham na Educação Básica. O total de alunos matriculados,

em fevereiro de 2022, era de 121 mil alunos distribuídos em 967 polos, por sua vez, localizados em 850 municípios brasileiros.

Entretanto, a desigualdade na distribuição territorial das IESP no país está relacionada à questão da desigualdade social, econômica e cultural regional, de modo especial no que se refere à modalidade presencial. Diante disso, buscou-se uma via alternativa para dirimir o problema por meio da UAB, com a modalidade EaD, o que de certa forma ainda mantém a desigualdade em relação a população que vive em locais menos acessíveis.

No entanto, os cortes de investimentos na Educação Superior feitos pelo governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) impossibilitaram as ações voltadas para a expansão do Ensino Superior no Brasil e favoreceram o crescimento da iniciativa privada no setor educacional.

O estudo realizado por Almeida, Iannone e Silva (2012) apontou o problema da falta de vagas e da inexistência de polos de apoio presencial em alguns estados, porém os dados aqui apresentados mostram que isso vem sendo enfrentado com melhorias significativas, mas ainda persistem dificuldades a serem superadas conforme já salientado.

Em conformidade com a pesquisa de Carvalho e Waltenberg (2015), o acesso ao Ensino Superior no Brasil não atende à demanda populacional. Acerca das matrículas, o que ocorre historicamente no país traduz forte relação entre o número de ingressos em IES e o desenvolvimento econômico regional. Assim, as assimetrias regionais permaneceram, bem como as gritantes disparidades regionais no tocante ao acesso à Educação Superior, tanto pública, quanto privada.

Esse cenário comprova que, no processo de expansão do Ensino Superior, a distribuição das instituições se concentrou nas regiões economicamente mais ricas. É importante compreender como se deu essa expansão, considerando a relação público e privado, levando-se em conta que o fortalecimento do setor público é condição necessária para o enfrentamento das desigualdades regionais que se manifestam também na Educação Superior. Nesse sentido, o processo de expansão privado-mercantil acaba por reforçar a negligência histórica do Estado brasileiro no atendimento educacional, evidenciando as assimetrias regionais, reveladoras do contexto neoliberal.

O enfrentamento dessa questão deveria materializar-se nas leis de planejamento da educação, mas, na prática, tais leis tendem a se tornar

instrumentos de reprodução da lógica capitalista que, ao invés de reparar as desigualdades, reafirma-as com a constante privatização da Educação Superior nas regiões que historicamente foram colocadas às margens.

Na qualidade de política pública, o Sistema UAB caracteriza-se como um programa de governo, embora esteja se mantendo há várias gestões. Foi criado, como se afirmou, para atender a uma demanda específica – a formação de professores, conforme consta nos objetivos listados no Decreto 5.800/2006 (BRASIL, 2006, p. 4):

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

- oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica;
- oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- ampliar o acesso à Educação Superior pública;
- reduzir as desigualdades de oferta de Ensino Superior entre as diferentes regiões do País;
- estabelecer amplo sistema nacional de Educação Superior a distância; e
- fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de Ensino Superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Desde sua criação e, na atual política nacional de formação de professores, o foco foi direcionado à docência na Educação Básica pública. De fato, o Sistema UAB se expandiu devido à política nacional de formação de professores, por exigência da LDB (BRASIL, 1996).

O argumento maior nesse sentido consiste na necessidade de formar mais professores para atender às metas dos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001b; BRASIL, 2014), que visavam ampliar o número de professores com formação em nível superior e o número de professores que ministram aulas na área de sua formação.

O processo de criação de cursos superiores na modalidade a distância no âmbito do Programa UAB é realizado por edital CAPES/UAB. As IEP interessadas devem submeter as propostas de cursos pelo Sistema Integrado da CAPES

(SiCAPES) de acordo com as etapas e processos previstos em edital, com prioridade para os cursos voltados à formação de professores, que representam o primeiro objetivo da UAB, estabelecido no decreto de sua criação.

Os polos UAB fazem a articulação de cursos por meio do Sistema UAB (SisUAB), selecionando cursos que possam atender aos interesses e necessidades do território onde o polo atua. Podem ser oferecidos cursos de Graduação, Pós-Graduação e Tecnólogos considerando a demanda registrada por cursos no território em que o polo está inserido. A diretriz fundamental para a articulação de cursos é a formação de professores, gestores e outros profissionais para atuar na Educação Básica e deve estar de acordo com a legislação que fundamenta a Educação Superior a distância e com as diretrizes curriculares nacionais dos cursos ofertados.

As informações sobre os polos correspondem às normativas que estavam em vigência no período da criação do curso em análise neste trabalho até sua finalização e perduraram até a conclusão deste estudo. Entretanto, diante das intencionalidades do atual governo federal em relação à educação, está se instaurando um panorama constituído por novas ambiguidades, que comprometem a interpretação das ações e iniciativas do MEC e da CAPES e tendem a ampliar as desigualdades.

De acordo com Santos (2011, s.p.), “[...] ao longo do tempo, houve um processo de complexificação dos direcionamentos da política, movimento esse entrelaçado ao aparecimento de novas dinâmicas, novos traçados, tais como globalização da economia e as novas formas assumidas pelos Estados Nacionais”.

Diante disso, nota-se que pode ser intencional a falta de clareza quanto à política educacional, em especial quanto à formação de professores, que apresenta propostas inconsistentes que podem levar ao desmantelamento da Universidade Aberta do Brasil e ao retrocesso na ampliação do acesso à formação que ela pretendia assegurar.

Pronko (2014, p. 90) afirma que é notória a influência do Banco Mundial nas políticas de educação no Brasil e em todos os demais países da América Latina e Caribe. “Essa perspectiva é fundamental para superar o duplo equívoco de pensar a atuação do Banco Mundial como uma intervenção de fora para dentro (portanto, uma sobredeterminação do âmbito internacional sobre o nacional) e

como uma imposição unilateral da qual os governantes locais seriam vítimas”. O que ocorre na realidade é que os governos e o Banco Mundial constroem parcerias, nas quais se aplicam as definições e orientações do órgão.

No campo da educação a atuação do Banco Mundial se ampliou, a partir dos anos de 1990, tanto na elaboração e no financiamento quanto no controle das políticas educacionais. Estas que estão delineadas diretamente pelos interesses das agências dos países centrais do capitalismo, as quais são propagadas como multilaterais.

A redução e a reforma do Estado brasileiro, acentuada nos últimos anos, para atender às novas demandas do capital fizeram com que as políticas educacionais passassem a ser definidas em conformidade com os mesmos princípios de privatização, publicização, terceirização e desregulação propostos pelos Organismos Internacionais. Tal reforma gera ações de grande impacto na Educação, que assumem um papel estratégico.

Pode-se notar que há um consentimento ativo do governo brasileiro às concepções apresentadas pelos organismos internacionais no intuito de assegurar mais desenvolvimento por meio do incentivo à produtividade dos mercados. Afinal, a adequação do sistema educacional é fundamental nos processos de acumulação capitalista. A realização de reformas no âmbito da Educação Básica é destacada como necessária pelo neoliberalismo, que busca consolidar o discurso da qualidade educacional com fins na regulação e no controle.

Chizzotti (2012, p. 433) esclarece:

Nos anos 1990, as políticas educacionais para os currículos da Educação Básica dos sistemas de ensino, sob o impacto da globalização e da política econômica neoliberal, procuram, progressivamente, reformular os conteúdos e os métodos de ensino-aprendizagem, tendo, cada vez mais, como referência, as competências que todos os cidadãos devem adquirir no curso da escolaridade básica. Esse movimento derivou do processo de globalização e de suas consequências econômicas, políticas, sociais e culturais, que produziu, de um lado, uma ampla integração cooperativa internacional e, de outro, intensificou vigorosamente, a competitividade internacional pelo conhecimento e pela escolaridade da população. Um forte movimento de unificação de amplos espaços planetários e de uniformização cultural controlado pelo reforço regulador do Estado, paradoxalmente, provocando novas configurações identitárias das singularidades locais, redundando na urgência de reformar os currículos escolares.

Em novembro de 2021, no *1º Encontro Nacional dos Programas UAB e PARFOR* (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), a CAPES anunciou que a UAB abriria 156 mil vagas até 2025. Essa oferta ocorreria em duas etapas de seleção em 2022, sendo a primeira no primeiro trimestre deste ano, direcionada prioritariamente para os professores de Educação Básica; e a segunda, de março a maio. Esta teria por foco a formação de agentes públicos e, de modo inédito no programa, buscaria atender demandas regionais e promover o desenvolvimento econômico e social do país.

Vale ressaltar que as instituições privadas chegam aonde as públicas não conseguiram chegar ainda, mas pode-se considerar que a existência de oferta de vagas para cursos superiores é um diferencial na vida das pessoas, pois o acesso ao conhecimento por meio da disponibilização de materiais diversificados e aulas possibilita o estudo e a interação com professores e outros estudantes. Isso torna possível a realização do ato de estudar (FREIRE, 1981), que requer que o estudante assuma o papel de sujeito, é uma atitude frente ao mundo, que demanda humildade e dialogicidade.

Entretanto, diante desse panorama de incertezas, é possível notar que os aspectos pedagógicos não ocupam a centralidade das preocupações dos órgãos competentes, o que permite compreender que os movimentos atuais demandam estudos voltados ao currículo e à aprendizagem, tendo em vista a esperança ativa, o **esperançar** de Paulo Freire (1992, s.p.):

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

No tópico a seguir, apresento a origem da Rede UniCEU da cidade de São Paulo, sua articulação com a UAB e sua contextualização.

1.4 Origem da UniCEU

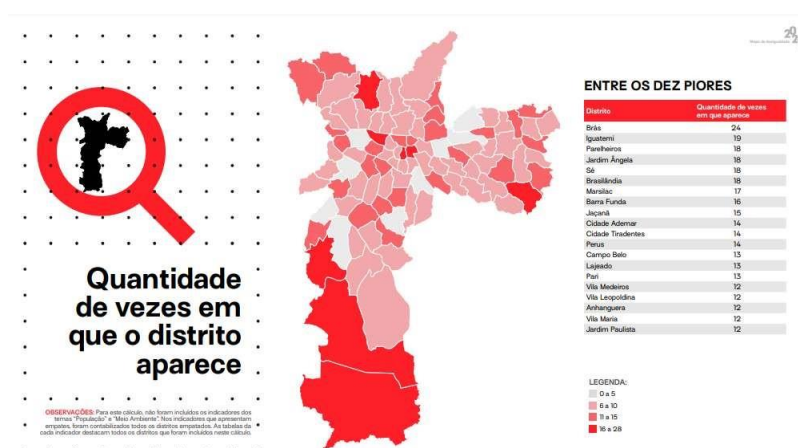
De acordo com as informações apresentadas no Portal da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2022), a Universidade

nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU) é uma rede composta por 47 polos de apoio presencial, que tem por objetivos “[...] o apoio e a ampliação à oferta de cursos de qualidade e gratuitos nas diferentes áreas do conhecimento, de modo a expandir o acesso ao Ensino Superior”. A UniCEU oferece cursos de formação inicial e continuada, comunitários, de Graduação, de Extensão e de Pós-Graduação, por meio do SistemaUAB.

Os Centros Educacionais Unificados (CEU) são equipamentos educacionais implantados na cidade de São Paulo em 2002, como o resultado da reflexão e do desenvolvimento de diversas teses sobre Educação no Brasil, que versavam desde o modelo das Escolas Parque, proposto pelo educador Anísio Teixeira, até o próprio conceito atual dos CEU. Os CEU têm buscado consolidar-se como referência na Educação e articulação de políticas públicas nos diferentes territórios da cidade. É válido destacar que estão localizados nos bairros da periferia da cidade, em regiões de maior vulnerabilidade social.

O *Mapa da Desigualdade Social da Cidade de São Paulo* (RNSP, 2021) comprova as áreas com os piores índices dentre os Indicadores de Referência de Bem-estar do Município (IRBEM), que correspondem às regiões que necessitam de maior atenção pelas políticas públicas, como mostra a Figura 7, na página seguinte.

Figura 7 – Áreas com os piores índices dentre os IRBEM.



Fonte: RNSP (2021, p. 21 e 22).

Segundo a SME, os CEU têm por objetivo precípua “[...] promover uma educação à população de maneira integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social” (SÃO PAULO, s.d.). A estrutura e

organização dos CEU permitem a articulação da educação, cultura, esporte, lazer e recreação com o intuito de promover o desenvolvimento integral do ser humano, compreendendo o indivíduo como pessoa de direitos e deveres e sujeito de sua história. A Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados (COCEU) é responsável pela gestão e coordenação das ações realizadas nos CEU.

Figliolino (2014, p. 61) explica:

O Projeto CEU, implantado em 2003, em São Paulo, foi concebido também com a intenção de inserir São Paulo em um projeto mais amplo idealizado pela Associação Internacional das Cidades Educadoras, organização surgida em Barcelona, na década de 1990, a partir da necessidade de proteger o cidadão dos efeitos da economia neoliberal.

A relevância dos equipamentos CEU nos bairros da periferia da cidade está relacionada ao fato de que não havia anteriormente nessas regiões espaços que possibilitassem a prática esportiva, a vivência cultural, o acesso à informática, à biblioteca pública e à experimentação do lazer. Entretanto, a necessidade de investimento consistente por parte do poder público e as mudanças administrativas no âmbito da gestão pública em períodos de transições de governo são aspectos de vulnerabilidade dos CEU, assim como o processo de gestão democrática, que, quando não é levado a termo, compromete a aceitação, proximidade e participação da comunidade.

É válido ressaltar que a UniCEU tem potencial para contribuir com a articulação dos segmentos que compõem os CEU e para sua integração, considerando que é um espaço que visa atender à diversidade existente nos diferentes territórios por meio da oferta de cursos diversificados, conforme consta dos seus objetivos.

A regulamentação da Rede UniCEU é detalhada ao longo de sua implantação por meio de Decretos e Portarias, como registra o Quadro 2.

Quadro 2 – Regulamentações da Rede UniCEU.

Decreto ou Portaria	Data	Conteúdo
Decreto n. 56.178	19/06/2015	Institui a Rede das Universidades nos Centros Educacionais Unificados – UniCEU, voltada à implementação e multiplicação dos Polos de Apoio Presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB no Município de São Paulo.

Decreto n. 56.877	17/03/2016	Dispõe sobre a organização e funcionamento da Universidade nos Centros Educacionais Unificados – UniCEU da Prefeitura do Município de São Paulo, vinculados à Secretaria Municipal de Educação.
Decreto n. 57.478	28/11/2016	Aprova o regimento padrão dos Centros Educacionais Unificados CEUs, vinculados à Secretária Municipal de Educação.
Portaria SME n. 7.779	25/11/2016	Regulamenta o Decreto n. 56.877, de 17/03/2016, que dispõe sobre a organização e funcionamento da Universidade nos Centros Educacionais Unificados – UniCEU da Prefeitura do Município de São Paulo, vinculados à Secretaria Municipal de Educação.
Portaria SME n.3.587	07/04/2017	Altera o Art. 8º da Portaria SME n. 7.779/11, considerando a necessidade de dar cumprimento mais abrangente aos dispositivos contidos no Decreto nº 56.877/16.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Arroyo (2013, p. 143) assevera:

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais.

A perspectiva de Arroyo (2013) quanto às ausências dos sujeitos populares, provoca reflexões sobre o currículo inclusivo, que se orienta na “[...] liberdade para criação de valor na mudança, criatividade e inovação [...] construído nos contextos sociais e cognitivos da experiência do conhecimento” (DIAS, 2020, p.1742).

Tendo em consideração que as universidades que compõem o Sistema UAB devem ser, prioritariamente, Instituições Federais e que o estado de São Paulo conta com apenas quatro instituições desse segmento – Universidade Federal do ABC (UFABC), Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – , foi necessário estabelecer parcerias com universidades de outros estados e universidades estaduais (com exceção para a IES privada Instituto São Camilo, como observado abaixo) para atender as demandas por cursos e vagas, portanto são quinze Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos pela Rede UniCEU da cidade de São Paulo.

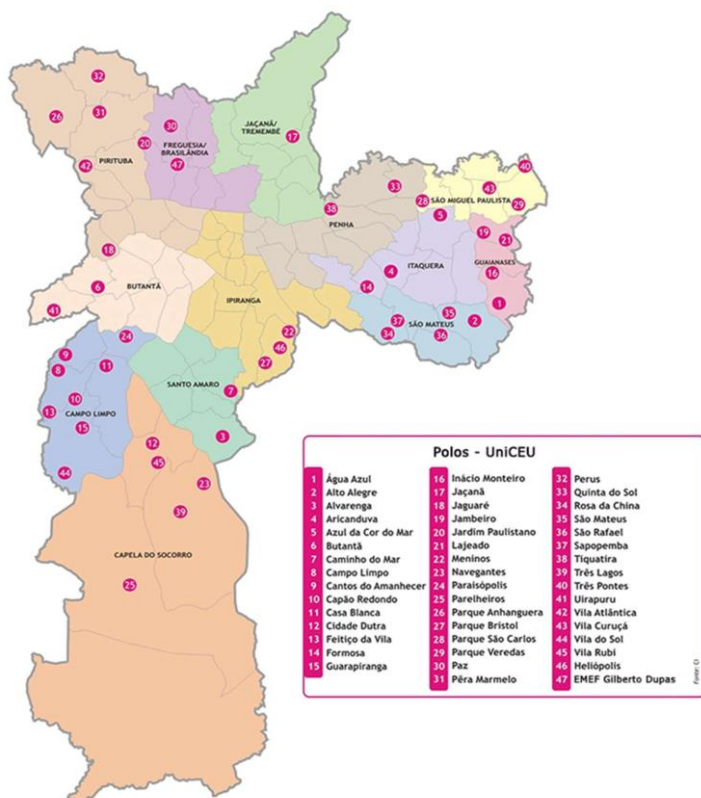
A parceria com a instituição privada São Camilo foi realizada para oferecimento de 1.150 (mil cento e cinquenta) vagas para o Curso de Graduação em Pedagogia Interdisciplinar Semipresencial, visando concretizar os objetivos do *Programa Universidade nos CEU*, em consonância com a legislação vigente. Esse curso é destinado a professores de Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e a profissionais do quadro de apoio escolar, além da comunidade em geral.

Corroborando com Santos (2011, p. 62), quando se refere à universidade no século XXI, é necessário “[...] enfrentar o novo com o novo”. Diante das profundas transformações da primeira década do século XXI, embora a educação possa ter sofrido influência da mercadorização da Educação Superior, as mudanças não se limitaram a isso. Ocorreram transformações também nos “[...] processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento” (SANTOS, 2011, p. 62). Diante disso, o enfrentamento do novo com o que existiu antes não é possível por duas razões: “[...] as mudanças são irreversíveis” (SANTOS, 2011, p. 62) e o que existiu não correspondeu a uma idade do ouro. O autor afirma:

A resistência tem que envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja para o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e locais. (SANTOS, 2011, p. 62).

Reconheço que a UniCEU/UAB se identifica com a ideia de enfrentar o novo com o novo, por estar tecendo uma rede que procura abrir caminhos para os sujeitos populares ausentes se fazerem presentes e participantes nos cursos ofertados pelas universidades públicas e gratuitas.

Figura 8 - Mapa dos Polos UniCEU – SP.



Fonte: São Paulo (s.d.).

De acordo com a Figura 8, no que se refere à expansão e interiorização do Ensino Superior (objetivos precípuos da UAB), nota-se que a rede UniCEU investiu na instalação dos polos nos CEU e, por consequência, oportunizou o acesso às vagas disponíveis nesses cursos para as pessoas que residem nas regiões mais afastadas do centro da cidade de São Paulo.

Os cursos ofertados pela UniCEU não se restringem à formação de professores. Existe oferta de cursos nas áreas de Engenharia, oferecidos pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), Saúde e Gestão Pública pela UNIFESP, além dos cursos de Licenciatura, Especialização e Pós-Graduação *lato sensu* voltados à formação de professores.

O Quadro 3 apresenta as IES parceiras que atuam junto à UniCEU. É válido mencionar que há parcerias firmadas com IES de outros estados, como Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, o que está previsto na legislação e visa atender às necessidades da cidade de São Paulo.

Quadro 3 – IES parceiras da Rede UniCEU.

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFABC – Universidade Federal do ABC
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo (não está vinculada a UAB)
SAO CAMILO – Centro Universitário São Camilo (IES privada)
UFF – Universidade Federal Fluminense
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
UFSJ – Universidade Federal de São João del Rei
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Além disso, a população atendida pelos CEU e pela rede UniCEU reside em conjuntos habitacionais, áreas ocupadas, habitações coletivas e comunidades de favelas. Assim, é necessário considerar que a criação da Rede UniCEU visa a expansão do Ensino Superior a partir da ampliação da oferta de vagas nos territórios em que existe maior necessidade, contribuindo para a diminuição das desigualdades educacionais e sociais.

O Portal da Secretaria Municipal de Educação anuncia:

Os Centros Educacionais Unificados, mais conhecidos como CEUs, são equipamentos educacionais implantados em São Paulo pela primeira vez em 2002, como o resultado da reflexão e do desenvolvimento de diversas teses sobre educação no Brasil, desde o modelo das Escolas Parque proposto pelo educador Anísio Teixeira, até chegar ao conceito atual dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) na cidade. Desde então, os CEUs consolidaram-se como referência na educação e articulação de políticas públicas no território.

Os CEUs foram construídos com o objetivo de promover uma educação à população de maneira integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social. Juntando não somente educação, mas também, a cultura, o esporte, lazer e recreação, possibilitando o desenvolvimento do ser humano como um todo, como pessoa de direitos e deveres e dono de sua história. Todos os dias, os CEUs oferecem uma extensa e diversificada

programação, cuja agenda do mês corrente pode ser consultada ao se clicar no nome do CEU para o qual se quer fazer a consulta.

É válido afirmar que o direito à Educação Superior deve corresponder à oferta de condições para que as pessoas que tenham interesse, desejo ou necessidade possam ter acesso, independentemente de sua origem social e condição financeira. Nesse sentido, a potência da educação pública gratuita para a emancipação por meio da educação de qualidade deve ser defendida e preservada.

Em consulta ao Portal da Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2021), observa-se que há 46 polos de apoio presencial da Rede UniCEU instalados e em funcionamento nos CEU e apenas um polo em uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF). Entretanto, não há dados disponíveis sobre a quantidade de polos que estão no âmbito da UAB nessa rede¹⁰.

Os cursos de Graduação oferecidos pela Rede UniCEU atualmente são: Pedagogia, Letras, Matemática, Engenharia de Produção e Engenharia da Computação.

São ofertados também cursos de Especialização, como: Informática Instrumental Aplicada à Educação; Especialização em Tecnologias; Comunicação e Técnicas de Ensino; Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade e Prevenção ao Uso Indevido de Drogas (PREVINA).

As vagas ficam disponíveis para os profissionais da Rede Municipal de São Paulo e a comunidade em geral por meio de processos seletivos que são divulgados nas redes sociais da UniCEU e da SME, além de editais das universidades parceiras (que constam do Quadro 3).

As informações sobre como concorrer a uma vaga são disponibilizadas para consulta na Carta de Serviços da Prefeitura, disponível no Portal SP 156.

As unidades da UniCEU oferecem também palestras, oficinas e cursos em geral, considerando as necessidades e interesses da comunidade do entorno dos CEU e dos profissionais da rede. Todos os eventos são publicados na agenda mensal disponibilizada nas redes sociais e no Portal SME.

¹⁰ Para solucionar essa lacuna, entrei em contato telefônico com a equipe responsável pela UniCEU, no âmbito da SME, e fui atendida por um Assessor Técnico Educacional da Secretaria Municipal de Educação, que informou que, dentre os 47 polos da rede UniCEU, 32 são credenciados pela UAB e os demais são polos de apoio presencial da UniCEU aguardando o credenciamento.

Considerando o contexto apresentado, o Capítulo 2, a seguir, trata da formação de professores, no contexto da Licenciatura em Letras EaD.

CAPÍTULO 2

Formação de professores

Para abordar o tema formação de professores é preciso compreender que se trata de um processo que não se restringe apenas à realização de um curso de Licenciatura. Trata-se, antes, de um processo multidimensional que se estende ao longo da vida.

André e Passos (2016, p. 18) alertam: "[...] muitas vezes, quando se fala de formação de professores, há muita atenção ao processo de formação, mas, frequentemente, nos esquecemos do outro lado da formação, a quem ela se destina, para que ela existe".

Concordo com essas autoras, de modo especial no que se refere à articulação do currículo do curso à realidade da sala de aula em que os egressos atuarão, a partir dos diferentes pontos de vista envolvidos.

É necessário evidenciar que "[...] os professores são profissionais da relação, mediadores da cultura, analistas simbólicos que resolvem problemas diante de realidades incertas" (ANDRÉ; PASSOS, 2016, p. 19). Diante disso, é inequívoco afirmar que a formação de professores tem relação intrínseca com a formação de sujeitos autônomos, que desenvolvem pensamentos próprios, questionam a realidade, apoiam suas decisões em reflexões fundamentadas e criam propostas para avançar no trabalho pedagógico, construindo significados diante dos problemas enfrentados.

Freire (1991, p. 58) assevera que

[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Assim, torna-se evidente que a formação de professores não pode ter um caráter imediatista e acelerado, pois demanda um processo profundo de

conscientização que permite o desenvolvimento das condições do indivíduo em formação para tornar-se professor.

Ao abordar as categorias **formação permanente** e **conscientização**, é primordial dimensioná-las no contexto da pedagogia freireana. A formação permanente funda-se na análise crítica da própria prática, que exige responsabilidade ética, política e profissional do educador, que deve se colocar na condição de sujeito em construção.

Freire (1995) parte da noção do inacabamento do ser humano, diante de sua vocação ontológica do **ser mais**. Esse autor salienta a Educação como um processo permanente, relacionado à condição histórica e social dos seres humanos, considerados como seres de busca, que são inacabados. Conscientes desse inacabamento, porém, são permanentemente indagadores e curiosos.

Nesse sentido, Freire (1995) afirma que a Educação é permanente, devido à finitude do ser humano e à consciência que ele tem dessa finitude, e não simplesmente pelas exigências ideológicas, políticas ou econômicas.

Acerca da conscientização, Freire (1980, p. 26) considera que a conscientização consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou seja, na necessidade de que “[...] ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

A partir dessa orientação conceitual, torna-se evidente que o processo de formação de professores está imbricado com o processo de conscientização, tanto no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento no exercício da *práxis* (ação/reflexão/ação sobre o mundo), quanto na superação da consciência ingênua no que tange aos papéis atribuídos pelo meio social aos professores.

No presente estudo, abordo a formação de professores na perspectiva curricular que remete à necessidade de considerar os aspectos que estão imbricados na construção do conhecimento: experienciais, afetivos, pedagógicos, institucionais, locais e da modalidade EaD, atentando para a centralidade dos sujeitos históricos e sociais – os sujeitos curriculares em seus contextos.

É imprescindível afirmar que currículo e formação de professores constituem “[...] uma área de conhecimento tensa, dinâmica, de constante construção, socialmente determinada e de disputa de poderes” (FELDMANN; MASETTO; FREITAS, 2016, p. 1.134).

Gatti (2016, p. 36-37) elucida que “[...] formação humana requer certa temporalidade, paciência e construção contínua” e que “[...] propiciar o desenvolvimento humano integrado é um processo material e histórico, psicológico e social”. As afirmações da autora comprovam que a formação de professores merece atenção e cuidado e deve ser pautada por perspectivas sociais e filosóficas a fim de evitar que seja fragmentada e desconectada da realidade.

Para pensar a formação de professores, é necessário lembrar que a dimensão humana é fator de grande importância. É nesse espaço formativo que os futuros docentes vão se “[...] constituindo como pessoas e como profissionais” (PASSOS, 2016, p. 168). Dessa forma, o curso “[...] não pode ser pensado de maneira unilateral, considerando apenas as necessidades do sistema educacional, das redes escolares e das escolas. É necessário considerar outras dimensões da formação de professores, como as expectativas dos alunos e professores.

Nesse sentido, Feldmann (2009, p. 75-76) aponta:

Pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação. Mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidades de um mundo melhor, de uma melhor convivência as entre pessoas.

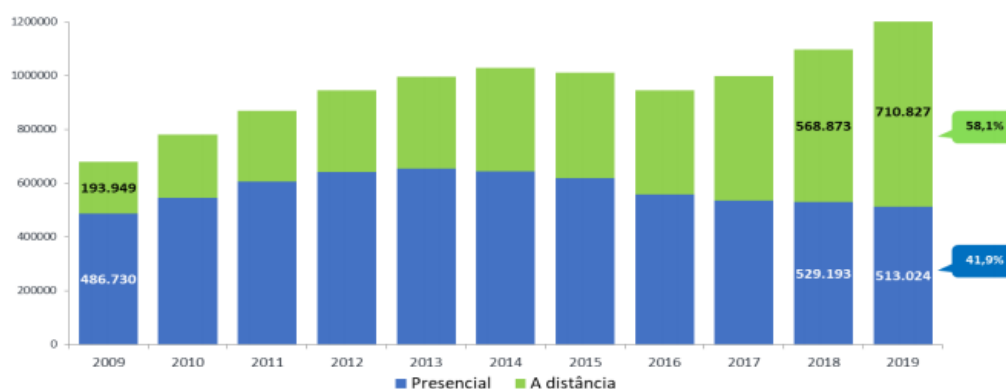
Destaco a relevância da discussão da formação de professores a partir da perspectiva da “[...] qualidade social, do compromisso político de transformação e da resignificação da escola como um ambiente formador de identidade dos sujeitos” (FELDMANN; MASETTO; FREITAS, 2016, p. 1.133) para o presente estudo.

2.1 Formação de professores a distância

A formação de professores a distância é um campo emergente que oferece muito a ser estudado, a partir de sua história, da constituição como modalidade de ensino, do ensino e da aprendizagem mediados por tecnologias, do currículo e das metodologias e de seus fundamentos. A inovação pretendida pela EaD precisa vir acompanhada de estudos e propostas para a construção de uma nova realidade educacional, que possa representar a busca do equilíbrio na oferta de oportunidades para todos que desejarem cursar o Ensino Superior, em particular a formação de professores.

De acordo com as notas estatísticas do Censo da Educação Superior do ano de 2019 (INEP, 2019, p. 21), “[...] em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de Licenciatura presencial representam 46,7%, enquanto a distância são 53,3% no total de matrículas”, conforme ilustra a Figura 9.

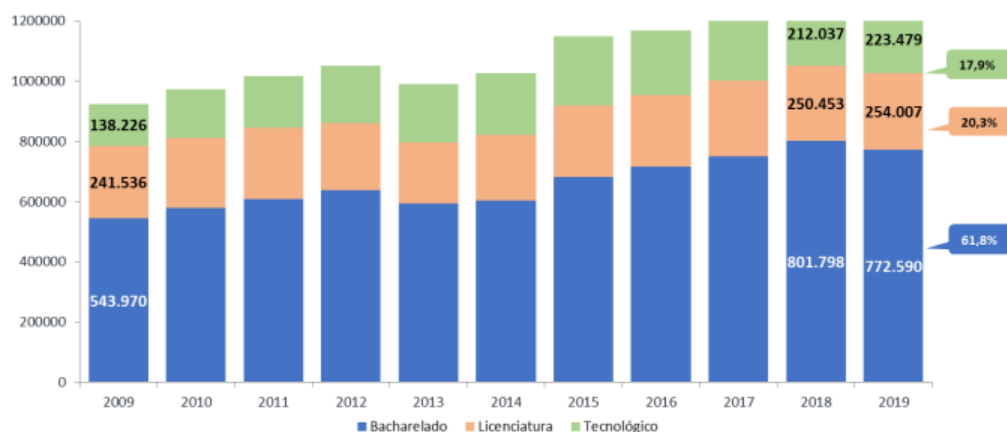
Figura 9 – Participação percentual do número de matrículas em cursos de Graduação em Licenciatura, por modalidade de ensino em 2019.



Fonte: INEP (2019, p. 21).

De acordo com a Figura 9, o crescimento do percentual de matrículas nos cursos de Licenciatura na modalidade EaD indica que há predominância da educação a distância na formação de professores. Tal realidade faz emergirem problemas e questões que demandam pesquisa e construções teóricas para embasar a prática.

Figura 10 –Número de concluintes em cursos de Graduação, por grau acadêmico de 2009 a 2019.



Fonte: INEP (2019, p. 25).

A leitura da Figura 10 chama a atenção para o fato de que, coerente com o aumento do número de matrículas, a qualidade de concluintes também teve crescimento. Isso evidencia que a presença de professores formados em cursos a distância é uma realidade na educação brasileira.

O estudo de Gatti e Barreto (2009) apresenta a configuração na formação de professores em cursos EaD e aponta a existência de dissenso entre estudiosos sobre essa modalidade de ensino, especialmente no que se refere à formação de professores. Há dois polos antagônicos: o daqueles que defendem a EaD pelo ponto de vista da democratização do acesso ao Ensino Superior e da melhoria da Educação Básica e o daqueles que atribuem à EaD a responsabilidade pelo sucateamento do ensino, causado pela desumanização e aderência às políticas globalizadoras (ALMEIDA; SILVA, 2014).

Para Freire (1996, p. 77) ensinar exige o reconhecimento de que a mudança é possível. Sendo assim, “[...] nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”. Desse modo, atuar no contexto educacional, em particular, na formação de professores, implica intervir na realidade, com intencionalidades voltadas para a problematização e a transformação.

Nas **Notas explicativas** de *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1992), Nita Freire apresenta a explicação do termo **inédito-viável** utilizado por Freire (1973) na obra *Pedagogia do oprimido*:

O "inédito-viável" é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (NITA FREIRE, 1992, p. 206).

O estudo de Almeida e Silva (2014, p. 133) esclarece que

[...] a EaD é uma modalidade educativa, em que os processos de ensino e aprendizagem são mediados pelas tecnologias em uso, as quais estruturam os modos de interagir e representar o conhecimento. Mas, são as intenções, necessidades e os interesses do homem que direcionam os usos das tecnologias, que representam uma dimensão da cultura.

Isso indica que a formação inicial de professores na modalidade a distância pode potencializar problemas situados na formação de professores de modo mais amplo, os quais precisam ser enfrentados desde sua concepção e estrutura. Assim, as considerações dessas autoras revelam que não há neutralidade nessa modalidade educativa, que possui características específicas, relacionadas ao uso de tecnologias e à estruturação dos modos de interação e de construção de conhecimento. Mas é importante compreender que as tecnologias em si não definem os aspectos qualitativos nem tampouco as intencionalidades da formação de professores. No entanto, estão relacionadas à potencialização dos problemas já enfrentados na educação presencial.

De acordo com Gatti (2011, p.156), “[...] a crise na formação dos professores não é só uma crise econômica, organizacional ou de estrutura curricular. É uma crise de finalidade formativa de metodologia para desenvolver essa formação”. Portanto, a questão central da discussão sobre esta temática abrange dimensões que vão além da modalidade educativa.

A precariedade na formação de professores é uma realidade que acompanha a história da educação brasileira, em especial no que tange ao Ensino Superior, que teve um início tardio e está imbricado com as questões das dificuldades de enfrentamento do analfabetismo bem como de sua superação.

O curso que foi cenário desta pesquisa foi ofertado e realizado pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro no Polo São João Clímaco, que faz parte da Rede UniCEU – São Paulo, por meio do sistema UAB. O diretor geral do *campus* autorizou

a pesquisa, de acordo com as normas de ética em pesquisa, Protocolo n. 047873/2020, Parecer n.4.139.011.

Vale ressaltar que a formação de professores não é realizada exclusivamente pelos cursos oferecidos pela UAB, que atua exclusivamente em cursos EaD por meio de universidades credenciadas no sistema e que tenham passado por todas as etapas dos editais.

De acordo com o *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA, 2021), que apresenta os dados da educação brasileira referentes a 2019, a carência de professores com formação adequada ao nível de atuação está presente por todo território nacional. Isso denota que há um imprevisto na formação de professores no Brasil, que reverbera na Educação Básica, considerando que parte significativa dos docentes que estão atuando nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio não possui Licenciatura na área em que lecionam. A Figura 11 elucida essa situação.

Figura 11 – Porcentagem de adequação da formação docente ao ciclo e disciplina de atuação.



Fonte: *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA, 2021).

De acordo com a Figura 11, os índices de adequação da formação docente dos professores de Língua Portuguesa são bastante preocupantes: há 32,5% de professores atuando nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 18,6% atuando no Ensino Médio que não possuem formação específica para o desenvolvimento da docência na disciplina, sendo inegável a necessidade de oferta de cursos de formação com muita urgência para esse contingente de profissionais.

Essa preocupação se fortalece com a necessidade de cumprir o preconizado na Meta 15 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que visa garantir que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam. É preciso lembrar que a UAB é um sistema concebido para o atendimento a essa meta.

O Indicador de Adequação da Formação Docente, que consta do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam, considerando o ordenamento legal vigente. No Quadro 4, são elencados os cinco grupos desse indicador, de acordo com a nota técnica 20/2014 (BRASIL, 2014b, p. 5).

Quadro 4 – Grupos de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: MEC (2014b).

De acordo com o Quadro 4, os grupos de adequação à formação docente referem-se à realidade encontrada nas escolas em todo o território nacional, considerando como níveis mais críticos as categorias 4 e 5, que mostram tanto a existência de docentes com Graduação em áreas que não se relacionam à docência, tais como as Engenharias e áreas da Saúde, quanto, sobretudo, de docentes sem formação superior, o que é ainda mais grave e causa maior preocupação no que concerne ao processo pedagógico e às práticas realizadas nas salas de aula.

As categorias apresentadas, bem como os indicadores que estão presentes na Educação Básica brasileira, revelam a persistência de problemas relacionados à adequação da docência, mesmo com as políticas e programas voltados para a

formação de professores. É possível afirmar que “[...] não se esteve inerte durante esse tempo, mas parece que não se acerta o alvo” (GATTI, 2016, p. 45).

O enfrentamento dessa problemática “[...] exige políticas claras, ações coerentes e articuladas” (ALMEIDA; SILVA, 2014, p.134). No entanto, o panorama da formação de professores na atualidade brasileira reflete a inconsistência e a descontinuidade das políticas, o obscurantismo associado a práticas que pretendem apagar os conteúdos de conhecimentos construídos e a incoerência com o propósito de minar as ideias, iniciativas e esperanças da sociedade.

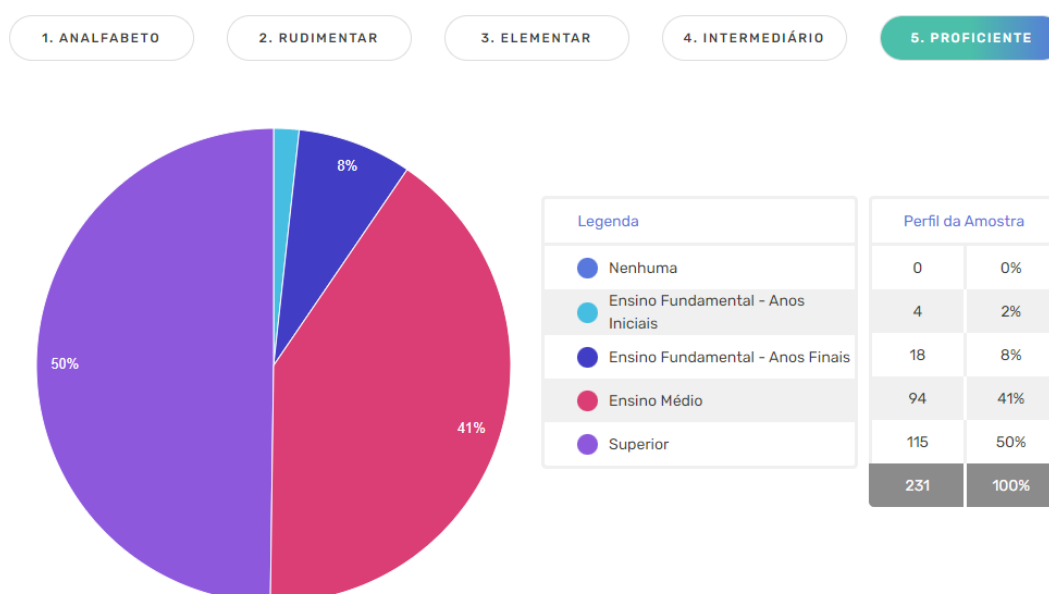
Minha intenção neste trabalho é tecer considerações sobre o currículo do curso investigado, com o propósito de discutir o movimento de transformação do currículo prescrito em currículo vivo desenvolvido na prática pedagógica.

O tópico a seguir objetiva discutir teoricamente o currículo da Licenciatura em Letras, a partir da perspectiva que fundamentou a concepção e a estrutura do curso pesquisado.

2.2 A Licenciatura em Letras diante das concepções de letramento

Os dados apresentados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) são reveladores da conjuntura do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. O nível de alfabetismo por escolaridade é alarmante, conforme demonstra a Figura 12.

Figura 12 –Nível de alfabetismo por escolaridade.



Fonte: INAF (2018).

O gráfico que compõe a Figura 12 representa o nível proficiente, que, de acordo com o *site* do INAF (2018):

O indivíduo proficiente, no topo da escala de alfabetismo funcional, elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. É capaz de interpretar tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo a representação de informação quantitativa (intervalo, escala, sistema de medidas) e reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). A pessoa proficiente também está apta a resolver situações-problema relativas a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração e que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

A realidade apresentada é alarmante, especialmente no que se refere ao Ensino Superior, que indica que apenas 50% das pessoas com escolarização nesse grau atingiram nível proficiente.

Esse panorama reflete fatores sociais, econômicos, culturais e educacionais. Dentre os fatores educacionais, a formação de professores é tópico relevante e tem sido objeto de amplas discussões, porém sem resultados em mudanças significativas e inovações.

É mister ressaltar que a vocação natural do curso de Licenciatura em Letras é a formação de docentes de Língua Portuguesa e/ou de Línguas Estrangeiras, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (BRASIL, 2015). Há um conjunto de teorias e práticas que são de primeiríssima necessidade para que os egressos do curso possam trabalhar em conexão com o que se espera de um professor de Língua Portuguesa ou de Línguas Estrangeiras. O currículo precisa contribuir com a construção de arcabouço teórico de modo articulado às práticas educativas para o enfrentamento da realidade da prática na sala de aula.

De acordo com o *site* da IESP, que realizou o curso, há o seguinte registro:

O Curso Licenciatura em Letras - Português, na modalidade EaD ofertado pelo programa Universidade Aberta do Brasil, fundamenta-se na concepção de formação, pautada não somente na apropriação e utilização das tecnologias da informação e comunicação, mas, sobretudo, na formação de sujeitos construtores de conhecimento que reflitam sobre sua prática pedagógica, num mundo de rápidas mudanças e avanços tecnológicos. Nosso objetivo neste curso de Licenciatura em Letras - é formar professores para atuar na área de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional, em termos de (in)formação e autonomia, capazes de lidar de forma sistemática, reflexiva e crítica

com temas e questões relativos a conhecimentos linguísticos e literários, em diferentes contextos de oralidade e escrita. (IFTM, 2016).

Os processos de letramento, bem como de multiletramentos dos estudantes do curso de Letras merecem atenção apurada. Concordo com Soares (1998, p. 39-40), quando a autora afirma que

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Letramento, de acordo com Soares (2004), significa o processo de relação das pessoas com a cultura escrita. Por isso, não é adequado afirmar que uma pessoa é iletrada, uma vez que todos estão em contato com o mundo escrito o tempo todo. Entretanto é necessário reconhecer que há diferentes níveis de letramento, que podem variar conforme a realidade cultural.

Esse termo ganha espaço a partir da constatação das questões que emergem das pesquisas sobre Educação, referentes ao fato de que nem sempre o ato de ler e escrever garante que se compreenda o que se lê e o que se escreve. Isso posto, o foco maior volta-se para a leitura crítica da realidade, o que responderia satisfatoriamente às demandas sociais.

Em outras palavras, o letramento vai além do ler e escrever, porque tem uma função social. A alfabetização restringe-se a preparar o indivíduo para a decodificação instrumental. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento se completam. **Alfabetizar letrando** é uma prática necessária para que se possa atingir uma proposta educacional de qualidade e superar as práticas educativas que consideram os estudantes como depósitos de conhecimentos, promovendo ações que os transformem em sujeitos do seu próprio processo da aprendizagem e, portanto, seres críticos e transformadores da sociedade.

De acordo com Zavala (2010, p. 74), “[...] os pesquisadores do letramento acadêmico argumentam que é necessário mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam na leitura e escrita acadêmicas”. Essa autora relata que, pelas análises das práticas letradas acadêmicas, os pesquisadores constataam que é errôneo assumir o letramento acadêmico como um “[...] meio neutro e transparente que, ao mesmo tempo, se utiliza para aprender uma mensagem

epistemologicamente transparente” (ZAVALA, 2010, p. 74). Diante disso, cabe reconhecer que “[...] a escrita não é só uma técnica, mas uma forma de ver o mundo” (ZAVALA, 2010, p. 74).

Soares (2002) afirma que o momento atual permite um refinamento do conceito de letramento, em razão das novas práticas sociais de leitura e de escrita que surgiram devido ao computador e à internet. Essas novas práticas construídas pela mistura do visual, sonoro e linguístico sugerem a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, para abranger a multimodalidade e a multiculturalidade presentes na sociedade, um grupo de pesquisa de Nova Londres cunhou o termo multiletramentos. Rojo (2012) afirma que, diferente do conceito de letramentos (múltiplos), que aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, o conceito de multiletramentos aponta para a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos.

Rojo (2012) salienta que diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital possibilita que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores. Ao invés de uma distribuição controlada de informações temos, hoje, a possibilidade de criação de informações.

Sobre o conceito de multiletramentos, Ferraz e Cunha (2018, p. 463) esclarecem:

Numa acepção ampla, os multiletramentos referem-se a práticas multiletradas e multissemióticas, em sua complexidade e inter-relação, presentes na sociedade semiotizada e globalizada, nas mais variadas formas de construção de significados. O conceito de multiletramentos foi articulado pelo *New London Group (NLG)* – Grupo de Nova Londres, formado por teóricos das áreas de linguística e educação dos estados Unidos, da Grã-Bretanha e da Austrália [...]. Formado pelo prefixo “multi”, o conceito de multiletramentos aponta para dois aspectos essenciais ao entendimento das ordens discursivas da atualidade: a multiplicidade de linguagens; a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias que caracterizam os textos que circulam na contemporaneidade e a multiplicidade cultural dos centros urbanos.

A discussão sobre multiletramentos carrega em seu bojo a multiplicidade cultural que diz respeito à pluralidade de produções culturais letradas que são produzidas na sociedade, que revelam um hibridismo textual que se baseia no

rompimento de fronteiras entre as manifestações culturais dominantes e marginalizadas, que se imbricam reciprocamente.

Essa multiplicidade faz emergir uma nova ética, superando o sentido de posse e avançando para a ação discursiva entre os leitores-produtores de textos, que se baseiam em argumentos críticos e, sobretudo faz surgir as multiplicidades de linguagens, de estéticas diferenciadas, a partir das quais a sociedade vem se comunicando e se informando. Dessarte, os letramentos se constituem e se materializam baseados em textos multimodais, multiculturais e multilinguísticos, que possibilitam novas leituras e novas inter-relações entre leitor, texto, mensagem, portador.

Assim, os multiletramentos constituem a expansão da concepção de letramento, incluindo grande diversidade de linguagens e de significados, assim como os múltiplos discursos que extrapolam os limites culturais das comunidades e das nações. Correspondem a uma nova ordem que responde às mudanças na ordem social, cultural, institucional e global decorrentes da globalização e das TDIC e interferem no currículo.

Os multiletramentos abrangem os letramentos midiáticos, digitais, visuais, críticos científicos, que se incorporam aos letramentos convencionais. Há, portanto, “[...] uma convergência de práticas de multiletramentos; os atos de ler e escrever são resultado da articulação de diferentes modalidades de linguagem, compondo-se de palavra, imagem, movimento, sons etc. Trata-se do hibridismo da linguagem” (FERRAZ; CUNHA, 2018, p. 464).

O quadro de ensino e aprendizagem aos quais os futuros professores se integrarão traz inquietações acerca da importância da integração da Pedagogia dos Multiletramentos à formação inicial de professores, que atuarão na Educação Básica, no contexto da cultura digital, buscando uma abordagem integrada e integradora do conhecimento, para possibilitar a construção de práticas pedagógicas multiletradas que possam contribuir para potencializar a aprendizagem a partir de ações criativas/colaborativas que envolvam os diversos letramentos existentes, inclusive, os referentes às TDIC.

A formação de professores necessita criar caminhos formativos que considerem as demandas sociais de leitura e de escrita, levando em conta as transformações causadas pelas diversidades linguística e cultural e o modo pelo qual

as pessoas se comunicam, produzem saberes e constroem conhecimentos na atualidade.

Vale ressaltar:

A teoria dos multiletramentos tem como eixo estruturador o conceito de *design* (noção de projeto), que traz em seu seio, elementos a serem considerados no processo de construção de significados: linguístico, visual, auditivo, gestual, espacial e os padrões multimodais de significado. A noção de *design* amplia a concepção de texto para atividade semiótica (incluindo o uso da língua) em determinado espaço social, dando ênfase à criação de significados como processo dinâmico, ativo, não regido por regras estáticas (FERRAZ; CUNHA, 2018, p. 463).

As perspectivas a respeito de letramentos e multiletramentos na formação de professores permitem a compreensão de que as práticas de leitura e de escrita diante da multimodalidade podem contribuir para a promoção de práticas educativas críticas, reflexivas e plurais, que podem promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas que apontem para a produção crítica de saberes.

É possível afirmar que o trabalho a partir dos multiletramentos permite repensar a função social da escola, para que, diante da desconstrução de um modelo de reprodução que se baseava em um letramento único, seja possível construir caminhos a partir das diversas agências da cultura letrada, oportunizadas pelas mídias impressas ou digitais.

2.3 Currículo do curso em análise

O curso em análise teve início no segundo semestre de 2014 e o seu PPC passou por alterações e adequações em 2015 para atendimento ao que estava disposto nas novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*, tendo por base o Parecer CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015b).

O PPC desse curso, intitulado *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Português na Modalidade Educação a Distância*, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, foi aprovado pela Resolução N. 44/2016 do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (BRASIL, 2016b). Esse documento foi objeto de análise deste estudo por retratar a organização do curso até a conclusão desta pesquisa.

A rapidez com que as mudanças nas *Diretrizes curriculares* (BRASIL, 2016b) ocorreram aguçou minha curiosidade. Pode constatar, por meio do estudo documental, que isso se deveu ao fato de que, na última década, muitos movimentos direcionados a repensar a formação de profissionais do Magistério da Educação Básica aconteceram, incluindo a publicação de estudos sobre questões e proposições atinentes à valorização desses profissionais.

Na esfera do Conselho Nacional de Educação, as ações foram em direção à busca de maior organicidade para a formação desses profissionais, incluindo a rediscussão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura em Letras* (BRASIL, 2015a) e de outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada de professores.

Ademais, o PNE 2014 foi aprovado pelo Congresso Nacional com a sanção presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), inaugurando uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Além de diretrizes, o PNE 2014 (BRASIL, 2014) apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a Educação Básica e a Educação Superior, em suas etapas e modalidades, bem como discute qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da Educação para o decênio 2014/2024. Entretanto, o PNE 2014 (BRASIL, 2014a) não está sendo cumprido, em razão do descaso pela Educação, que embora seja um problema histórico no Brasil, atinge níveis insustentáveis no atual governo, que visa economizar recursos pela e para Educação.

De acordo com publicação no *site* da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME-BRASIL, 2021), o balanço do PNE 2014, apresentado em junho de 2021 em audiência pública na Câmara dos Deputados como parte da programação da Semana de Ação Mundial 2021, apontou que apenas cinco, das vinte metas, alcançaram cumprimento parcial no decorrer dos sete anos de vigência do PNE 2014 (BRASIL, 2014a).

O estudo apresentado por essa instituição (UNDIME-BRASIL, 2021) constatou que, no ritmo em que seguem os avanços previstos pelo PNE 2014 (BRASIL, 2014a), menos de 15% dos dispositivos das metas serão atingidos no prazo, que finaliza em 2024, e indicou que a estimativa é que, dos 41 dispositivos de meta do PNE 2014, somente 6 serão cumpridos nos prazos previstos.

A Meta 15, que determina a criação, até 2015, de uma Política Nacional de Formação de Professores para assegurar que todos os docentes da Educação Básica possuam curso de Licenciatura de nível superior na área em que atuam, não foi atingida, embora o número de professores com nível superior tenha ultrapassado 50% em todas as etapas da Educação Básica (a Meta pretende assegurar a Licenciatura para 100% dos docentes), o que representa um grande avanço. Vale destacar também que a Meta 15 não se refere apenas à formação superior dos docentes, mas à formação em área de atuação específica.

Andressa Pellanda, coordenadora geral da *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*, afirmou em Carta à Sociedade Brasileira (PELLANDA, 2021), que o principal retrocesso e impacto no cumprimento de todos os dispositivos do PNE 2014 refere-se ao financiamento da Educação. É necessário considerar que a Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL, 2016), referente ao Teto de Gastos, está em vigência neste momento em que são necessários esforços redobrados de investimentos nas políticas sociais, em especial, na Educação. A Lei Orçamentária Anual de 2021 (BRASIL, 2021) foi aprovada com 27% de corte na área educacional, seguida de bloqueio de R\$ 2,7 bilhões por parte do Governo Federal. Diante disso, os retrocessos e impactos são inevitáveis e o PNE 2014 não atingirá seus objetivos.

Vale esclarecer que a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020) não foi analisada neste trabalho porque foi promulgada após a realização do curso em foco. Ademais, o foco desta tese é a formação inicial de professores e, portanto, será considerada a legislação vigente que orientou o projeto pedagógico do curso em análise.

De acordo com esse PPC (BRASIL, 2016b, p. 10),

[...] a concepção do currículo deste curso parte de alguns pressupostos básicos, que vão nortear a organização e o desenvolvimento dos conteúdos. O princípio fundamental é a maneira como se concebe a aprendizagem: ela é mais efetiva quando é significativa para o estudante, quando se alicerça nas relações dialógicas e quando se constitui em uma construção coletiva que considera as diferenças de desenvolvimento e as diversidades culturais e sociais.

Esse excerto explicita que o currículo do curso tem por princípio a concepção da **aprendizagem significativa**, que se dá por meio das relações dialógicas e da construção coletiva, porém não esclarece quais são os pressupostos que fundamentam essa concepção, tampouco como isso será concretizado nas ações de formação.

O curso foi desenhado, atendendo às *Diretrizes Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2015a), com o intuito de possibilitar aos estudantes cursar as unidades curriculares de maneira agradável, lógica e eficiente, com vistas à construção de conhecimentos plenos e sólidos, possíveis de serem mobilizados no exercício da profissão.

O Curso de Licenciatura em Letras – Português, cuja titulação conferida é de Licenciado em Letras – Português, teve organização semestral desenvolvido na modalidade EaD, com momentos presenciais na Área do Conhecimento/Eixo Tecnológico: Linguística, Letras e Artes. O prazo mínimo para integralização foi 8 (oito) semestres e máximo de 16 (dezesesseis) semestres, turno de funcionamento multiperíodico, oferecendo 5 (cinco) turmas distribuídas em 5 polos e totalizando 250 vagas. O funcionamento dos encontros presenciais teve periodicidade mensal, com 6 (seis) encontros presenciais por semestre, às sextas-feiras das 19h às 22h30 e sábados das 8h às 12h e das 13h30 às 17h30.

De acordo com o PPC (IFTM, 2016, p.13):

O percurso do curso é permeado em todo seu desenvolvimento por ações que evidenciem a compreensão de temas que transcendem ao seu ambiente próprio de formação e importantes para a realidade contemporânea, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. De forma indisciplinar e articulado com as unidades curriculares do curso serão desenvolvidas ações, estudos que abrangem a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Educação em Direitos Humanos e a Educação Ambiental. A Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente nas unidades curriculares, no estágio e na prática como componente curricular, a partir da compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos, fortalecendo assim, uma consciência crítica e responsável sobre a problemática ambiental e social.

Diante disso, em consonância com os aspectos citados, a estrutura do curso apresenta a forma sistematizada na Figura 13.

Figura 13 – Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras (IFTM, 2016).

Núcleos de conteúdos	Eixos interdisciplinares
Formação específica	Questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano. Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Educação Ambiental
Formação pedagógica	
Formação profissional	
Formação Enriquecimento Curricular	

Fonte: PPC do curso de Licenciatura em Letras (IFTM, 2016).

A Figura 13 evidencia que a estrutura curricular do curso estava voltada para a formação integral dos sujeitos, promovendo a articulação dos núcleos de conteúdos específicos a partir dos eixos interdisciplinares.

A seguir, a Figura 14, na página seguinte, apresenta a organização das disciplinas com as devidas cargas horárias, por semestre.

Figura 14 – Disciplinas e carga horária do curso de Licenciatura em Letras (IFTM, 2016).

Semestres/Carga horária							
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Introdução à Informática	Literatura Portuguesa: a construção da nacionalidade portuguesa	Estudos Linguísticos	Teoria da Literatura: correntes críticas	Sociolinguística	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna	Política e Legislação da Educação	Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas
45h	50h	50h	60h	50h	33h	35h	50h
Introdução à Educação a Distância	Fonética e Fonologia do Português	Sintaxe Do Português	Linguística Textual	História dos Povos Indígenas	Fundamentos Históricos Da Educação	Estudos Literários: literatura e outras linguagens	Análise do Discurso
45h	50h	50h	50h	60h	35h	50h	60h
Produção Textual Acadêmica	Literatura Brasileira: do Romantismo ao Pré-modernismo	Teoria da Literatura: a teoria do verso	Literaturas e Identidades	Literatura Africana de Língua Portuguesa	Literatura Infanto-juvenil	Planejamento e Avaliação Educacional	Estágio Supervisionado IV
50h	60h	60h	50h	60h	45h	50h	100h
Introdução à Teoria da Literatura	Teoria da Literatura: a narrativa ficcional	Sociedade, Educação e Cultura	Literatura Portuguesa: Modernidade e Pós-modernidade	Estágio Supervisionado I	Currículo E Programas	Estágio Supervisionado III	Direitos Humanos e Educação Ambiental
60h	50h	50h	60h	100h	35h	100h	30h
Estudos Gramaticais	Morfologia do Português	Literatura Brasileira: Modernismo e o Pós-moderno	Língua Latina	Didática Geral	Estágio Supervisionado II	Organização do Trabalho Docente	Gestão Escolar
50h	60h	50h	50h	50h	100h	59h	30h
Literatura Brasileira: da Colônia ao Arcadismo	Metodologia da Pesquisa em Educação	Literatura Portuguesa: do Romance ao Naturalismo	Psicologia da Educação	Semântica	Fundamentos Sociológicos da Educação	Informática na Educação	Libras
60h	30h	60h	50h	52h	35h	30h	45h
Prática Curricular	Prática Curricular	Prática Curricular	Prática Curricular	Fundamentos Filosóficos da Educação	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura	Prática Curricular	Prática Curricular
				35h	25h		
				Prática Curricular	Prática Curricular		
50h	45h	30h	40h	38h	92h	55h	55h
Unidades Curriculares	Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais (AACC)		Práticas como componente curricular (PC)		Estágio Supervisionado		Total do curso
2.210h	200h		400h		400h		3.210h

Fonte: PPC do curso de Licenciatura em Letras (IFTM, 2016).

Nota-se que as unidades curriculares do curso indicam a intenção de atender ao que está anunciado na estrutura curricular

, buscando abranger estudos voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Educação em Direitos Humanos e a Educação Ambiental, bem como as disciplinas da área de Letras e disciplinas pedagógicas, a partir de uma concepção interdisciplinar e de articulação entre os conteúdos estudados e as práticas escolares.

Quanto à concepção metodológica do curso, partiu-se do pressuposto de que a concepção de um curso de Licenciatura a distância é essencialmente diferente da sua modalidade presencial. Ficou evidenciado que a EaD tem características próprias, que a distinguem, tanto no seu enfoque, quanto nos seus objetivos, meios, métodos e estratégias.

A concepção de EaD anunciada no PPC é: “A educação a distância se baseia em um diálogo didático mediado entre o professor (instituição) e o estudante que, localizado em espaço diferente daquele, aprende de forma independente (cooperativa)” (GARCIA ARETIO, 2001, p. 41).

Esse PPC tomou como referência as características principais da EaD apresentadas por Garcia Aretio (2001), que apontam para a quase permanente separação do professor e estudante no espaço e no tempo, salvaguardando-se que nesta última variável pode produzir-se também interação síncrona, o estudo independente, no qual o estudante controla o tempo, espaço, determinados ritmos de estudo e, em alguns casos, itinerários, atividades, tempo de avaliação.

Tais aspectos podem complementar-se – ainda que não necessariamente – com as possibilidades de interação em encontros presenciais ou eletrônicos que fornecem oportunidades para a socialização e a aprendizagem colaborativa, por meio da comunicação mediada de via dupla entre professor e estudante e, em alguns casos, e, grupos de estudantes entre si, por meio de diferentes recursos. Como suporte, está uma instituição que planeja, projeta, produz materiais, avalia e realiza a continuidade e a motivação do processo de aprendizagem por meio da tutoria, como orienta Garcia Aretio (2001).

Diante dessas características, a EaD foi considerada no PPC como um “[...] tipo de ensino em que o foco está no estudante e não na turma. Este estudante deve ser considerado como um sujeito do seu aprendizado, desenvolvendo autonomia e independência em relação ao professor que o orienta no sentido do aprender a aprender e aprender a fazer” (IFTM, 2016, p. 44).

A separação física entre os sujeitos faz ressaltar a importância dos meios de aprendizagem. Os materiais didáticos foram pensados e produzidos dentro das especificidades da EaD e da realidade dos estudantes, bem como dos meios em que esses materiais seriam disponibilizados.

Diante da característica de autonomia do estudante da EaD, as teorias de aprendizagem apontam para a eficácia da construção coletiva do conhecimento, da

necessidade do grupo social como referência para o aprender. Um dos desafios é tornar exequível o coletivo em espaços cuja marca é o individual.

As tendências mais recentes em EaD apontam para a necessidade do estudo colaborativo e/ou cooperativo, como forma de dar resposta a concepção de aprendizagem apontada antes. Assim, o PPC do curso em análise busca propiciar experiências com ensino *on-line*, utilizando a metodologia dialógica freiriana, que demonstra que isso é possível. Nessa acepção, o uso das TDIC tem um papel fundamental, entretanto, nos espaços em que sua utilização ainda não é possível, é necessário propor alternativas dentro dos modelos tradicionais de tutoria e material impresso.

É sob esse ângulo que o PPC foi proposto para o Curso Licenciatura em Letras – Português a distância, utilizando, prioritariamente, mídias digitais apoiadas por materiais impressos e por um sistema pedagógico e de tutoria que articulasse, organizasse e estimulasse o trabalho grupal, cooperativo, mais do que o individual. E sem renunciar a uma das características mais básicas da EaD, que é a autonomia do estudante e sua liberdade em aprender.

As aulas foram organizadas em encontros presenciais, mediados por um tutor presencial, além de serem propostas *web* conferências e disponibilizadas videoaulas, com foco no melhor aproveitamento possível das unidades curriculares. Havia articulação prevista entre os encontros presenciais e as atividades a distância, que consistiram em estudo dos materiais disponibilizados no AVA, realização de atividades propostas também no AVA, participação nos fóruns e interação com os professores pelo *chat*.

Os fóruns eram de dois tipos: um fórum de dúvidas, em que os estudantes colocavam suas dúvidas e os professores faziam as intervenções e orientações, e um fórum de atividades, em que eram lançadas propostas para os estudantes, que postavam suas respostas/resoluções/reflexões e comentavam as intervenções dos colegas. Os professores participavam desses fóruns como mediadores, fazendo contribuições e dando orientações.

A IES explicita em seus documentos a intenção de promover a

[...] construção de saberes e o aprimoramento humano do estudante, por meio de um ensino pautado na interação, na mediação entre o professor e o estudante e que preza sempre pela interdisciplinaridade, flexibilidade, contextualização e atualização” (BRASIL, 2016b, p. 10).

O PPC (BRASIL, 2016b) revela a intenção de promover a integração entre os saberes específicos, a produção do conhecimento e a intervenção social, de maneira a articular diferentes áreas do conhecimento, a ciência, a tecnologia e a cultura, com fins de que a pesquisa seja assumida como princípio pedagógico, a partir de uma concepção interdisciplinar.

Quanto à flexibilidade curricular, esse documento evidencia a possibilidade de ajustes na estrutura do currículo e na prática pedagógica, em consonância com os princípios da interdisciplinaridade, da criatividade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que fundamentam a construção do conhecimento.

Sobre a contextualização do entendimento, de forma geral, é tida como o ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. A atualização correspondente é alinhada à contínua atualização quanto às exigências de desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, com vistas ao atendimento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional da docência.

A organização curricular proposta no PPC (BRASIL, 2016b) foi elaborada, revista e atualizada por comissão responsável, constituída pelo corpo docente, pela Coordenação do curso, pela Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFTM e pelo Diretor Geral do *Campus*. Ela atende aos princípios apontados para o currículo EaD, estabelecidos pela extensa legislação pertinente, conforme consta do documento. Vale esclarecer que os protocolos para criação, autorização e reconhecimento do curso foram devidamente atendidos e que as etapas foram oficializadas por meio de portarias do próprio *campus* (criação do curso).

Vale mencionar que o excesso de normativas e diretrizes é um fator desfavorável para as inovações curriculares. No caso das Licenciaturas, é necessário atender não só às *Diretrizes Curriculares* (BRASIL, 2015a) da área de conhecimento (neste caso, de Língua Portuguesa), mas também às *Diretrizes da Formação de Professores* (BRASIL, 2020), respeitando a época em que cada curso é criado. Em que pese a necessidade de regulamentações para os cursos, o excesso de diretrizes tende a comprometer as possibilidades de que as IES avancem na discussão da formação de professores.

De acordo com o PPC (BRASIL, 2016b, p. 5), lê-se:

O Curso Licenciatura em Letras-Português, na modalidade EaD está vinculado ao programa Universidade Aberta do Brasil, fundamenta-se

na concepção de formação, pautada não somente na apropriação e utilização das tecnologias da informação e comunicação, mas, sobretudo, na formação de sujeitos construtores de conhecimento que reflitam sobre sua Prática como componente curricular, num mundo de rápidas mudanças e avanços tecnológicos.

Configura-se a intenção de criar um desenho formativo com delineamentos voltados à formação de professores, evidenciando a preocupação com a prática pedagógica e considerando a modalidade de ensino. Isso indica que as TDIC foram incluídas, *a priori*, com o papel de instrumentos para a realização do curso, mas também com a concepção de apropriação e utilização delas de modo crítico, buscando a construção de conhecimento e de práticas pedagógicas.

Posso salientar que as reflexões apresentadas se referem apenas ao que está anunciado no PPC (BRASIL, 2016b). Esta investigação analisou dados de diferentes fontes. As questões suscitadas pela análise desse documento foram aqui elencadas por merecerem destaque no que tange ao desenho curricular do curso, que parece revelar a intenção de organizar a estrutura curricular, assegurar o cumprimento das diretrizes curriculares oficiais e a manutenção e validação do curso.

Retomando a metáfora que permeia minha pesquisa, trilhei os caminhos da formação de professores a distância no presente capítulo e, no seguinte, apresento os conceitos principais que fundamentaram os estudos construídos neste caminhar acadêmico.

CAPÍTULO 3

Currículo, Educação a distância e *Web* currículo

Este capítulo apresenta o arcabouço teórico que sustenta o presente estudo e parte da concepção de currículo assumida

[...] como um percurso aberto, cuja errância não seja considerada defeito e sim virtude. Em cuja imprevisibilidade se encontre a sua melhor potência. A incerteza representa, em modo hiperbólico, a própria condição humana. E se a educação é uma prática vital - muito além dos seus valores instrumentais e funcionais - ela não poderia ser diferente. O Currículo é um (in)certo percurso de formação. Não por acaso, as principais palavras que se referem à ação educativa são palavras de movimento: educação (*e-ducere* [lat.]: conduzir); pedagogia (*agogéin* [gr.]: “conduzir ao longo de um certo percurso”); currículo (*currere* [lat.]: percorrer). (CASALI, 2020, p. 11).

Ao assumir tal concepção, passo a compreender a importância da abertura e flexibilização do currículo na educação formal, especialmente na formação de professores diante de seu papel no desenvolvimento das práticas educativas na escola.

3.1 Currículo

Não é possível encontrar uma resposta simples nem tampouco fechada para a questão “O que é currículo?”, por se tratar de um conceito polissêmico e, portanto, comportar multiplicidade de sentidos de acordo com as premissas e intencionalidades envolvidas.

Concordo com a afirmação de Pacheco (2005, p. 44) quanto à resposta que pode ser dada a essa pergunta:

A resposta à questão “o que é currículo” é uma missão, por um lado, complexa porque existe uma grande diversidade no pensamento curricular e, por outro, fácil, na medida em que o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/atitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberação tomada nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico.

A interpretação geralmente dada ao currículo escolar está diretamente relacionada à grade curricular (organizada em disciplinas, atividades e cargas horárias), às ementas das disciplinas, aos planos de ensino dos docentes e às práticas educativas realizadas por meio de propostas para os estudantes. A ideia inerente a tal interpretação está relacionada à organização, preliminar ou não, do que deve ser ensinado nos diversos níveis educacionais.

Ao longo da História da Educação, os estudos curriculares têm apresentado definições diversificadas para **currículo**, que pautam as decisões acerca das diretrizes e programas de ensino, notadamente na formação de professores de Língua Portuguesa.

A tendência que se faz presente na organização curricular na educação brasileira está relacionada à concepção de currículo como uma lista de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação com os quais os professores devem trabalhar durante o ano letivo e/ou curso.

Para Silva (2011, p. 15) currículo “[...] é sempre resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes”, pois o que é selecionado para compô-lo está imbricado com interesses diversos. Isso posto, o currículo é uma questão de identidade e poder.

A discussão que proponho neste estudo ressalta que o currículo não é neutro, e está permeado pelas intencionalidades políticas, sociais, econômicas e institucionais, o que vai ao encontro da asserção de Freire (1973, p. 15) quanto à não existência de um processo educacional

[...] neutro, levando-se em conta que a educação pode ser o instrumento usado para facilitar a integração e adequação da geração mais jovem na lógica do sistema atual, ou a prática da liberdade, pela qual “homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo”.

Admitir a não neutralidade da educação leva à constatação de que o currículo também não é neutro, posto que o ensino precisa ser planejado e tal planejamento abrange a seleção de conteúdos, atividades e experiências para o percurso formativo pretendido. É preciso que se considere que essa seleção é definida pelos objetivos educacionais da instituição educacional.

A existência de linhas pedagógicas carregadas de inconsistências teóricas, que recorrem ao pragmatismo e ao imediatismo, faz parte da realidade da formação de professores e da educação de modo geral.

Para Sacristán (2008, p. 17), os currículos são “[...] a expressão de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação num ensino escolarizado”.

Esse autor assevera ainda que as decisões curriculares ocorrem em diferentes níveis e que a relação entre esses níveis não é de dependência, mas de convergência na definição das práticas pedagógicas. O conjunto de níveis pelos quais o currículo perpassa recebe o nome de **sistema curricular**. Ele é formado por **subsistemas** que atuam na intervenção do currículo **praticado**, ou seja, no **real** e na sua autonomia funcional, mesmo mantendo relações de determinação recíproca ou hierárquica.

Sacristán (2008, p. 104) distingue seis fases do currículo: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado. Essas fases, com diferentes graus e força de influência, possuem inter-relações recíprocas e circulares.

O Quadro 5, na página seguinte, apresenta de maneira sucinta as fases do currículo de acordo com Sacristán (2008).

Quadro 5 – Etapas perpassadas pelo currículo.

FASE	DESCRIÇÃO
1. Currículo prescrito	Ordenação do sistema curricular, ponto de partida para elaboração de materiais, situação política e estrutural.
2. Currículo apresentado aos professores	Interpretação do currículo prescrito. Neste momento, a formação e as condições de trabalho dos docentes interferem no processo, pois, aqui, o professor interpreta o conteúdo do livro didático.
3. Currículo moldado pelos professores	O professor é agente ativo e decisivo na concretização dos conteúdos e seus significados, moldando as prescrições administrativas e os conteúdos dos livros, conforme sua tradução. “O plano que os professores fazem do ensino, ou que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução” (SACRISTÁN, 2008, p. 105). Esse processo pode acontecer individual ou coletivamente, dependendo das condições de trabalho, porque sua organização social incidirá diretamente sobre a prática pedagógica.
4. Currículo em ação	É a prática concreta, real, guiada por esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretizará na ação pedagógica. Esta fase influenciará realmente a qualidade do ensino.
5. Currículo realizado	Ao colocar em prática sua proposta curricular, os professores se defrontam com inúmeros efeitos complexos – cognitivo, afetivo, social, moral e ocultos – que interferem na efetivação do currículo, pois o contato das ideias com a realidade altera as propostas iniciais. Sendo assim, a realização das práticas curriculares “refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional e, inclusive, projetam-se no ambiente social, familiar etc.” (SACRISTÁN, 2008, p. 106).
6. Currículo avaliado	Controles de avaliação, imposição de critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Os sistemas de avaliação acabam delimitando a prática docente, uma vez que as atuais políticas públicas educacionais atrelam o desempenho acadêmico dos alunos ao processo de bonificação docente. “O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas” (SACRISTÁN, 2008, p. 106).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Sacristán (2008).

As fases apresentadas no Quadro 5 contribuem para a análise do currículo do curso pesquisado, sendo necessário atentar para as especificidades da Licenciatura em Letras e da EaD.

O tópico a seguir objetiva discutir teoricamente o currículo da Licenciatura em Letras, a partir da perspectiva que fundamentou o curso pesquisado.

3.2 Concepções de currículo

Considerando que o contexto do estudo realizado foi um curso de Licenciatura em Letras na modalidade EaD, a produção de conhecimentos acerca do currículo exigiu assumir um posicionamento diante das vertentes com que me deparei ao longo desse percurso.

Sacristán (1998, p. 148) assevera:

É importante considerar em qualquer conceituação [de currículo]:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando-se em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido, como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalidade do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilização para que os professores/as intervenham nele.

Assim, esta tese enfatiza que o currículo não está restrito às ideias de transferência e aplicação do conteúdo determinado pelos documentos oficiais. No entanto, não apregoa que tais documentos sejam eliminados ou ignorados. É inegável que cabe às instituições de ensino observar e dar cumprimento aos dispositivos legais que regulamentam a educação no país.

O processo de repensar o currículo e sua influência em uma Sociedade das Aprendizagens e do Conhecimento significa, sobretudo, repensar norteiam a Sociedade da Informação, do Conhecimento, das Aprendizagens e da Cultura Digital. Nesse contexto, faz-se mister a ruptura com a concepção de currículo isolado,

descontextualizado, fragmentado, que não possibilita a construção e compreensão das correlações que permitem a sua estruturação com base na realidade (SANTOMÉ, 1998).

A preocupação principal, concernente à concepção de currículo, consiste no que Almeida e Valente (2011, p. 14) explicam:

[...] nas tensões e conflitos entre o currículo formal prescrito por meio da explicitação de “conhecimentos considerados socialmente válidos” (SILVA, 1995, p.8) e o currículo experienciado na prática pedagógica produzida em contexto concreto, o professor tem a oportunidade de refletir sobre as condições históricas, as práticas sociais e as dinâmicas políticas e culturais em que se dão o seu agir, podendo conscientizar-se do seu significado.

Esses autores prosseguem afirmando que,

[...] subjacente à concepção de currículo, encontra-se a concepção de desenvolvimento humano e do papel da escola como promotora desse desenvolvimento em um tempo e espaço situados historicamente e com o uso dos instrumentos culturais que fazem parte das práticas sociais vigentes” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 14).

A compreensão do currículo sob esse ângulo promove reflexões sobre a necessidade de conhecer e interpretar o contexto em que o currículo está inserido para contribuir na construção de sentido do percurso formativo. É importante reconhecer que, ao ingressar em um curso, o estudante traz conhecimentos de seu contexto, da realidade em que vive – em particular no curso investigado, que faz parte do Sistema UAB, que se propõe a atender professores das redes públicas que estão em busca de uma formação específica. Isso significa que parte dos estudantes possui conhecimentos advindos da prática docente, embora se trate de uma formação inicial.

Vale ressaltar que o currículo não deve ser reduzido apenas aos conhecimentos advindos da experiência, nem só aos conteúdos que constam nas grades curriculares. Concordo com Arroyo (2013, p. 150), que sustenta que

[...] aos currículos cabe incorporar a variedade de experiências e sujeitos sociais, políticos e culturais, étnicos, raciais. Reconhecer que cada experiência tem como autores sujeitos pessoais ou coletivos reais que não têm uma autoria solitária, mas estão entrelaçados em relações sociais, raciais, de gênero, de cidade, periferia, campo, de orientação sexual, de opções políticas e morais.

O acesso das classes populares ao Ensino Superior, particularmente no que se refere à formação de professores, abre possibilidades para milhares de vidas que

há quase três décadas nem consideravam entrar nesse “[...] recinto de promessas salvadoras” (ARROYO, 2013, p. 63). Adentrar tais recintos representa a possibilidade de atingir objetivos desses sujeitos históricos, que foram vitimados por segregações igualmente históricas.

Embora a reação conservadora não tenha tardado, expressando espanto e indignação ao pensar que uma pessoa de origem humilde, que vive de um trabalho braçal, possa se tornar professor ou exercer outra profissão que escolha, pode-se ter clareza da potencialidade do fortalecimento da Educação Superior pública e gratuita. Evidenciam-se, porém, os retrocessos enfrentados atualmente com o surgimento de restrições geradas pela descontinuidade de políticas públicas e as dificuldades causadas por diretrizes desconectadas da realidade do Ensino Superior e da sociedade.

É necessário reconhecer que os currículos, as diretrizes e desenhos curriculares continuam impregnados de dicotomias e hierarquia, embora o aprofundamento, as análises e conhecimentos produzidos apontem para o processo de superação das desigualdades.

Retomando a temática desta pesquisa, que aborda um currículo de formação de professores a distância, afirmo que não é possível sustentar uma única concepção de currículo, mas é necessário procurar estabelecer uma linha de pensamento curricular que possa ser articulada a essa modalidade, visando a construção de percursos formativos diante das especificidades da formação de professores.

O tópico a seguir tem como foco o currículo do curso analisado em busca de indícios das concepções curriculares que o fundamentaram.

3.3 Currículo na EaD

O estudo de Basso *et al.* (2020, p. 226) retoma a discussão sobre o Banco Mundial:

Em um cenário em que o Banco Mundial e seus organismos apontavam para os atrasos na educação brasileira, insinuando-lhe postura de avanço, o mesmo órgão direcionava políticas econômicas de cortes de gastos públicos ou redução de investimentos. Assim, o Ministério da Educação passava a direcionar, por meio de financiamentos, editais, portarias e decretos, a expansão do ensino Superior via Educação a Distância, ao passo que as Universidades viam seus investimentos congelados. Sem a ampliada discussão sobre os impactos das Tecnologias de Informação e Comunicação

(TIC) para a educação em todos os níveis, e a sensação de transferência de recursos para uma “experiência” em demérito de cursos e instituições existentes, estabelecia-se uma distinção que ainda vige na atualidade entre o que se deve pensar, discutir e realizar para o ensino presencial e o ensino a distância.

Esse estudo revela o panorama em que a EaD foi institucionalizada no Ensino Superior brasileiro, na lacuna entre a necessidade urgente de expansão desse nível de ensino e de cortes de gastos públicos. A confluência dessas necessidades comprometeu a qualidade das duas realidades: por um lado, as IES ficaram obrigadas a dar continuidade às atividades com recursos congelados; em contrapartida, a EaD passou a ser considerada como alternativa para viabilizar a redução de gastos.

Esse contexto favoreceu o crescimento desenfreado das IES privadas, que vislumbraram, na possibilidade de alcance da EaD, a oportunidade de ofertar cursos pela abordagem de um serviço na lógica de um grande negócio. Na lógica do mercado, o crescimento quantitativo cresce exponencialmente, sem que haja a preocupação com a aprendizagem. Dessa forma, o público deu espaço ao privado.

santos11, p. 62) comenta:

As transformações da última década foram muito profundas e, apesar de terem sido dominadas pela mercadorização do Ensino Superior, não se reduziram a isso. Envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento. Em face disso, não se pode enfrentar o novo contrapondo-lhe o que existiu antes. Em primeiro lugar, porque as mudanças são irreversíveis. Em segundo lugar, porque o que existiu antes não foi uma idade do ouro e, se o foi, foi-o para a universidade sem ter sido para o restante da sociedade, e, no seio da própria universidade, foi-o para alguns e não foi para outros.

Essa perspectiva traz clareza sobre a irreversibilidade das mudanças e remete a reflexões acerca do fato de as transformações estarem ligadas aos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento, e não apenas à abordagem economicista do Ensino Superior.

A discussão da EaD no campo do currículo exige tratar as TDIC como o que realmente são: resposta histórica, e, portanto, da humanidade, às questões de uma realidade que dispõe de possibilidades virtuais. Essas tecnologias são artefatos culturais, construídas por pessoas ou grupos de pessoas em resposta às necessidades que emergem da sociedade. Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer o papel das tecnologias e o da política, desmistificando o papel das TDIC como protagonistas sociais (DOURADO, 2002).

Tavares (2015, s.p.) alerta para o fato de que “[...] tecnologias não formulam estratégias pedagógicas nem aprimoram metodologias”, são as pessoas que fazem isso. A mudança de ferramentas sem alteração ou discussão conceitual oferece risco de que a ubiquidade, a amplitude e a variedade de informações causem a desorientação dos aprendizes no mundo virtual, como aponta o estudo de Kenski, Medeiros e Ordéas (2019).

Nesse mesmo estudo, os autores afirmam que há um “[...] anacronismo curricular” (KENSKI; MEDEIROS; ORDÉAS, 2019, p. 149) relacionado às tecnologias, que produz defasagem na formação profissional que transparece nos egressos das IES nos ambientes profissionais que os recebem. Ressalto que esse anacronismo é gritante na formação de professores. A experiência do ensino remoto, desencadeada pela pandemia da COVID-19, escancarou essa faceta.

Rocha (2018, p. 145-146) reflete:

Pensar em currículo na educação a distância é reconhecer a complexidade desse elemento, mas exige compreender também as especificidades da modalidade, uma vez que o currículo delineará os percursos formativos dos cursos a distância. O currículo da educação a distância agrega uma maior complexidade, pois, ao ser elaborado, devem ser levadas em consideração questões adicionais às típicas da educação presencial. Tornam-se necessárias indagações que contemplem as singularidades dessa modalidade educacional, considerando-se a natureza do curso, as condições físicas estruturais do contexto em que estão inseridos os discentes e as suas necessidades.

Portanto, o currículo na educação a distância agrega um conjunto de componentes que envolvem os conhecimentos a serem adquiridos e o modo de organização do processo educativo. Esse currículo deve prever o uso das tecnologias de maneira que propicie a construção do conhecimento de modo dialético, viabilizando a interação e o compartilhamento de informações. A questão da flexibilidade pedagógica e curricular em sua relação com as tecnologias digitais, merece atenção central nas discussões sobre currículo na educação a distância. Ademais, na organização de uma matriz curricular para cursos a distância, é importante, ainda, que se assegure a compreensão de conhecimento em sua totalidade, isto é, que todos os conhecimentos estão imbricados e inseridos em um contexto sócio-histórico. Atentos a essas diretrizes, o currículo na educação a distância visa a interação e a formação integral do cidadão crítico, reflexivo e participativo.

As contribuições de Rocha (2018) suscitam indagações acerca do currículo do curso que é cenário desta pesquisa, abordadas no capítulo dedicado às análises.

O tópico a seguir trata de web currículo.

3.4 Web Currículo

Na sociedade atual, não há como negar a presença das TDIC em todos os campos da atividade humana, sobretudo com o advento da pandemia da COVID-19, que desconstruiu a pretensa ordem social existente. Diante da gravidade da doença e da facilidade de contágio, tornou-se necessário tomar medidas para contenção da propagação do vírus e redução de danos, uma vez que os sistemas de saúde ao redor do mundo entraram em colapso. Dentre as providências recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), configurou-se, como a mais importante, o afastamento social e o consequente fechamento do comércio e serviços e, em particular, das instituições educacionais.

Essa situação foi reveladora das potencialidades das TDIC, que passaram a ser utilizadas em grande escala para realização das atividades do cotidiano: desde as compras de alimentos até a realização de consultas médicas, ensino remoto, operações bancárias, incluindo as pessoas que antes não faziam uso de tais recursos.

É imprescindível salientar que as transformações rápidas originadas pelo uso das TDIC envolvem os modos de pensar, aprender e se relacionar e, diante disso, é necessário reconhecer que a educação também é parte desse processo e, em consequência, tem que se reinventar.

Concordo com Almeida (2019, p. 100) quando afirma:

As evidências identificadas nos registros digitais do movimento das redes mostram novos modos de aprender por meio da interconexão entre pessoas, conhecimentos, contextos sociais e institucionais, que levam à criação de novas conexões mentais, realimentam as interações e os processos de aprendizagem, fomentando a evolução da inteligência coletiva (LÉVY, 2003).

Destarte, a reprodução de práticas curriculares consagradas pela tradição educacional não atende às necessidades educativas atuais, nem tampouco contribuem para o avanço dos processos formativos.

Nesse sentido, Oliveira, Martins, Sensato e Alves (2021, p. 262) esclarecem

Integrar as TDIC com o currículo significa que essas tecnologias passam a compor o currículo, que as engloba aos seu demais componentes e assim não se trata de ter as tecnologias como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim de buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo, pois esse é o orientador das ações de uso das tecnologias.

Essa perspectiva torna evidente a transformação do currículo a partir da integração com as tecnologias e explicita a concepção de “[...] currículo concretizado na prática social com o uso das TDIC” (ALMEIDA, 2014, p. 25) que pode possibilitar superação da perspectiva de currículo embasada em sequência de conhecimentos a partir da flexibilização do currículo por meio de concepções educacionais voltadas à dialogicidade, considerando o contexto cultural e sócio-histórico. No entanto, os professores do curso em análise não foram preparados para essa nova realidade, tampouco para a cultura digital que se expandia bem antes da crise gerada pela pandemia

De acordo com Almeida (2014, p. 24),

[...] o currículo real vai além do currículo prescrito em propostas curriculares, livros didáticos, planos de ação, sistemas de ensino e portais educativos e se reconstrói no momento em que o professor produz o planejamento, considerando o currículo previsto; seu conhecimento específico sobre a área de ensino em que atua ; a realidade da escola e a necessidade de seus alunos; bem como na ação que se realiza nas condições concretas da sala de aula, quando o professor reflete, tece interpretações, toma decisões com base nas relações sociais estabelecidas na prática.

Retomando o contexto que é foco da minha pesquisa com base nas considerações de Almeida (2014), compreendo que o currículo real pode estar explicitado no AVA do curso, no qual estão registrados o conteúdo das unidades curriculares, as atividades propostas, as aulas e as avaliações.

Para melhor entender a integração das TDIC ao currículo, é necessário recorrer ao conceito que toma como “[...] ponto de partida os conceitos que oferecem os alicerces para a composição do Web currículo, que são: currículo, tecnologias de informação e comunicação e cultura digital” (ALMEIDA, 2019, p. 104).

Nesse sentido, Almeida (2010, s.p.) registra:

[...] propõe-se o termo *web* currículo como o currículo que se desenvolve por meio de ferramentas e interfaces da Internet, o qual envolve campos de conhecimentos de diferentes áreas: comunicação, educação e tecnologias. Assim, *web* currículo integra as tecnologias com o currículo, envolvendo distintas linguagens e sistemas de signos configurados de acordo com as características intrínsecas das tecnologias e mídias que suportam os modos de produção do currículo, conforme os limites e potencialidades das TIC. Essa integração se estabelece para além das mídias e envolve as mensagens e os contextos; as relações entre múltiplas culturas; os diferentes tempos, espaços e linguagens; as experiências de professores e alunos; as concepções de currículo, os objetivos

pedagógicos e as condições contextuais; a negociação e atribuição de significados entre todos os participantes.

Por fim, ressalto que, o conceito de *web currículo*, construído por Almeida (2010), é promissor em relação à integração das TDIC ao currículo, em particular para o currículo de formação de professores em cursos a distância. Vale ressaltar a necessidade premente da inclusão das TDIC na formação de professores, de modo que possa contribuir para o desenvolvimento crítico dos sujeitos em formação frente ao uso das TDIC, que deverá reverberar no currículo da Educação Básica, em consonância com o preconizado na BNCC (2017) da Educação Básica.

3.5 As TDIC no contexto da formação de professores

A presença das TDIC no contexto social, histórico e cultural contemporâneo traz demandas para a escola contemporânea e para o trabalho docente.

Nota-se que a cultura digital provoca o desenvolvimento de um perfil diferenciado nas pessoas que aprendem na interação com o meio social e cultural em que vivem, e não exclusivamente na escola.

É importante compreender que as atividades humanas são afetadas pelas TDIC tanto nas questões práticas do cotidiano, quanto na forma de compreensão do mundo e de organização do conhecimento. Pode-se considerar que a sociedade atual se encontra diante de um novo paradigma, que se organiza ao redor das tecnologias, que, por sua vez, se refletem nas transformações sociais, culturais e econômicas e educacionais.

Tal contexto faz emergir diferentes modos de ensinar e de aprender, que podem incluir espaços educativos equipados com TDIC, cursos com infraestrutura e equipamentos e currículos e projetos pedagógicos que articulem as TDIC ao processo educativo, considerando o uso dos dispositivos móveis e das redes de internet sem fio.

Diante desse cenário, a formação de professores deve levar em conta os pressupostos que apontam mudanças na sociedade e sua influência sobre o campo de atuação do professor, a fim de possibilitar a construção de conhecimentos necessários a ele para o exercício de sua profissão, incluindo a compreensão sobre o uso crítico dessas tecnologias em contextos de ensino e das contribuições dessas

tecnologias ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo, bem como de seus riscos e potencialidades.

Papert (1994, p. 133) criou os termos **instrucionismo**, orientado pela abordagem tradicional do ensino, e **construcionismo**, que propaga a ideia do "aprender fazendo" no processo de construção de conhecimento, asseverando que "[...] nada poderia ser mais absurdo do que uma experiência na qual os computadores são colocados numa sala de aula onde nada mais é modificado" com o objetivo de distinguir os usos da tecnologia na educação.

Os pressupostos de Papert (1994) indicam que a mera incorporação das tecnologias à formação inicial de professores não é suficiente. É necessário criar oportunidades para ressignificá-la. Assim, considerar as aprendizagens relacionadas às TDIC não pode se reduzir à aquisição de conhecimentos reduzidos a disciplinas específicas desenvolvidas de modo aligeirado.

É importante destacar que os professores também não podem ser reduzidos a meros consumidores ou propagadores de recursos tecnológicos, nem tampouco de conteúdos da internet. É preciso construir práticas curriculares que possibilitem o desenvolvimento da autoria e da curadoria, que advém do conhecimento das possibilidades oferecidas pelas TDIC e do desenvolvimento da confiança para experimentá-las e adequá-las ao uso pedagógico.

Posso afirmar que, na trilha que segui durante o doutorado, passei por essa experiência, pois quando ingressei, compreendia as TDIC como ferramentas para a realização de atividades do cotidiano, de estudo e profissionais. A participação nas disciplinas da linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação fez despertar a minha curiosidade diante das contribuições das tecnologias para a aprendizagem e da necessidade de estudar para melhor compreendê-las e integrá-las às minhas práticas formativas.

Entretanto, a utilização de dispositivos tecnológicos e da internet do mesmo modo que se faz com giz, lousa e livro didático, podem não resultar em práticas inovadoras por ter como fundamento a educação transmissiva.

Kenski (2003) esclarece que é o professor quem decide qual tipo de ensino orienta seu trabalho: mediado por velhas tecnologias, "da lousa ao livro didático", embora sempre haja alguma abordagem subjacente, quer seja instrucionista ou construcionista, dialógica ou transmissiva, na utilização das TDIC; democrático e crítico, sem o uso de recursos digitais, porém com debate, reflexão e análise sobre os

mesmos; tecnologicamente competente, orientado para adoção e consumo acrítico das tecnologias; com uma visão tecnologicamente crítica e aberta, na qual professores e alunos são capazes de utilizar recursos tecnológicos, posicionando-se criticamente sobre os mesmos. Considera-se que a formação inicial pode influenciar nessa tomada de decisão em razão de atuar na construção dos fundamentos educacionais e na visão crítica sobre as tecnologias que orientam o processo formativo.

Sob esse prisma, a integração das TDIC ao currículo de formação de professores assume relevância para a futura prática docente dos egressos e, sobretudo, para o desenvolvimento crítico-reflexivo, pois a reflexão sobre a prática pode se fazer presente na própria formação.

No Capítulo 4, a seguir, apresento os caminhos metodológicos trilhados neste estudo.

CAPÍTULO 4

Caminhos metodológicos

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar a metodologia de pesquisa e o detalhamento dos procedimentos metodológicos realizados para a coleta, sistematização, tratamento, discussão e análise dos dados obtidos no campo investigado.

A investigação sobre o tema proposto para esta pesquisa – currículo de um curso de Licenciatura em Letras na modalidade EaD ofertado por um Instituto Federal pelo sistema UAB – foi iniciada por meio da busca pela extensa literatura encontrada por meio de pesquisa bibliográfica realizada com apoio nos recursos digitais, quais sejam, bibliotecas virtuais e mecanismos de busca qualificada pela internet.

O acesso aos recursos disponibilizados pela internet possibilita a abertura de múltiplos canais de divulgação de resultados de pesquisa, associados ao aumento quantitativo e à diversidade desses meios de divulgação científica, de modo particular às teses e dissertações produzidas nas universidades brasileiras e de outros países, assim como aos periódicos específicos do campo da formação de professores, currículo e educação a distância.

Um dos destaques desse fenômeno são as bibliotecas virtuais, muitas das quais se utilizam da metodologia da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) para reunir e divulgar periódicos científicos da área da Educação, proporcionando aos pesquisadores e demais interessados uma base de dados específica.

A partir do final da segunda metade do século XX, o crescimento de publicações periódicas foi expressivo, o que se deve ao fato de esse período histórico ter favorecido o fortalecimento da pesquisa e ao mesmo tempo contado com recursos digitais para que esse tipo de publicação pudesse ultrapassar o formato impresso.

De acordo com Cruz *et al.* (2003, p. 47), o “[...] surgimento das novas tecnologias de informação permitiu a otimização da produção, acesso e disseminação da informação, mudando o conceito tradicional de informação bibliográfica baseada

em documentos impressos”. O acesso livre às publicações acadêmicas em sua versão *on-line* tem crescido e potencializado a divulgação científica no cenário mundial.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica neste trabalho foi feita parcialmente *on-line*. A etapa do levantamento bibliográfico foi realizada pela internet em sua totalidade. Parte dos títulos estavam disponíveis na versão *e-book* tanto para compra quanto para leitura via biblioteca da PUC-SP, mas foi necessário adquirir várias obras no formato de livro tradicional.

A revisão de literatura, então, consistiu em um estudo exploratório, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, mediante recursos digitais e bases de dados *on-line* previamente definidas: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A sistematização de referências bibliográficas foi feita em planilha *Google* em uma abordagem de análise qualitativa. Vale salientar que as buscas por teses e dissertações foram realizadas exclusivamente em bases nacionais por esta pesquisa se voltar para um curso oferecido em um contexto brasileiro, mais especificamente pela UAB, entretanto a pesquisa bibliográfica teve maior abrangência, voltando-se à literatura internacional.

A pesquisa nas bases científicas iniciou-se a partir da apropriação dos recursos disponibilizados. De acordo com o *site*, a BDTD foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e “[...] segue os preceitos da Iniciativa de Arquivos Abertos (OAI), adotando, assim, o modelo baseado em padrões de interoperabilidade” (IBICT, s.d.). Trata-se de uma rede distribuída de sistemas de informação que gerencia teses e dissertações com o auxílio de dois atores principais: provedor de dados e provedor de serviços. Desde a sua criação, faz uso de soluções livres em toda a sua estrutura de funcionamento. Utiliza o *software* livre *VuFind* para “[...] agregar e disponibilizar as teses e dissertações coletadas dos sistemas de informação gerenciados pelas instituições” (IBICT, s.d.).

Por sua vez, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é uma plataforma que visa facilitar o acesso a informações sobre trabalhos acadêmicos defendidos junto a programas de pós-graduação do país, “[...] além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual, e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição” (CAPES, 2020, n.p.).

A partir da aproximação e compreensão da estrutura e funcionamento das bases de teses e dissertações, foi selecionada a BDTD, por disponibilizar mecanismos de consulta que atendiam aos interesses e necessidades da presente investigação.

O protocolo de pesquisa para a revisão da literatura foi estabelecido na seguinte conformidade, inspirado nos critérios da revisão sistemática de literatura, conforme Ramos, Faria e Faria (2014):

- **Base escolhida:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).
- **Período:** de 2015 a 2020.
- **Parâmetros de busca avançada:**
 - 1) **Descritores:** currículo, formação de professores a distância, Licenciatura em Letras a distância, Universidade Aberta do Brasil;
 - 2) **Filtros:** título, resumo e palavras-chave.
- O **tratamento inicial** dos trabalhos encontrados foi feito por meio de leitura exploratória e sistematização em planilha Excel com as colunas: **título, autor, resumo, palavras-chave**. Vale salientar que a BDTD possibilita a exportação dos dados em planilhas *JSON*¹¹ ou *CSV*¹², o que permite agilizar a sistematização dos dados.
- As **análises qualitativas** foram realizadas a partir da pergunta de pesquisa e da sistematização e análise dos dados obtidos por meio da revisão de literatura com apoio no *software NVivo11*.

No Quadro 7, na página seguinte, encontra-se o planejamento da pesquisa/revisão de literatura (primeira busca).

¹¹ JSON significa *JavaScript Object Notation*, basicamente um formato leve de troca de informações/dados entre sistemas.

¹² O arquivo CSV (valores separados por vírgulas) é um arquivo de texto com formato específico para possibilitar o salvamento dos dados em um formato estruturado de tabela.

Quadro 7 – Planejamento de Pesquisa – BDTD.

Etapas	Ação	Descrição
Planejamento	Tema/Objetivo	Currículo de formação de professores pela UAB
	Base escolhida	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (https://bdttd.ibict.br/vufind/)
	Termos descritores	Currículo, formação de professores a distância, Licenciatura em Letras a distância, Universidade Aberta do Brasil
	Booleanos (letras maiúsculas)	AND/ " "/
	Equações finais de busca	Currículo AND formação AND professores AND EaD AND UAB
	Materiais selecionados	Teses
	Critérios	Apresentação de dados: título, autor, resumo e palavras-chave
	Recorte temporal	2015 a 2020
	Idioma (s)	POR
	Critérios de exclusão	Trabalhos que não se enquadram na temática

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A primeira aproximação às bases mencionadas precedeu a busca nas bases de dados com o intuito de investir na busca de construção de conhecimento significativo para a pesquisadora, como ensinou Paulo Freire (1996, p. 95):

Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo. De cindi-lo. De “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

Assim, passou-se aos procedimentos de busca como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade e criticidade, compreendendo o contexto da pesquisa e interpretando os achados de pesquisa.

Cardoso, Alarcão e Celorico (2010, p. 10) ressaltam:

A revisão de literatura não é um processo acrítico. Baseado numa leitura crítica, tem de ir além da mera identificação e descrição de estudos realizados. Visando um conhecimento aprofundado do tema, implica espírito crítico para discutir pressupostos, processos e resultados. Mas igualmente criatividade para articular estudos vários e compreender seu significado na relação com o novo problema de estudo.

A busca pelos descritores **currículo, formação de professores a distância, Licenciatura em Letras a distância e Universidade Aberta do Brasil** na BDTD resultou em um número expressivo de pesquisas relacionadas ao tema **formação de professores, Licenciatura em Letras, Educação a Distância, Universidade Aberta do Brasil, TDIC e currículo**.

A partir da exportação dos dados obtidos na pesquisa na BDTD em CSV, foi realizada a organização dos dados em planilha *Google* salva como documentos no formato *PDF* para proceder à análise qualitativa apoiada no *software NVivo*, versão 11, em que foi criado o projeto *Revisão de literatura*. Em seguida, foram importados para a área do NVivo11 os vinte e cinco (25) documentos originados pela pesquisa na base da BDTD.

A partir da leitura e análise dos títulos, palavras-chave e resumos, foi possível identificar estudos, entre teses e dissertações, realizados no período entre 2015 e 2020, que apresentam significativa relação com o tema proposto para a pesquisa. Tais estudos foram analisados e organizados em um quadro apresentado no Capítulo 5, que trata da revisão de literatura.

A pesquisa em foco é de abordagem qualitativa, que “[...] não tem um padrão único porque admite que a realidade é contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores e seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2017, p. 26), com inspiração no método misto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2006) e fazendo a articulação da teoria com a experiência no contexto da formação inicial de professores.

Caracteriza-se como um estudo de caso, conforme descrito por Lüdke e André (2020, p.20), que consiste no “estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.”

As autoras supracitadas apresentam as características fundamentais do estudo de caso:

1. visam à descoberta;
2. enfatizam a interpretação em contexto;
3. buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
4. usam uma variedade de fontes de informação;
5. revelam experiência vicária e permitem generalizações;
6. procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
7. os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p.21-23).

Tendo em vista as considerações anteriores, o caso em estudo foi delimitado a um curso de Licenciatura em Letras a distância, desenvolvido a partir da imersão da pesquisadora no contexto estudado.

Tomou-se como referência a etnografia, conforme explica Chizzotti (2014, p. 71):

A etnografia caracteriza-se pela descrição ou reconstrução de mundos originais de pequenos grupos, para fazer um registro detalhado de fenômenos singulares, a fim de recriar as crenças, descrever práticas e artefatos, revelar comportamentos, interpretar os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo.

Tais características inspiraram o presente estudo, no que se refere à experiência educativa vivenciada pelo grupo de estudantes, professores, equipe gestora, tutores, equipes de trabalhos dos polos de apoio presencial e demais envolvidos na realização do curso.

Em relação ao pesquisador, Chizzotti (2014, p. 71) esclarece:

O pesquisador permanece em campo envolvido, durante um período durável, na vida cotidiana dos membros de uma comunidade ou grupos homogêneos, geograficamente determinados, partilhando de suas práticas, hábitos, rituais e concepções, sem pré-julgamentos ou preconceitos pessoais para compreender a cultura dos grupos. Este contato próximo habilita o pesquisador para alcançar um conhecimento íntimo e amplo do grupo, apreendendo não só o que ocorre no local, mas também como é visto, construído e usado pelos membros do grupo nas atividades habituais do dia a dia.

Nesse sentido, tive a prerrogativa de ter atuado como tutora presencial no curso, experiência que despertou minha curiosidade epistemológica. Esta, de acordo com Paulo Freire (2003), é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprender. É a curiosidade que se torna metodicamente rigorosa e, se opõe à curiosidade ingênua que caracteriza o senso comum.

A formação inicial de professores via EaD apresenta características que a diferenciam de cursos presenciais, dentre as quais pode ser destacado o fato de ser mediada por TDIC, que envolve questões voltadas para a inclusão e o letramento digital, além da necessidade de acesso a dispositivos tecnológicos e a internet. No contexto socioeconômico brasileiro, tais questões se constituem em desafios a serem superados, pois carregam em si mesmas as contradições da sociedade atual.

Considerando que o caso em estudo é um curso a distância, que é realizado com a mediação por TDIC, fez-se mister o desenvolvimento da pesquisa por meio de recursos digitais e, em especial a imersão no campo de pesquisa, sobretudo, pela interação com os membros do grupo e pelo acesso aos documentos e materiais do curso.

Tomando as características do curso a distância, diante das escolhas metodológicas, foi necessário buscar um caminho para estruturar a pesquisa que tornasse viável a realização da pesquisa com suporte nas TDIC ao longo de todo o processo a ser realizado. Os estudos realizados permitiram identificar a netnografia como inspiração para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao propor um estudo de caso de tipo netnográfico para compreender as questões curriculares e as práticas educativas com a integração das TDIC envolvidas, busco contribuir com a melhoria dos processos de construção curricular com vistas ao ensino e à aprendizagem na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, de modo a incorporar as TDIC ao currículo e às práticas educativas com o desenvolvimento de atividades.

Considero importante que os futuros professores reconheçam a potencialidade pedagógica das tecnologias, bem como se apropriem crítica e criativamente desses artefatos tecnológicos, de forma que o planejamento e a concepção de atividades, que correspondem ao currículo em ação, sejam embasadas nessa integração.

Assim sendo, este capítulo está dividido em três tópicos, nos quais apresento o problema da pesquisa, os objetivos e, de uma forma geral, a abordagem teórico-

metodológica, na qual descrevo e contextualizo o local, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados da pesquisa.

É válido evidenciar que, no papel de pesquisadora, tive que enfrentar desafios relacionados à necessidade de construção de conhecimentos e desenvolvimento de práticas, habilidades diante da TDIC, que desencadearam a minha própria apropriação crítica e criativa dos artefatos tecnológicos. A partir deste processo de aprendizagem, foi possível fazer escolhas fundamentadas para o desenvolvimento da pesquisa.

4.1 Problema da pesquisa

É necessário pensar na redefinição do papel do professor que se constitui “[...] na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 139), visando a aprendizagem significativa, considerando que “[...] ensinar é organizar situações de aprendizagem, criando condições que favoreçam a compreensão da complexidade do mundo, do contexto, do grupo, do ser humano e da própria identidade” (ALMEIDA, 2005, p. 72).

A criação de ambientes de aprendizagem com a presença das TDIC corresponde a “[...] utilizá-las para a representação, a articulação entre pensamentos, a realização de ações, o desenvolvimento de reflexões que questionam constantemente as ações e as submetem a uma avaliação contínua” (ALMEIDA, 2005, p. 72). A formação de professores deve possibilitar que os futuros professores associem as TDIC às metodologias ativas de aprendizagem e desenvolvam “[...] habilidade técnica relacionada ao domínio da tecnologia” (ALMEIDA, 2005, p. 72) e, especialmente, articule esse domínio com a “[...] prática pedagógica e com as teorias educacionais que o auxiliem a refletir sobre a própria prática e a transformá-la, visando explorar as potencialidades pedagógicas da TDIC em relação à aprendizagem” (ALMEIDA, 2005, p. 72).

De acordo com Lévy (2008), é válido afirmar que as TDIC são elementos estruturantes de um novo discurso pedagógico, assim como de relações sociais que se sustentam na cibercultura, modificando as maneiras de pensar e de conviver, as relações entre as pessoas e o trabalho.

Desse modo, torna-se relevante investigar a formação de professores, especialmente a distância, o que evidencia a necessidade de questionar essa

formação por meio da pesquisa e justifica a relevância científica, educacional e social da presente investigação, cuja questão e objetivos são enunciados a seguir.

4.2 Objetivos da pesquisa

A questão norteadora da pesquisa foi: “Como foi concebido e desenvolvido o currículo de um curso de Licenciatura em Letras a distância ofertado pela Universidade Aberta do Brasil e sua integração com as tecnologias?”.

Os objetivos gerais deste estudo são analisar criticamente o currículo de um curso de Licenciatura em Letras a distância ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), realizado no período de 2014 a 2018 e com foco em sua integração com as tecnologias. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, com os objetivos específicos de:

- analisar a concepção de currículo que orienta o projeto pedagógico do curso em questão;
- identificar as especificidades do currículo do curso em estudo no que se refere à integração das tecnologias;
- analisar a integração entre o currículo do curso e as tecnologias digitais de informação e comunicação e compreender a presença de indicadores de *web* currículo;
- analisar de que maneira o currículo se materializa nas práticas realizadas no curso.

4.3 Abordagem teórico-metodológica

Para iniciar a investigação, foi realizada uma pesquisa documental exploratória, no intuito de iniciar um estudo para aprofundamento do tema que estava sendo foco da pesquisa, conforme explicitam Lüdke e André (2020, p. 25):

Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como quereria que fosse, deve existir não só nessa fase, mas no decorrer de todo o

trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação.

Esta pesquisa volta-se para a coleta de dados sobre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa em um curso de Licenciatura em Letras a distância com a intencionalidade de tratar o ensino de Língua Portuguesa de maneira aprofundada, abrangendo estudos específicos para o desenvolvimento de habilidades voltadas para o ensino da língua materna.

Considerando que “[...] o processo de pesquisa é essencialmente dinâmico” (LUNA, 2017, p. 31) e que parte da investigação foi realizada no período da pandemia da COVID-19, vale enfatizar que foram necessárias adaptações no percurso metodológico planejado inicialmente, assim como na utilização das TDIC para o desenvolvimento da pesquisa, em especial para coleta de dados.

O período da pandemia da COVID-19 demandou o afastamento social, tornando imprescindível a realização das atividades voltadas ao estudo e à pesquisa de modo remoto.

Luna (2017, p. 27) afirma que “[...] o pesquisador deve estar preparado para, ao mesmo tempo, ser sensível às alterações que se lhe impõem e manter o equilíbrio metodológico”, assegurando a “fluidez do processo de pesquisa” (LUNA, 2017, p. 27). As contribuições desse autor permitiram a compreensão desse processo e da necessidade de manter o rigor científico diante do cenário e das dificuldades que emergiram da necessidade da permanência em casa.

É igualmente importante lembrar que, de acordo com Lüdke e André (2020, p. 2), “[...] a pesquisa então não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades”.

No presente trabalho foi adotada a concepção de pesquisa como um “[...] elo de ligação entre o pesquisador e a comunidade acadêmica” (LUNA, 2017, p. 24), que visa a produção de conhecimento novo e caracteriza o trabalho do pesquisador como científico, ético e político.

O texto da introdução do livro *Como se faz uma tese*, de Humberto Eco (2019), é encorajador quando faz alusão às possibilidades de produção de um trabalho digno diante das vicissitudes com as quais o pesquisador se depara ao longo do processo:

Antigamente a universidade era uma universidade da elite. Apenas os filhos dos formados tinham acesso a ela. Salvo raras exceções, quem

estudava dispunha de tempo integral. A universidade era concebida para ser cursada com calma [...] mas a universidade italiana é, hoje, uma *universidade de massa*. A ela chegam estudantes de todas as classes, saídos dos mais diversos tipos de cursos secundários [...] A todos eles o presente livro gostaria de sugerir ao menos duas coisas:

pode-se preparar uma tese digna mesmo que se esteja numa situação difícil, que rescende de discriminações remotas ou recentes;

pode-se utilizar a ocasião da tese (mesmo se o resto do curso universitário foi decepcionante ou frustrante) para recuperar o sentido positivo e progressivo do estudo, entendido não como coleta de noções, mas como elaboração crítica de uma experiência, aquisição de uma capacidade (útil para o futuro) de identificar os problemas, encará-los com método e expô-los segundo certas técnicas de comunicação. (ECCO, 2019, p. XVIII-XIX).

Essas ponderações ressaltam a relevância de desenvolver a presente pesquisa mediante enfoque qualitativo.

4.3.1 Pesquisa qualitativa

Esta pesquisa teve enfoque qualitativo: “As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social” (ANDRÉ, 2008, p. 47). Foi realizado, a partir desse enfoque, um estudo de caso de tipo netnográfico (CHIZZOTTI, 2008; FABBRO, 2013; KOZINETS, 2014), como já se mencionou.

A discussão acerca do conceito de pesquisa qualitativa realizada por Bogdan e Biklen (1982) no livro *Investigação qualitativa em Educação* apresenta cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo, a saber: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Chizzotti (2017, p. 136) explicita que “[...] os estudos de caso visam explorar um caso singular, situado na realidade contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações de um caso específico”. O autor deixa claro também que visam explorar

considerado um caso único ou singular ou abranger um coletivo de pessoas para analisar uma idiosincrasia.

O caso deve ser bem delimitado e contextualizado em tempo e espaço para possibilitar a busca detalhada de informações associadas às circunstâncias em que ocorre.

De acordo com Lüdke e André (2020), um estudo de caso visa a descoberta; enfatiza a “interpretação em contexto”; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas; procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

A proposta desta pesquisa é realizar o estudo de um curso de formação de professores na modalidade a distância ofertado pela UAB, que está inserido no Ensino Superior, em instituição pública e gratuita, e segue as políticas públicas de formação de professores. Para tanto, é feito uso da técnica de tipo netnográfica.

4.3.2 *Netnografia: conceito, principais contribuições à pesquisa*

A pesquisa foi definida como **de tipo netnográfico** em analogia às contribuições de André (1995) que, ao classificar uma pesquisa como de **tipo etnográfico**, esclarece que o que a difere é que o tempo de permanência em campo pode ser reduzido, se o pesquisador fizer parte do mesmo universo cultural do campo pesquisado. André (1995) afirma que o tempo de permanência em campo da pesquisa do tipo etnográfica pode variar conforme os objetivos da pesquisa, a disponibilidade do pesquisador, as experiências que ele tem com pesquisa e o número de pessoas envolvidas no estudo.

Lüdke e André (1986) definem de maneira detalhada as etapas da pesquisa qualitativa e abordam o estudo do tipo etnográfico. As etapas em que se desdobra a pesquisa qualitativa são: a observação participante, para que o pesquisador estabeleça contato direto com a realidade; a entrevista, que possibilita o aprofundamento das informações; e a análise documental, que completa e complementa os dados coletados. Tais etapas permitem propor novas perspectivas para a realidade pesquisada. Diante dessa abordagem, o pesquisador deve estar presente no maior número possível de situações que fazem parte do cotidiano,

estabelecendo contato direto com esse cotidiano. Isso auxiliará na compreensão das situações e suas manifestações, na investigação por respostas para o problema inicialmente formulado ou até para alterações no problema a partir de um conhecimento aprofundado do contexto em estudo.

No que diz respeito a etnografia, Chizzotti (2017, p. 72) assevera que “[...] em campo, as hipóteses e os problemas presuntivos, que motivam a investigação, são testados e refinados, emergindo tanto o texto inicial quanto a teoria elucidativa do contato direto e das observações reiteradas com o local e os sujeitos da pesquisa”.

Dessarte, o presente estudo emergiu das indagações suscitadas na atuação da pesquisadora como tutora presencial do curso, que foram depuradas ao longo da pesquisa, a partir do contato contínuo com o contexto do curso em estudo e com os sujeitos de pesquisa. Vale destacar que os diálogos com os sujeitos de pesquisa não ficaram restritos às entrevistas, foi possível manter a comunicação ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Atualmente muitas pesquisas de foco na formação de professores se situam no contexto de formação a distância, o que requer adaptações no método tradicional da etnografia. Nesse sentido, Kozinets (2014, p. 60) afirma que

[...] a netnografia adapta os procedimentos etnográficos comuns de observação participante às contingências peculiares da interação social mediada por computador: alteração, acessibilidade, anonimato e arquivamento. Os procedimentos incluem planejamento, entrada, coleta de dados, interpretação e adesão a padrões éticos.

Como definição de netnografia, esse autor esclarece que

[...] a netnografia é pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo *on-line*. Usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal. (KOZINETTS, 2012, p. 61-62).

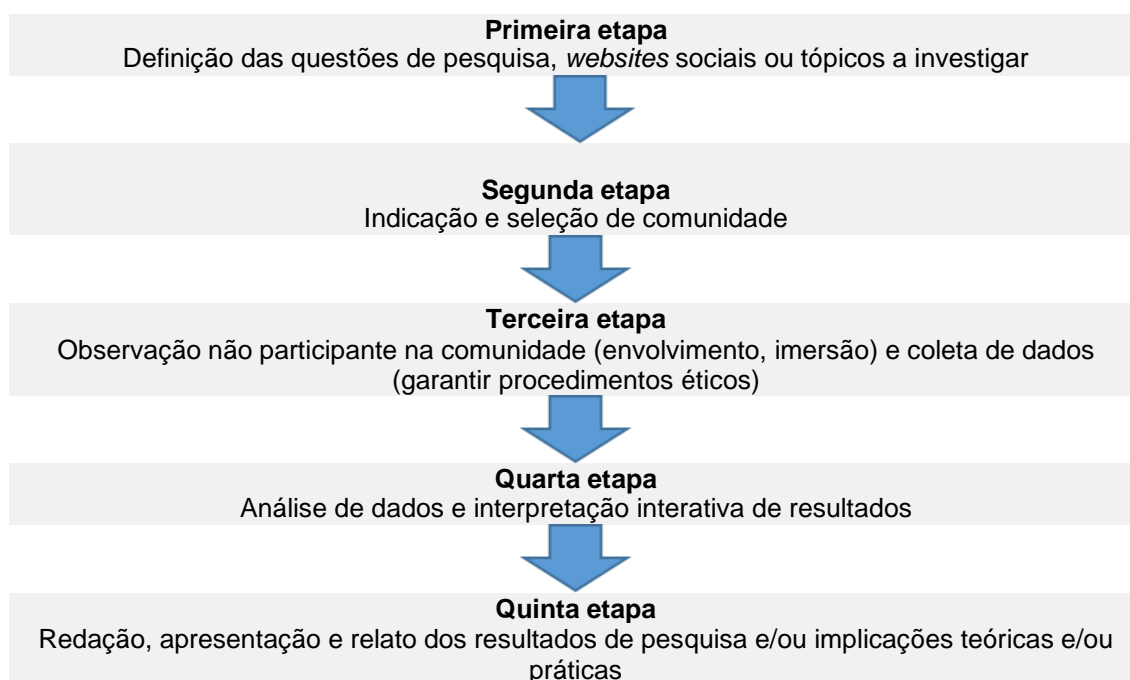
A pesquisa netnográfica constitui-se em um método que utiliza a técnica de análise de comportamentos de grupos, e, nesse contexto, é necessário reconhecer a importância da comunicação mediada pelo computador na vida dos sujeitos que utilizam estratégias de coleta de dados *on-line* e *off-line* (KOZINETTS, 2014).

É pertinente reforçar que a netnografia se compõe como uma pesquisa de campo, que, ainda que partindo da observação não participante, permite obter informações significativas.

A observação não participante revelou-se, neste trabalho, como via factível, considerando que, durante as observações, não foi possível estabelecer uma aproximação e interação com os sujeitos no AVA, em razão do curso já estar concluído.

Assim como a etnografia, a netnografia segue um roteiro de pesquisa e se utiliza de procedimentos de pesquisa que incluem planejamento, entrada no campo, coleta de dados, interpretação e adesão aos padrões éticos (KOZINETS, 2014). É isso o que explicita a Figura 15.

Figura 15 - Fluxograma das etapas de pesquisa netnográfica.



Fonte: Kozinets (2014).

A realização de um estudo de caso de tipo netnográfico possibilitou a coleta de dados *on-line* por meio da navegação nos ambientes *on-line* da universidade e do curso, bem como nos ambientes digitais da CAPES e do MEC. Tais navegações foram facilitadoras da compreensão dos dados abertos que estão disponibilizados na rede e de um conjunto de dados que formaram o corpo da pesquisa de campo.

A experiência de busca de dados por meio do computador permitiu que a pesquisadora se aproximasse da realidade vivenciada pelos estudantes, professores e tutoras do curso, tornando possível combinar as abordagens participativa e observacional, o que significa empreender um “[...] engajamento imersivo prolongado com os membros de uma comunidade ou cultura” (KOZINETS, 2014, p. 62), sucedido

pela busca da compreensão e comunicação de tal realidade por meio de uma interpretação profunda, detalhada, “[...] historicamente curiosa e culturalmente fundamentada” (KOZINETS, 2014, p. 62), e por uma descrição profunda de um universo social que é familiar a seus participantes, mas estranho a forasteiros, associado ao uso de questionário e entrevista semiestruturada.

4.3.3 Fontes de dados

A coleta de dados da presente pesquisa iniciou-se com a observação participante da autora durante o período em que atuou como tutora presencial do curso, momento em que surgiram as indagações que constituem o problema desta tese.

A respeito da coleta de dados, Chizzotti (2010, p. 51) assevera:

A coleta de dados é a etapa da pesquisa que exige um grande volume de tempo para se reunir as informações indispensáveis à comprovação da hipótese. Pressupõe a organização criteriosa da técnica e a confecção de instrumentos adequados de registro e leitura dos dados colhidos.

As escolhas teórico-metodológicas, assim como o planejamento e o registro desta pesquisa, foram apoiados nas TDIC aplicadas à pesquisa científica, conforme descrito ao longo desta tese.

4.3.4 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada de modo virtual (netnografia) em um curso de Licenciatura em Letras ofertado pelo IFTM, pelo sistema UAB. O curso teve início em agosto de 2014 e foi concluído em julho de 2018. Em virtude de ter atuado no curso como tutora presencial, entre 2014 e 2017, tive acesso ao AVA do curso e permissão para acessá-lo durante o desenvolvimento da investigação.

A minha atuação como tutora presencial possibilitou a realização de observações, que, segundo Stake (1995), dirigem o pesquisador para a compreensão do caso. A experiência na tutoria do curso propiciou a minha imersão no campo de pesquisa na direção de vivenciar o currículo na prática e enfrentar os desafios.

4.3.5 *Sujeitos da pesquisa*

Os sujeitos da pesquisa foram 6 egressos (5 mulheres e 1 homem) do curso em análise, na faixa etária de 30 a 50 anos, quatro dos quais são professoras da rede municipal da cidade de São Paulo:

- Eg_Na¹³: professora de Educação Básica, Ensino Fundamental I, como formação de nível Médio Magistério;
- Eg_Er: professora de Educação Básica, Ensino Fundamental I, como formação de nível Superior Pedagogia;
- Eg-Ta: professora de Educação Básica, Ensino Fundamental I, como formação de nível Superior Pedagogia;
- Eg_MS: professora de Educação Básica, Ensino Fundamental I, como formação de nível Superior Pedagogia; ingressou na docência após a realização do curso de Licenciatura em Letras.

Todos os sujeitos foram o primeiro da família a alcançar a formação superior, o que é revelador da melhora da possibilidade de acesso ao Ensino Superior por meio de políticas públicas, o que contribui para o futuro social dos discentes do curso, a ampliação de seu repertório cultural e educacional e a melhoria da docência na Educação Básica. Os dois egressos participantes que ainda não iniciaram a carreira docente estavam empenhados em conquistar uma vaga para atuar como professores de Língua Portuguesa.

Todos os sujeitos do grupo de egressos participantes da pesquisa concluíram o curso, sendo que quatro deles deram conta de concluí-lo em quatro anos, enquanto duas necessitaram de mais um ano para finalização dos estágios.

Também participaram da pesquisa três professores do IFTM que atuaram no curso. As características desse grupo são apresentadas ao longo da análise, no próximo capítulo.

4.3.6 *Etapas da pesquisa*

A investigação iniciou-se a partir do estudo de documentos relacionados ao curso em estudo, compreendendo documentos retrospectivos (PÁDUA, 2012)

¹³ Os sujeitos egressos do curso participantes da pesquisa tiveram suas identidades preservadas e foram nomeados com a combinação da palavra egresso_iniciais do nome.

referentes à legislação (formação de professores, Licenciatura em Letras, Educação a Distância, UAB e UniCEU e documentos contemporâneos relativos ao PPC do curso de Licenciatura em Letras na modalidade EaD do IFTM, bem como documentos disponíveis no AVA (planos de ensino, atividades e materiais da biblioteca, incluindo videoaulas).

Pádua (2012, p. 69) explica que o conceito de documento, em sentido mais amplo “[...] é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova”.

Essa autora salienta que a análise documental é realizada a partir de “[...] documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos” (PÁDUA, 2012, p. 68). Os documentos analisados para a coleta de dados são de fontes fidedignas e retratam a realidade da formação de professores EaD.

Os documentos foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: relatar a origem e o desenvolvimento da EaD, da UAB e da UniCEU; descrever o currículo e as atividades do curso estudado, com ênfase na concepção de currículo que o norteava. A análise dos documentos buscou ampliar a compreensão do currículo do curso, bem como fundamentar a pesquisa.

Inicialmente, diante da diversidade de documentos encontrados para estudo, realizei a seleção daqueles que oferecessem informações pertinentes e relevantes aos objetivos da pesquisa e iniciei a análise dos documentos selecionados, buscando classificar e organizar as informações.

A partir das informações obtidas e sistematizadas, busquei conexões entre os dados pela análise dos documentos, localizando pontos de divergência, pontos de convergência, tendências, regularidades e possibilidades de generalização.

Gomes (2015, p. 91) ressalta:

Para fazermos interpretação, além de termos como base as inferências que conseguimos realizar com os resultados da nossa pesquisa, precisamos também de uma forte fundamentação teórica acerca do que estamos investigando.

Quanto a conceituação sobre documentos, a fim de delimitar a seleção de dados pertinentes à pesquisa, Lüdke e André (2015, p. 45) esclarecem que

[...] documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação

contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto.

Após a realização da análise de documentos, passei à revisão de literatura, conforme descrito por Vosgerau e Romanowski (2014, p.167) e discutida no Capítulo 5:

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos.

Para efetuar a revisão de literatura, inicialmente realizei o Levantamento Bibliográfico, que tem por objetivo levantar referências sobre um determinado tema (CERVO; BERVIAN, 2002). Tais referências podem estar em livros, *e-books*, *websites*, periódicos, vídeos. Todo tipo de material que possa contribuir para um contato preliminar com o objeto de estudo investigado.

O estudo de Gil (1999) permitiu compreender que o questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, visando o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, expectativas, situações vivenciadas e perfil, dentre outras. Serve, então, para coletar as informações da realidade. Os questionários aplicados nesta pesquisa¹⁴ foram criados no *Google Forms*¹⁵ e distribuídos por e-mail e respondidos no *Google Forms* utilizando as TDIC para a mediação e facilitação da coleta de dados.

As entrevistas semiestruturadas¹⁶ foram realizadas por meio digital, utilizando *softwares* específicos, *Whatsapp*¹⁷, *Google Meet*¹⁸ e *Zoom*¹⁹, para otimizar o tempo da coleta de dados e ampliar as possibilidades de escolha das pessoas a serem

¹⁴ Ver Apêndices 1 (*Questionário aplicado aos alunos*) e 2 (*Questionário aplicado aos professores*).

¹⁵ O *Google Forms* constitui-se como um aplicativo de gerenciamento de pesquisas do Google, permitindo e sustentando a criação colaborativa de questionários e formulários, que podem ser transmitidos e compartilhados, bem como seus resultados.

¹⁶ Ver Apêndices 3 (*Roteiro de entrevistas com alunos*) e 4 (*Roteiro de entrevistas com professores*).

¹⁷ O *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones, que permite a troca de mensagens de texto, imagens, vídeos e documentos em PDF etc.

¹⁸ O *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo disponibilizado pelo Google.

¹⁹ O *Zoom* é programa de videotelefonia proprietário desenvolvido pela Zoom Video Communications.

entrevistadas, superando as barreiras de distância e também de familiaridade com as tecnologias.

Szymansky (2018, p. 18) esclarece:

Não há um roteiro fechado – ele pode ser visto como aberto no sentido de basear-se na fala do entrevistado, mas os objetivos da entrevista devem estar claros, assim como a informação que se pretende obter, a fim de buscar uma compreensão do material que está sendo colhido e direcioná-lo melhor.

Com base nas afirmações dessa autora, foram realizadas reflexões sobre a temática abordada para definição dos objetivos das entrevistas, a fim de ter clareza sobre os conhecimentos que elas poderiam trazer à pesquisa, e quais seriam as contribuições para responder ao problema de pesquisa.

Ainda nessa abordagem, as entrevistas foram realizadas na seguinte conformidade: contato inicial, com atividades de aquecimento, tais como apresentação pessoal, profissional e esclarecimentos sobre a pesquisa e a entrevista; abertura para perguntas e esclarecimento de dúvidas; apresentação da questão geradora, que foi planejada com antecedência; apresentação das expressões de compreensão do pesquisador; aplicação das questões de esclarecimento; aplicação das questões focalizadoras; aplicação das questões de aprofundamento; devolutiva da entrevista.

Essas etapas da entrevista possibilitaram uma melhor organização e foco nas entrevistas, bem como foram facilitadoras na obtenção de dados fidedignos por meio de processos que respeitaram a ética e os limites da interação na situação proposta.

4.3.7 Encaminhamento da pesquisa

A análise dos dados das entrevistas foi feita tomando em consideração as contribuições de André (1983; 2013) e de Lüdke e André (2013). Compreendo, como que, ao analisar os dados, é preciso levar em consideração que eles refletem uma realidade “[...] multidimensional e passível de envolver uma variedade de significados” (ANDRÉ, 2013, p. 67).

Nessa perspectiva, como a autora indica, foi feita uma análise de prosa, que é

[...] aqui considerada como uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre os conteúdos de um determinado material: o que é que este diz? O que

significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente mensagens intencionais, explícitas ou implícitas [...]. O material nesse caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo. (ANDRÉ, 1983, p.67)

A análise de prosa foi utilizada para compreender os dados obtidos por meio de observação participante, questionários e entrevistas semiestruturadas) após serem tratados pela utilização do *software* de apoio à análise de dados qualitativos *NVivo11*, por meio das etapas: cadastramento do projeto no *software*, consulta à incidência das palavras no discurso, criação de nuvens de palavras a partir de todos os dados obtidos.

Vale ressaltar que o *NVivo* é um *software* de análise qualitativa, que tem por finalidades identificar similaridades, extrair temas, identificar relações, evidenciar diferenças e criar generalizações.

O *NVivo* auxilia os pesquisadores a organizar, analisar e encontrar *insights* em dados não estruturados ou qualitativos, como entrevistas, respostas de pesquisas abertas, artigos de jornais, mídia social e conteúdo *web*, nos quais níveis profundos de análise em pequenos ou grandes volumes de dados são necessários.

O presente estudo não ofereceu riscos para os sujeitos participantes por propor participação em entrevistas semiestruturadas e questionários *on-line*, valendo-se apenas de relatos de memórias e opiniões sobre o curso, o que pôde oportunizar momentos de análise e reflexão a partir das perguntas propostas.

Em Szymanski *et al.* (2018, p. 18), encontramos esta reflexão:

Conforme o grau de envolvimento do entrevistado, às vezes a simples escuta, atenta e respeitosa, é interpretada como “ajuda”, ainda mais se ocorrer desenvolvimento da consciência do entrevistado a respeito de um tema importante na sua experiência. Obviamente, porém, esse não é um dos objetivos da entrevista científica, embora não possamos ficar alheios a essa possibilidade.

É válido afirmar que as entrevistas são uma forma reconhecida de fonte de informações. Para que se obtenham dados mais fidedignos, tendo em mente os diferentes significados e sentidos emergentes em uma situação de entrevista” (SZYMANSKI *ET AL.*, 2018, p. 18), é preciso criar condições propícias.

Posso reafirmar que as entrevistas e questionários não ofereceram riscos aos sujeitos de pesquisa, considerando a existência do termo de consentimento livre e esclarecido e o compromisso ético de manter a confidencialidade sobre os

participantes, assim como a utilização de nomes fictícios na escrita do relatório de pesquisa.

Foram adotados os procedimentos relacionados às normas éticas da pesquisa com seres humanos conforme preconizado pela legislação, submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa, protocolo 047873/2020, parecer 4.139.011.

No Capítulo 5, a seguir, apresento a revisão de literatura, realizada em busca de reconhecer resultados de pesquisas que pudessem auxiliar na ampliação da discussão sobre o currículo da formação inicial de professores, com o objetivo de analisar criticamente o currículo do curso em estudo. As buscas foram efetuadas a partir da consulta a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

CAPÍTULO 5

Revisão de literatura:

formação de professores, currículo e Educação a Distância

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa surgiu das indagações diante das reflexões sobre o currículo da formação de professores, em como sobre as práticas formativas realizadas nesse contexto, em particular a realidade formativa na educação a distância. A minha participação como estudante, tutora e gestora no cenário de cursos EaD gerou inquietações e a busca pela produção de conhecimento a respeito da modalidade a distância, do currículo e, sobretudo das TDIC na educação.

Como forma de aproximação à produção acadêmica recente acerca da temática da pesquisa para avançar nas questões teóricas e metodológicas, fazendo uso dos recursos disponibilizados a partir das TDIC, com as facilidades de acesso aos acervos bibliográficos nacionais e internacionais circunscritos a acervos de pesquisas em educação.

O quadro a seguir apresenta os trabalhos selecionados, que resultaram da busca realizada após a exclusão daqueles que não se enquadraram na temática.

Quadro 8 – Resultado da busca - BDTD.

Autoria	Data de publicação	Título
ARAÚJO, Marcos de Souza	2017	<i>Tecnologias digitais da informação e comunicação para fins educacionais na formação inicial de professores de inglês</i>
BATISTA, Alex Ribeiro	2018	<i>A formação inicial do professor de Matemática: a perspectiva dos formadores das Licenciaturas de Presidente Prudente-SP</i>
BEZERRA, Adriana Mamede de Carvalho	2017	<i>A formação de professores no Brasil: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores</i>
BRAGA, Lucimar Araújo	2018	<i>Relações de currículo na formação inicial de professores: uma análise a partir das concepções de licenciandos do curso de Letras</i>
CALADO, Ednara Félix Nunes	2019	<i>Mobilização de saberes para o ensino de Ciências na perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade</i>

		(CTS): interfaces com a formação inicial docente na EaD
CARDOSO, Mariana Civalsci	2019	<i>O lugar da pesquisa na formação inicial de professores do curso de Pedagogia e as suas confluências com a modalidade EaD</i>
COLLING, Juliane	2017	<i>Perspectivas de articulação dos conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e do conteúdo na formação inicial de professores de Matemática</i>
COSTA, Liliane Pereira da Silva	2017	<i>Atividades em cursos a distância de formação continuada de professores de Língua Portuguesa: dos letramentos digitais aos novos (multi)letramentos</i>
DALLA NORA, Márcia	2020	<i>Formação inicial de professores de Matemática no âmbito das tecnologias digitais de informação e comunicação</i>
FOLTRAN, Elenice Parise	2019	<i>A política pública de formação de professores na modalidade a distância e o habitus do egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG</i>
FRAGA, Camila Farias	2016	<i>Estudo da formação inicial de professores de Língua Portuguesa na UFSC: reverberação dos documentos oficiais no currículo de Letras</i>
GEHRING, Fernanda Maria Muller	2016	<i>Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PBID</i>
GODOY, Ariane Rodrigues Gomes Leite	2020	<i>O trabalho docente na formação inicial de professores para o ensino da leitura</i>
GONZAGA, Katia Valéria Pereira	2017	<i>Curso de Pedagogia em EaD do Programa UAB-Moçambique no contexto de uma Cooperação Internacional Sul-Sul: pressupostos para a construção do currículo de formação</i>
MATTOS, Pilar Silveira	2019	<i>Oralidade e formação de professores: o desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de letras da UFJF</i>
MAURICIO, Wanderléa Pereira Damásio	2015	<i>De uma educação a distância para uma educação sem distância: a problemática da evasão nos cursos de Pedagogia a distância</i>
MEDEIROS ARAUJO, Naelly Carla	2018	<i>O curso de Pedagogia a distância da UFRN (2012-2016) na perspectiva dos egressos, professores e tutores</i>
MONTANINI, Cristiane Aparecida Medeiros	2017	<i>A cultura digital na formação inicial de professores da Educação Básica nas Licenciaturas da UFSM</i>
PASINATO, Nara Maria Bernardes	2017	<i>Integração das TDIC na formação de professores em Cingapura: entre intenções, ações e concepções</i>
POZZATTI, Mariana	2018	<i>Formação inicial de professores de Educação Física a distância: aprendendo com a experiência do pró-Licenciatura do CEFD/UFES</i>
ROCHA, Paula Eliane Costa	2017	<i>Formação de professores e tecnologia: um estudo da modalidade EaD nos cursos de Licenciatura da UFG/REJ</i>
SILVA, Gerlane Barbosa	2017	<i>Formação de professores no ciberespaço: a gestão dos cursos de Licenciatura, modalidade a distância, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)</i>

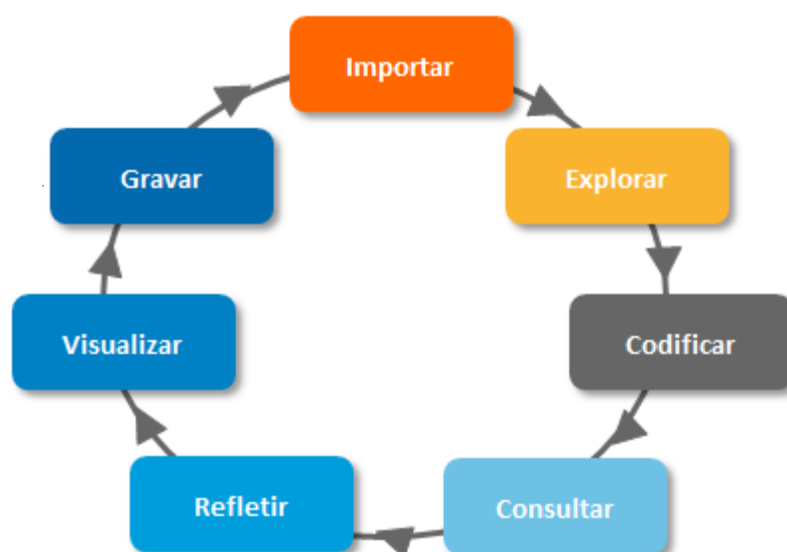
SILVA, Monique	2017	<i>Imaginário social e Educação: nos labirintos da formação inicial dos professores</i>
SPERANDIO, Paulo	2019	<i>Formação inicial de professores no curso de Pedagogia e a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação</i>
TOEBE, Iris Cristina Datsch	2016	<i>Políticas públicas para integração de tecnologias educacionais na formação inicial de professores</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após a organização dos dados obtidos na revisão de literatura em planilha *Google*, no *Google Drive*, os dados foram tratados no *software NVivo11*. Não existe um processo padronizado, estabelecido ou prescrito para lidar com um projeto qualitativo, mas há algumas estratégias reconhecidas e passos que podem ser seguidos.

O caminho seguido neste trabalho está esquematizado na Figura 16.

Figura 16 – Esquema para utilização *NVIVO11*.



Fonte: NVivo 11 PRO for Windows (1999/2017, p. 7).

Vale ressaltar que o *NVivo11* possui **termos-chave**, imprescindíveis para sua utilização, quais sejam:

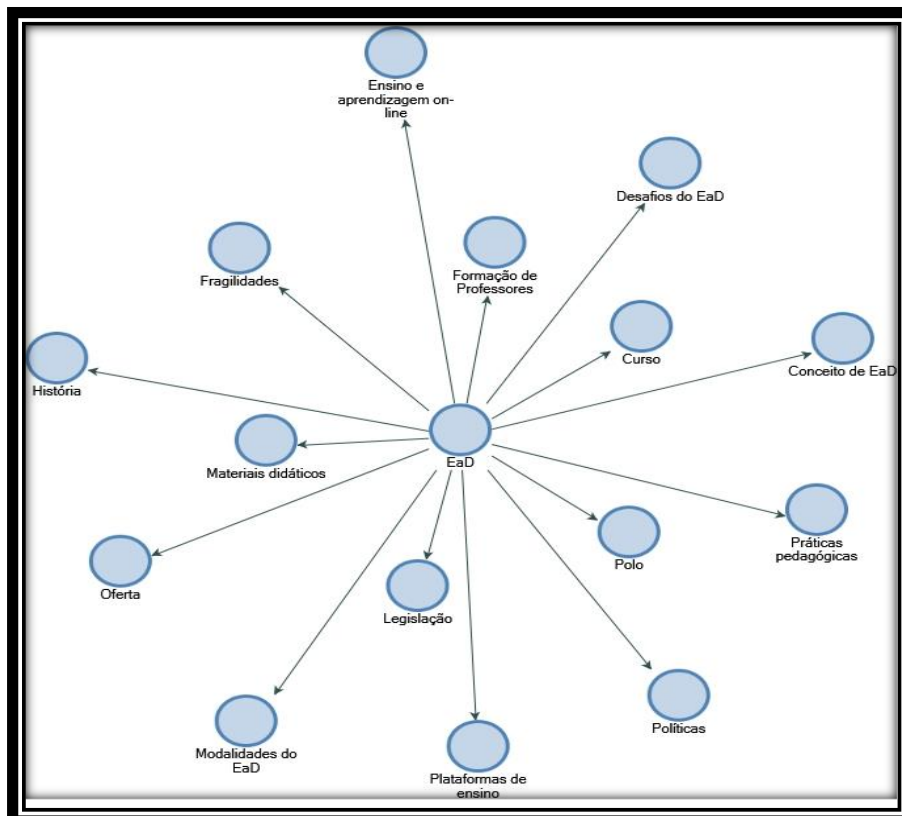
- **fontes** – materiais de pesquisa incluindo documentos, PDFs, conjuntos de dados, áudio, vídeo, imagens, memos e matrizes estruturais;
- **classificações de fonte** - registro de informações sobre suas fontes.
- **codificação** – processo de reunir materiais por tópico, tema ou caso;

- **nós** – recipientes para sua codificação que representam temas, tópicos ou outros conceitos; eles permitem reunir materiais relacionados em um lugar para que possa procurar padrões e ideias emergentes;
- **casos** – recipientes para sua codificação que representam suas **unidades de observação**, por exemplo, pessoas, lugares, organizações ou artefatos;
- **classificações de caso** – registro de informações sobre casos.

Após a criação do projeto no *software NVivo11*, foram importadas as fontes (arquivos em PDF das pesquisas selecionadas a partir da busca realizada na BDTD) e, em seguida, iniciou-se a consulta pela frequência de palavras, que resultou em uma nuvem de palavras e um gráfico de *cluster* que serão apresentados nas análises, no Capítulo 6.

A Figura 17 apresenta o mapa do projeto, com destaque para os itens que foram associados à temática em análise: currículo da formação inicial de professores em um curso EaD ofertado pela UAB.

Figura 17 – Mapa do Projeto *NVivo11*.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora no *NVivo11*.

Já a Figura 18 é resultado do estudo das palavras-chave das pesquisas selecionadas, realizado por meio da sistematização em nuvem de palavras, elaborada com a versão de livre uso (*free*) *on-line* do *Word Cloud Generator and Creator*²⁰ com o objetivo de apreender os temas principais, identificando as ideias e temas importantes que serviram de referência às pesquisas.

Figura 18 – Nuvem de palavras: palavras-chave.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora no *Word Cloud Generator and Creator*.

A partir do estudo das palavras-chave, foi possível notar que a centralidade dos temas e ideias desenvolvidos nas pesquisas identificadas nesta revisão de literatura foram **TDIC**, **Licenciatura**, **Ensino Superior**, **formação inicial de professores** e **letramento digital**. Isso confirmou as afinidades entre os estudos selecionados e a presente pesquisa de doutorado.

²⁰ Disponível em: <https://www.wordclouds.com/>. Acesso em: 31 mar. 2022.

Todas as (25) pesquisas apoiaram-se na abordagem qualitativa. Foram desenvolvidas como estudo de caso de inspiração etnográfica e netnográfica, pesquisa de campo exploratória de base documental, pesquisa-ação, descritiva crítica e de cunho interpretativista.

Concordo com Calado (2019) quando afirma que a netnografia se aplica à pesquisa realizada, para combinar os dados coletados no AVA a partir das interações *on-line* adotadas pelas diversas interfaces utilizadas no curso. Vale notar que o cenário da pesquisa de Calado (2019) foi um curso EaD de formação inicial de professores de Ciências, de modo similar à pesquisa proposta por este trabalho que se volta para a formação de professores de Língua Portuguesa.

Baseada em Kozinets (2014), a autora confirma que “[...] a pesquisa apresentou um nível de confiabilidade dos dados coletados, *on-line* e *off-line* para se chegar à compreensão da representação etnográfica do fenômeno cultural investigado” (CALADO, 2019, p. 83).

Vale ressaltar que, a exemplo da etnografia, a netnografia segue um roteiro de pesquisa e se utiliza de procedimentos de pesquisa, que incluem planejamento, entrada, coleta de dados, interpretação e adesão aos padrões éticos (KOZINETS, 2014). Os critérios de confiabilidade e rigor ético salientados na pesquisa citada também foram observados e cumpridos nesta investigação, por meio do TCLE e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa pelo Parecer n. 4.139.011.

No que diz respeito às universidades em que os estudos foram desenvolvidos, está contemplada a diversidade regional brasileira. Na região sul: Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual Oeste do Paraná, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Federal Santa Maria, Universidade Federal Fronteira Sul, Universidade Federal Vale do Rio dos Sinos; sudeste: Universidade Federal de São Carlos, Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual de Campinas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal do Espírito Santo; nordeste: Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Tal diversidade comprova a vasta produção acadêmica ao redor do país e é reveladora dos problemas encontrados na formação de professores nas diferentes realidades e contextos culturais. Em que pese essa diversidade diante da dimensão territorial brasileira, a divulgação dos saberes construídos e a articulação das

pesquisas desenvolvidas são fatores que podem auxiliar nos processos formativos de professores, com vistas a melhoria do ensino e aprendizagem na Educação Básica.

É importante considerar a complexa relação existente entre pesquisa, política e práticas educacionais. No contexto brasileiro, ainda persiste a prática de elaboração de políticas a partir da influência de grupos hegemônicos, em vez de serem fundamentadas na investigação científica. De modo especial, nos últimos anos têm emergido políticas educacionais que levam em conta resultados de estudos da área da Educação e esse campo de estudos tem adquirido visibilidade. Não se alcançou ainda o nível almejado, porém, considerando que as questões econômicas são preponderantes na concepção neoliberal que se faz presente na sociedade globalizada.

No que se refere às práticas educativas, o conhecimento acadêmico demanda tempo para chegar às propostas e práticas da formação de professores e, conseqüentemente, à Educação Básica. Isso revela a necessidade de dinamizar a interlocução entre os conhecimentos construídos por pesquisas na área da Educação, as questões educacionais e os diversos setores acadêmicos, como afirma Gatti (2021), na *live* “Importância da pesquisa para a prática pedagógica”, transmitida pela TV Instituto Federal da Bahia Lauro de Freitas.

Gatti (2021) afirma que é necessário superar o impasse da disseminação desses conhecimentos por meio de publicações que sejam mais acessíveis aos formadores de professores e aos docentes em geral, considerando a dificuldade de acesso à leitura de trabalhos extensos, com alto nível de complexidade, em meio ao dinamismo da prática docente, seja no Ensino Superior ou na Educação Básica.

A professora sugere, ainda, que as pesquisas realizadas em diferentes estados do país sejam reunidas em um acervo analítico que possa ajudar em impasses educacionais e, sobretudo, na fundamentação de políticas públicas. A questão abordada por Gatti (2021) está voltada para a comunicação, que é uma dimensão que assume grande importância no mundo atual.

5.1 Interpretação dos dados da revisão de literatura

Com o objetivo de identificar, dentre as produções de caráter científico (teses e dissertações) produzidas nos últimos cinco anos sobre a temática em estudo, cujo foco tenha sido a formação inicial de professores mediadas por TDIC, inicialmente

consultei as bases de dados científicas do Catálogo de Teses/Dissertações da Capes, do Portal de Periódicos dessa instituição e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizando a pesquisa exploratória. Porém, optei por centralizar as buscas na BDTD em razão dos recursos que esta base disponibiliza e de sua estabilidade para consultas.

Após a leitura flutuante e depuração quanto à convergência com os objetivos da minha investigação, selecionei referências resultantes de quatorze (14) dissertações e onze (11 teses), totalizando vinte e cinco (25) publicações, conforme registradas no Quadro 8.

O trabalho de Araújo (2017) revelou que uma disciplina acadêmica específica sobre tecnologias tem papel relevante no curso de formação inicial de professores de inglês, por promover a diversidade de aprendizagem com diferentes interfaces tecnológicas digitais e possibilitar que os futuros professores reflitam a respeito das potencialidades e da apropriação dessas tecnologias para fins pedagógicos.

Esse pesquisador observou que a disciplina sobre tecnologias cumpriu a função, no currículo do curso de Licenciatura Letras-Inglês, de promover, a partir de práticas reflexivas, o letramento digital dos participantes por meio da familiarização de diversas interfaces tecnológicas digitais para propósitos educacionais que eram desconhecidas por eles no início da disciplina.

Em que pese a importância da inclusão e do letramento digital, considero que a existência de apenas uma disciplina instrumental no curso pode promover avanços significativos para os licenciandos, porém não possibilita a integração das TDIC ao currículo. Dessa forma, não houve mudança significativa no currículo do curso que possa reverberar nas práticas educativas.

Batista (2018) concluiu que os formadores de dois cursos de Licenciatura em Matemática têm a concepção de um perfil de professor fragmentado, em que se delineou uma dicotomia entre as dimensões da formação docente. Os dos professores da área pedagógica tinham a concepção de que o projeto do curso como um todo era o responsável pela formação docente. No entanto, essa concepção não estava presente nos professores da área específica. Os apontamentos do autor são factíveis e serão observados nesta pesquisa.

O estudo de Bezerra (2017) discutiu a formação inicial e continuada do professor e priorizou a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) como princípio orientador da formação. A partir do desenho de um novo projeto político de

formação de professores, a autora apontou avanços na legislação da política de formação desses profissionais, que redimensionaram o seu perfil a partir da concepção de docência, para incluir o exercício docente e, articulação com os processos de ensino e aprendizagem e na organização e gestão da Educação Básica. A discussão apresentada pela autora contribuiu na fundamentação acerca das diretrizes curriculares da formação de professores no desenvolvimento da minha pesquisa, conforme explanação no Capítulo 6.

A respeito das concepções de currículo presentes em um curso de Licenciatura em Letras, Braga (2018) evidenciou que as construções epistemológicas dos licenciandos estavam associadas aos campos político, histórico e social em que cada um está imerso, e que as temáticas trazidas para as discussões e análises dos dados revelaram concepções de currículo e de educação fundamentadas por uma teoria mista de currículo tradicional e crítico. Embora o curso analisado não seja na modalidade EaD, as evidências apresentadas são interessantes para a compreensão da concepção de currículo que fundamenta o curso investigado nesta pesquisa.

Ao desenvolver reflexões sobre a formação de professores em um curso de Pedagogia EaD, Cardoso (2019) identificou que a forte influência das ideologias tecnocratas para o Ensino Superior, imbuídas da promessa da democratização do ensino para ascensão social, resulta na busca constante dos cursos aligeirados para garantir um lugar no mercado de trabalho. Esses cursos oferecem uma formação pela lógica da razão instrumental, proporcionando uma formação técnica desarticulada da reflexão crítica. Isso faz parte da realidade da Educação Superior brasileira, em especial, na formação de professores. Não encontrei, porém, indícios de propostas de superação desse desafio no trabalho de Cardoso (2019).

Colling (2017) destacou elementos relacionados ao uso dos recursos digitais na formação inicial docente, evidenciando potencialidades de representação, visualização e compreensão de conceitos e propriedades matemáticas com o uso de recursos digitais, possibilidades de produção e disseminação de conteúdo. Isso possibilitou aos professores e estudantes serem sujeitos ativos do processo de construção do conhecimento, e a vivenciarem constante interação entre os conhecimentos tecnológico, pedagógico e de conteúdo na prática docente. Este trabalho trouxe contribuições acerca da integração das TDIC ao currículo e, sobretudo, ao analisar as práticas educativas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Matemática aproximou-se da minha proposta de pesquisa.

A tese de Costa (2017) teve como objetivo geral analisar atividades propostas para a formação docente em dois cursos de formação continuada, realizados na modalidade a distância: os cursos *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*, oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/SEE-SP em parceria com Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e o curso *Educação na Cultura Digital* (Núcleo de Língua Portuguesa/Ensino Médio), oferecido em âmbito federal pelo Ministério da Educação/MEC, Secretaria de Educação Básica/SEB e pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional/Proinfo. A análise da autora se voltou a avaliar em que medida as atividades propostas nos dois cursos poderiam contribuir para uma formação docente que ampliasse os letramentos dos professores, levando-os aos multiletramentos e aos novos letramentos, de forma que fosse possível articular currículo e tecnologia na prática docente, na direção de um *web* currículo (ALMEIDA; SILVA, 2011).

Esse trabalho demonstrou que as atividades propostas no curso *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*, elaborado em 2004, já adotavam, em menor grau, os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, mesmo tendo como objetivo inicial o letramento digital dos professores cursistas, além de refletir sobre leitura e escrita em todas as áreas. Já as atividades do curso de especialização *Educação na Cultura Digital*, proposto em 2014, promoveu tanto os multiletramentos quanto os novos letramentos, adotando também os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos e proporcionando aos cursistas uma possibilidade de reflexão sobre a própria prática, levando-os a um novo *ethos*.

Além disso, esse estudo revelou o desenvolvimento das práticas voltadas para os multiletramentos na formação continuada de professores ao longo de uma década. A conceituação apresentada pela autora contribuiu com o desenvolvimento de minha pesquisa de doutorado, em particular no que trata de *web* currículo.

A investigação realizada por Dalla Nora (2020) teve por objetivo analisar de que modo os licenciandos de um curso de Matemática operam com as TDIC, a partir de sua formação inicial, no espaço de estágio docente. A autora analisou um curso de Licenciatura em Matemática de uma Universidade Comunitária localizada no Norte do Rio Grande do Sul, em consonância com os documentos que regem a sua grade curricular.

As análises desse estudo foram operadas a partir do conceito de **desnaturalização das práticas**, tendo como inspiração Foucault e seus

comentadores. A autora analisou os documentos legais, o Projeto Pedagógico do Curso, as Resoluções e Pareceres das Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação – CNE – e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, da área da Matemática (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), além de acompanhar quatro grupos focais com licenciandos estagiários do curso de Matemática.

A autora revelou que, durante e após a transcrição do grupo focal e do estudo dos documentos, as TDIC estão produzindo outros processos no mundo contemporâneo, considerando o atravessamento da formação dos licenciandos estagiários. Focando na atuação deles em sala de aula e analisando a inserção e a utilização das TDIC que influenciam e, principalmente, mudam as nossas vidas, a autora entendeu e explicitou melhor qual é o papel do professor de Matemática nesse processo em que as pessoas estão se “tecnocientizando” na sociedade contemporânea.

Dalla Nora (2020) destacou algumas regularidades enunciativas, criando duas dimensões de análise: 1ª - discurso salvacionista e, ao mesmo tempo, desigualdade de acesso e dispersão na lidaçãõ com as TDIC na realização do estágio; e 2ª - postura docente e as TDIC. Ao discutir a primeira dimensão, apresentou o quanto, muitas vezes, a inserção das TDIC no ambiente escolar é naturalizada e posta com um tom salvacionista, em realidades com desigualdade de acesso e falta de atenção provocada pelo avanço dessas tecnologias nas escolas. Na segunda dimensão, refletiu sobre a postura docente dos licenciandos estagiários no encontro com a escola no estágio. As discussões apresentadas na tese de Dalla Nora (2020) foram inspiradoras das discussões realizadas no presente estudo, de modo especial no que se refere à desigualdade de acesso.

Os resultados da investigação desenvolvida por Foltran (2019) indicaram que os egressos do curso de Pedagogia na modalidade EaD oferecido pela UAB romperam com a causalidade do provável e que, ao adentrar na Educação Superior, ampliaram o seu capital cultural, social e econômico, gerando melhorias na sua atuação e ascensão profissional, reconhecimento social e incentivo à educação permanente e continuada. Além disso, posicionaram-se positivamente em relação aos benefícios da política pública de formação de professores oferecida por meio do Sistema UAB. A perspectiva dessa pesquisadora é otimista em seus pressupostos em relação à UAB, e os dados obtidos comprovam tal premissa. Concordo com Foltran

(2019) em relação à potencialidade do sistema UAB na ampliação de possibilidades de acesso ao Ensino Superior.

Fraga (2016) sinalizou que o curso de Licenciatura em Letras tem buscado se adequar aos documentos curriculares que constituem o currículo prescrito, sobretudo, aos que tratam da formação inicial. Entretanto, constatou que o perfil profissional docente que emerge do currículo organizado pelos professores não atende integralmente às especificidades do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. Isso acontece por três motivos: pela desarticulação entre as macro-áreas que compõem o curso (Linguística, Literatura e Conhecimentos Pedagógicos), o espaço limitado para aprofundamento das teorias que fundamentam os documentos que parametrizam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e a tendência para a formação do bacharel que vai seguir na pós-graduação. Compartilho da preocupação desta autora no que se refere à superação da tendência bacharelesca do curso, que guarda um tradicionalismo arraigado à área do conhecimento.

A pesquisa realizada por Ghering (2016) apresentou reflexões sobre os possíveis impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – na formação inicial de onze bolsistas egressos do subprojeto Letras/Língua Portuguesa 2011-2014, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *campus* de Marechal Cândido Rondon – PR, a partir da indagação sobre de que maneira a participação dos egressos impactou na sua formação inicial.

O estudo buscou verificar qual era a configuração curricular do curso e identificar o papel do PIBID como política pública para formação inicial de professores e de permanência na universidade. Também procurou descrever as atividades desenvolvidas no subprojeto e verificar os efeitos para a formação do licenciando, além de verificar em que medida a participação no PIBID complementou ou não a graduação e a construção da concepção do ser professor.

A pesquisa revelou dados relevantes do ponto de vista dos bolsistas egressos sobre os impactos do PIBID na sua formação docente, principalmente no que se refere à interação entre o professor em formação e o aluno da Educação Básica, a aproximação entre universidade e escola e, conseqüentemente, o elo entre teoria e prática.

O referencial teórico que embasou este estudo, o desenho metodológico, a análise da configuração curricular apresentada e as indicações sobre a necessidade

da articulação entre universidade/escola e teoria/prática e a discussão sobre o papel e a importância das políticas públicas para a formação de professores possibilitaram a ampliação do meu olhar sobre o contexto da minha pesquisa.

Godoy (2020) analisou o trabalho docente para o ensino da leitura no contexto da formação inicial, a fim de contribuir também com novas dinâmicas curriculares nos cursos de formação para a docência por meio de análise documental do trabalho prescrito e planejado da docente da disciplina que foi objeto de estudo. Fez também observações e anotações em diário de campo para a apreensão do trabalho realizado e, para compreender o currículo em ação, promoveu diálogos e realizou uma entrevista com a professora formadora.

Diante disso, a análise realizada revelou que o ensino da leitura foi desenvolvido na formação inicial do curso de Pedagogia analisado. No entanto, a disciplina em foco não apresentou ações voltadas para os multiletramentos. A pesquisa constatou que a professora formadora tinha autonomia para planejar e replanejar as aulas e estava comprometida com uma formação para a implementação de práticas docentes de educação linguística com consciência de suas escolhas didático-metodológicas.

A análise das práticas observadas ao longo do curso provocou indagações acerca das questões formativas voltadas ao letramento, considerando a especificidade da formação linguística no curso de Licenciatura em Letras, que é objeto da presente pesquisa.

A pesquisa realizada por Gonzaga (2017), por sua vez, teve por contexto a Cooperação Educacional Internacional entre Brasil e Moçambique, do tipo Sul-Sul, de fortalecimento do Sistema de EaD e expansão do Ensino Superior de Moçambique, cuja estratégia foi a gestão compartilhada de quatro cursos superiores de EaD, entre Universidades do Sistema UAB e Universidades moçambicanas.

O estudo voltou-se para a construção do currículo do curso de Formação de Professores para o Ensino Básico (Pedagogia), a partir da análise de seu Projeto Pedagógico (PP), articulado à interpretação do contexto das relações da cooperação, e seus reflexos nas concepções e práticas curriculares propostas. Foram focais na pesquisa alguns de seus intervenientes (universo restrito de gestores pedagógicos de curso, gestores das Universidades e dos Sistemas de Ensino dos dois países).

Os resultados apontados no trabalho de Gonzaga (2017) foram a descrição crítica do contexto investigado com suas possibilidades e limitações, e a construção

de pressupostos epistemológicos, políticos, ético-culturais e pedagógicos que podem ser referências para outras experiências à semelhança da estudada. Isso relacionou-se ao intuito de valorizar os passos bem-sucedidos na direção da cooperação, e de superar entraves que se apresentaram no desenvolvimento dessa habilidade, a partir de movimentos já iniciados no percurso do biênio 2012-2014.

A abordagem da autora a respeito do sistema UAB, os apontamentos acerca da superação de entraves e, sobretudo, a valorização do que foi bem-sucedido possibilitaram o aprofundamento das reflexões envolvidas nesta tese.

Mattos (2019) analisou quais capacidades docentes e temáticas do eixo da oralidade foram desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora no primeiro semestre de 2018.

A partir dos estudos sobre formação docente, a autora corroborou a ideia de que há falhas nos currículos dos cursos de Licenciatura quanto ao número de disciplinas voltadas para o ensino, em relação às disciplinas teóricas, com pequena ênfase em tópicos da prática profissional.

A coleta de dados foi realizada por meio de gravações de áudio e diário de campo, e comprovaram que as três aulas da disciplina de estágio observadas possibilitaram o desenvolvimento de capacidades docentes, que não têm relação com o instrumento (livro didático e estudo de caso) e com os gêneros textuais (conto maravilhoso, mesa redonda, debate regrado e entrevista oral). Tal assertiva nos indicou que as capacidades docentes são formativas, porque permitem que futuros professores possam construir saberes sobre a prática docente em uma disciplina bastante profícua, uma vez que a prática escolar é vivenciada na própria formação.

Os apontamentos referentes às lacunas existentes no currículo da Licenciatura em Letras analisado, em que as disciplinas teóricas ocupam a centralidade e a apresentação de evidências de possibilidades de construção de conhecimentos pedagógicos, voltados para a prática docente, na disciplina de Estágio, foram confrontadas com a organização curricular do curso em análise na minha pesquisa de doutorado e foi possível notar avanços em relação a concepção tradicional do curso de Letras.

A tese de Mauricio (2015) apresentou, como um de seus resultados, as dificuldades que favorecem a evasão no Curso de Pedagogia EaD de uma universidade pública do Estado de Santa Catarina: conciliar o trabalho com os estudos e com a família, falta de tempo, problemas de trabalho e outros motivos particulares.

O desconhecimento das tecnologias e a falta de tempo, fatores que estão relacionados aos problemas particulares, foram apontados como segunda causa mais provável de desistência e evasão.

A autora afirma que a escuta aos estudantes por parte da gestão é essencial. Também a ambientação, a familiarização com os espaços encontrados e o planejamento do tempo que será dedicado ao curso são desafios que a instituição deve enfrentar no início do percurso dos estudos, a fim de que os alunos se sintam motivados para a sua formação.

A necessidade de pensar em metodologias e práticas que se constituem a partir das interações, do diálogo, do encontro entre sujeitos que participam do processo, na perspectiva da mediação pedagógica e da intermediação pedagógica múltipla, é apontada pela autora como fator de grande importância para a formação de professores.

Embora o estudo de Mauricio (2015) aborde a questão de evasão, traz outros apontamentos pertinentes à discussão sobre o currículo e as práticas EaD a partir das necessidades que precisam ser atendidas e, portanto, previstas na estrutura do curso.

A análise apresentada por Medeiros Araújo (2018) revelou que os sujeitos que participaram do desenvolvimento dessa pesquisa acreditam que a educação a distância é um caminho sem retorno. Veio não para suprir a Educação Superior presencial, mas para democratizar o acesso a esse nível educacional. Trata-se de uma modalidade que precisa de administração de tempo por parte do aluno, proporcionando-lhe desenvolvimento em sua autonomia. Todavia, a autora ressaltou que o curso analisado necessita melhorar em alguns aspectos, tais como a interação no processo ensino-aprendizagem dos sujeitos, a rotatividade dos tutores a distância e uma maior introdução dos estudantes na pesquisa científica. As evidências apresentadas neste trabalho se articulam aos achados da minha pesquisa.

Montanini (2017) teve como objetivo geral investigar como a cultura digital se insere nos processos formativos iniciais de professores para a Educação Básica nos cursos de Licenciatura presenciais de uma universidade pública, diante do que as DCN apresentam quanto às normas nacionais de formação inicial de professores para a Educação Básica na cultura digital. Analisou os documentos oficiais da instituição, verificando se a cultura digital foi abordada nas propostas formativas das Licenciaturas presenciais e se houve ou não disciplinas curriculares enfocando a cultura digital. Reconheceu que a perspectiva da cultura digital está sendo aprofundada quanto à

teoria e à prática a partir dos próprios planos das disciplinas curriculares e do levantamento de indicadores de mudanças necessárias para atender às novas DCN no que se refere à Educação Básica. O cenário investigativo constituiu-se de vinte e três cursos de Licenciaturas presenciais da IESP.

Dentre os resultados dessa pesquisa, destacam-se algumas especificidades da cultura digital presentes no cenário estudado, tais como cursos que apresentam alguma disciplina curricular voltada para estudos sobre a cultura digital e outros não. Dentre as disciplinas curriculares localizadas, algumas são inteiramente direcionadas para especificidades da cultura digital e outras contêm unidades de ensino harmonizando conhecimentos específicos da área de formação com alguma especificidade da cultura digital.

Ao comprovar a presença dos elementos da cultura digital nos cursos presenciais analisados, a pesquisa trouxe contribuições para as discussões sobre a integração da cultura digital ao currículo das Licenciaturas presenciais e provoca reflexões acerca disso nos cursos de Licenciatura EaD, que é o cenário da minha pesquisa.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Pasinato (2017) demonstraram que houve uma diminuição da intenção de uso das tecnologias para futuras ações pedagógicas dos professores, que pode ser indício de uma menor integração das tecnologias em sala de aula. Os achados de pesquisa revelaram que os professores não percebem como as tecnologias podem auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem dos seus alunos, sendo uma atividade trabalhosa e de pouco resultado em sua percepção. De modo geral, os professores não souberam utilizar as tecnologias de modo a criar um ambiente construtivista, efetivando a integração das tecnologias. As inferências mostram na pesquisa que o curso de formação de professores necessita desenvolver mais os processos de planejamento das aulas com foco na aprendizagem apoiada às tecnologias. Desse modo, o futuro professor terá condições de realizar a efetiva integração das TDIC no processo de ensino e promover um processo de aprendizagem centrado no aluno. A autora propôs um modelo a partir dos fatores que interferem na integração das tecnologias ao contexto escolar. Os indícios apresentados neste trabalho são contribuições importantes para a análise das disciplinas que foram selecionadas na minha pesquisa.

Pozzatti (2018) confirma que, dentre as iniciativas voltadas à formação de professores no Brasil nos anos 2000 destaca-se a expansão da EaD e analisa uma

ação derivada dessa expansão que ocorreu no período de 2008 a 2014 em uma IESP no estado do Espírito Santo. Tratou-se da oferta única do Pró-Licenciatura Fase II, que se constituiu como projeto de formação para 216 professores-estudantes envolvidos com/na Educação Física nos diferentes municípios do estado.

Considerando a especificidade da proposta e a carência de estudos que se dedicam ao objeto, a pesquisa se propôs a compreender as dimensões política, institucional, curricular e epistemológica do curso, a partir da sua história presente, articulada ao seu passado recente.

Para esse estudo, a autora fundamentou-se em aportes teóricos sobre a temática da formação de professores da modalidade EaD no Brasil no período de 1997 a 2014 e em conceitos da EaD, além do que envolve formação de professores e formação na Educação Física como sustentação das discussões sobre o tema. Contextualizou o Pró Licenciatura desenvolvido na IESP, a partir de levantamento de elementos que desenharam a implementação e materialização do curso, para então seguir para a investigação sobre as leituras que os envolvidos na proposta de formação do Pró-Licenciatura em Educação Física fazem dos processos formativos no curso. Levantou evidências de elementos estruturantes da formação de professores de Educação Física na modalidade a distância, garantindo para os alunos as especificidades da área de conhecimento disciplinar, focando nas contribuições e discussões da produção acadêmica das últimas décadas sobre o tema.

O estudo qualitativo realizado se desenvolveu na articulação entre pesquisa bibliográfica, documental e de campo, abordando as especificidades da área e o desafio de pensar a formação na modalidade a distância. Pozzatti (2018) concluiu que a inclusão digital é indispensável para a aprendizagem significativa nesse curso, mas destacou que a proposta de formação apresenta lacunas quanto à função de formar para a relação com o saber na Educação Física, não alcançando a proposta de formação dentro da profissão que é defendida como imprescindível na formação de professores de Educação Física na modalidade EaD.

O trabalho apresentado por Pozzatti (2018) revelou-se desafiador devido à especificidade da formação de professores de Educação Física na modalidade EaD, que pressupõe trabalho envolvendo o corpo e o movimento. As contribuições deste estudo para a minha pesquisa referem-se às discussões a respeito da política pública de formação de professores.

Rocha (2017) buscou entender como ocorre a formação inicial dos alunos egressos de Licenciatura de uma IESP do estado de Goiás para atuarem na modalidade EaD. A relevância dessa pesquisa encontrava-se no pressuposto de que os docentes são fundamentais na criação da inovação ou mudança qualitativa que se pretenda no campo educacional. Logo, a sua formação para atuar com as TIC é necessária.

Propôs discutir, por meio da análise documental de matrizes curriculares e do PPC, como ocorre a formação inicial dos egressos dos cursos de Licenciatura dessa IESP para atuarem na modalidade EaD. Para desenvolver seu estudo, caracterizou os aspectos históricos do surgimento da EaD no contexto mundial, brasileiro e goiano. Com base na legislação e nos documentos oficiais, identificou como se configurava a formação para o uso de TIC e para a atuação na modalidade EaD, verificando como esse processo era previsto.

A autora levantou indícios de propostas de formação do professor para o uso das TIC em três dos onze cursos focalizados. O meio utilizado por esses cursos para propiciar ao egresso a referida formação consistiu na articulação entre o previsto nos PPC quanto à formação para as TIC e a proposta das disciplinas nas matrizes curriculares.

A análise documental possibilitou à autora verificar que as matrizes e os PPC – com exceção de Física, Ciências Biológicas e Matemática – não garantem o perfil desejável do egresso, uma vez que não oferecem formação para o uso das TIC, tampouco para a atuação na modalidade EaD. Foi possível detectar, ainda, que o enfoque teórico é superficial e incipiente.

Essa pesquisa ampliou minha reflexão diante da formação de professores a distância por apresentar uma perspectiva voltada à formação para que professores possam atuar também na EaD. Nota-se que os entraves encontrados estão relacionados à integração das TDIC ao currículo.

Por sua vez, Silva (2017) constatou que as duas Licenciaturas investigadas (Licenciatura em Letras e Licenciatura em Computação e Informática, ambas na modalidade a distância, ofertados pela UAB) surgiram no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) de forma distinta, haja vista que uma está vinculada a UAB e a outra é uma proposta inovadora na Rede. Foi notada a projeção para a continuidade e aperfeiçoamento da oferta de Licenciaturas pela modalidade a distância. Contudo, a instituição encontrava-se impossibilitada de prosseguir nesse momento, dado o

complexo cenário político e econômico do país, que se refletia no desenvolvimento da Educação Pública. A situação desencadeada pelo cenário político brasileiro descrito pela autora em 2017 persiste e teve pioras significativas até o presente momento (2022). Assim, os reflexos sobre a continuidade e o aperfeiçoamento dos cursos EaD indicados na pesquisa de Silva (2017) persistem e estão se agravando.

A tese de doutorado de Monique Silva (2017) surgiu a partir da trajetória formativa da autora em um grupo de estudos e pesquisas em Educação e imaginário social e de uma curiosidade acadêmica sobre quais são os imaginários sobre Educação, escola, ser professor, ser aluno e trabalho docente que os acadêmicos dos semestres finais dos cursos de Licenciatura de uma IESP do sul do Brasil possuem. Buscou investigar, assim, de que forma os cursos de formação inicial contribuem para a mudança e/ou manutenção desses imaginários e da estrutura escolar atual.

A autora criou a metodologia utilizada especialmente para esta investigação e intitulou-a como Método Caleidoscópico, inspirada na obra de Edgar Morin (2013), e no aparelho ótico caleidoscópico, e consiste no trabalho com diversos instrumentos de construção de dados que se combinam e recombinaem ao longo da investigação, buscando maneiras possíveis de alcançar os objetivos da pesquisa.

Os resultados da investigação descreveram que os estudantes dos cursos de Licenciatura, participantes da pesquisa realizada por Monique Silva (2017) e as significações presentes em seus imaginários já na fase final da formação inicial. Indicaram que os estudantes, em geral, são de famílias de baixa renda e veem nos cursos de Licenciatura a única chance de ingresso no Ensino Superior. A autora constatou que esses cursos possuem currículos, bibliografias e organizações desatualizadas e os imaginários dos futuros professores constituem-se na memória de quando foram alunos e no ideal de escola proposto pelas teorias educacionais tradicionais, reflexo do pouco contato com a escola real durante a formação inicial.

Entretanto, a partir desse cenário investigativo, Monique Silva (2017) compreendeu que os cursos de Licenciatura estão frágeis e necessitam de uma reforma do pensamento, da estrutura e dos objetivos, bem como da ambientação das escolas. Isso porque a Educação precisa contribuir para a autoformação dos sujeitos, estar conectada com o universo simbólico da sociedade e com sua complexidade política, ética e social.

Esse trabalho se destacou pelo ineditismo da metodologia, intitulada Método Caleidoscópico, que teve inspiração na obra de Edgar Morin (2013), e no aparelho

ótico caleidoscópico, e consiste no trabalho com diversos instrumentos de construção de dados que se combinam e recombinaem ao longo da investigação, buscando maneiras possíveis de alcançar os objetivos da pesquisa, criada pela autora, que se articula de modo especial à investigação da temática proposta. Os achados de pesquisa confirmaram a demanda de modificações nos cursos de Licenciatura e comprovaram que os estudantes enxergam as Licenciaturas como oportunidade de acesso ao Ensino Superior e, em consequência, de ascensão social e profissional.

O estudo de Sperandio (2019) teve como tema de investigação a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia em duas universidades de um município do sul do Brasil, no que concerne ao uso das TIC para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

A partir dessa pesquisa, tornou-se possível diagnosticar a utilização de TIC na formação inicial de professores dos cursos de Pedagogia analisados, tanto no que se refere aos documentos norteadores, quanto às práticas realizadas, a fim de apresentar o potencial das TIC aos futuros professores que atuarão na Educação Básica.

Os resultados alcançados demonstraram que os documentos analisados abordam de maneira superficial a utilização das TIC na formação de professores, restringindo-se quase que exclusivamente às ementas das disciplinas diretamente ligadas a elas, o que é reafirmado nas falas de todos os segmentos pesquisados no que se refere à prática.

Desse modo, na perspectiva de contribuir com os cursos pesquisados e vislumbrando possibilidades de integração das TIC ao currículo da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, o autor apresentou uma proposta para utilização de objetos educacionais gratuitos que auxiliassem no estímulo e na integração do uso de tecnologias em consonância com o currículo escolar da Educação Básica.

A abordagem adotada na proposta relaciona-se com a integração das TIC ao currículo de formação de professores articulada à mesma integração na Educação Infantil e Anos Iniciais.

Toebe (2016) assegurou em seu trabalho que as transformações tecnológicas observadas na sociedade em geral também vêm ocupando espaço de estudo no campo da Educação. Para a autora, as tecnologias educacionais podem provocar possíveis mudanças e melhorias no que diz respeito ao processo de formação inicial

de professores, na medida em que permitem a inovação curricular e metodológica, além de proporcionar a democratização da Educação por meio da EaD.

Assim, Toebe (2016) teve como objetivo analisar orientações das políticas públicas para integração das tecnologias educacionais nas práticas escolares dos cursos de formação inicial de professores (Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial) em uma IESP.

A análise, baseada na triangulação de dados, permitiu perceber que as orientações das políticas públicas precisam de melhor sistematização nos projetos pedagógicos de curso.

Nesse sentido, o estudo revelou que a integração das tecnologias educacionais nas atividades curriculares dos cursos de formação de professores requer ações tanto no âmbito da gestão educacional quanto da prática docente. A conclusão da pesquisadora indica que o desenvolvimento de fluência tecnológico-pedagógica no Ensino Superior e na Educação Básica é fundamental para promover a inovação didático-metodológica baseada em interação, colaboração e diálogo-problematizador mediados por tecnologias educacionais em rede.

Por tratar da integração das TDIC ao currículo da formação de professores e, sobretudo, dessa integração ao currículo escolar, o estudo de Toebe (2016) contribuiu com aportes teóricos, reflexões e discussões pertinentes ao presente estudo.

As contribuições da revisão de literatura, a partir dos conhecimentos construídos por diversos pesquisadores, apresentados nos trabalhos selecionados, estão relacionadas ao meu aprendizado, que foi ampliado.

É válido destacar as contribuições mais específicas encontradas nos textos selecionados que reverberaram no desenvolvimento e análise na presente pesquisa: dimensões da pesquisa netnográfica (CALADO, 2019); integração das TDIC ao currículo de formação de professores (COLLING, 2017; PASINATO, 2017, TOEBE, 2016); EaD e UAB (FOLTRAN, 2019; SILVA, 2017).

Após a apresentação e interpretação dos dados obtidos por meio da revisão de literatura realizados no presente capítulo, apresento, no Capítulo 6, a seguir, as discussões e análises a partir dos dados obtidos ao longo da pesquisa, à luz dos estudos teóricos articulados aos diálogos com os sujeitos participantes da pesquisa e pelo meu próprio caminho reflexivo, sujeito que fui na autoria dessa tese de doutorado. Essa experiência impulsionou e até revolucionou meu processo formativo, que pôde ser reconstruído, reinventado e depurado no decorrer das construções de

conhecimentos. A curiosidade científica e o aprendizado do rigor científico e epistemológico levaram ao fortalecimento da autoria e, em consequência, ao empoderamento, como descrito por Freire (1969), como um movimento com o propósito de desenvolver a consciência crítica dos sujeitos contemporâneos, de modo a promover a maior liberdade e o poder de participação na sociedade.

CAPÍTULO 6

Análise e discussão dos dados

Este capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados obtidos na investigação, apoiadas no referencial teórico. Desenvolve-se com o objetivo de analisar criticamente o currículo de um curso de Licenciatura em Letras na modalidade EaD, buscando responder à questão norteadora: “Como foi desenvolvido o currículo de um curso de Licenciatura em Letras e sua integração com as TDIC?”. Destaco as contribuições de André (1983) sobre análise de prosa para este trabalho. A autora sugere essa proposta alternativa por considerar que a abordagem de análise de conteúdo vinha sendo concebida de uma forma restrita, tornando sua adequação à análise qualitativa de dados muito questionável. Conforme explica a autora, a pesquisa qualitativa “[...] reflete uma realidade multidimensional e passível de envolver uma variedade de significados” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Diante disto, André (1983) amplia com a análise de prosa o sentido de análise de conteúdo de modo que possa incluir “[...] o tipo de informação geralmente obtida por meio da observação participante, questões abertas em entrevistas e questionários, análise de documento, de material áudio visual e artístico” (ANDRÉ, 1983, p. 67), dentre outros. Dessa forma, propõe a substituição do termo **análise de conteúdo** por **análise de prosa** sempre que for assumido esse sentido amplo.

A análise de prosa é considerada

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material e isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais explícitas ou implícitas verbais ou não verbais alternativas ou contraditórias o material nesse caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo como documentos fotos um quadro um filme expressões faciais mímicas. (ANDRÉ, 1983, p. 67).

André (1983) sugere que, em lugar de um sistema pré-especificado de categorias, sejam gerados tópicos e temas, a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo. É preciso, segundo a autora, que esses “[...] tópicos e

temas sejam frequentemente revistos, questionados e reformulados na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os pressupostos da investigação” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Nesse sentido, o método de análise deve permitir “[...] a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada, mas também deve ajudar a questionar frequentemente as interpretações e algumas interpretações alternativas” (ANDRÉ, 1983, p. 68).

6.1 Análise dos dados obtidos na Revisão de Literatura

Considerando que “[...] a atividade de rever a literatura existente implica um processo de transformação, uma passagem da informação ao conhecimento” (CARDOSO; ALARCÃO; CELORICO, 2010, p. 22), os dados obtidos nessa fase da pesquisa foram sistematizados a partir do protocolo de pesquisa elaborado pela autora e, em seguida, tratados com apoio no *software NVivo11*.

Para realizar o tratamento dos dados no *NVivo11*, os resumos dos trabalhos selecionados, por atenderem aos critérios estabelecidos no protocolo de pesquisa, foram sistematizados em planilha salva em PDF e inserida no *software*. Em seguida, foi realizada consulta à frequência de palavras com o objetivo de evidenciar as que apareciam com maior frequência, a fim de analisar o significado e a relação que se estabelece entre elas, em etapas posteriores.

Ao considerar o processo de transformação da informação em conhecimento, vale destacar que a informação se encontra nas fontes, que consistem em livros, artigos e demais bases disponíveis, e o conhecimento é construído pelas pessoas.

Para Cardoso, Alarcão e Celorico (2010, p. 22), “[...] o analista trabalha a informação para transformar em conhecimento e, nesse processo tece de novo os fios que desenlaçou para reelaborar num texto que resulte de seu conhecimento sobre o assunto e sirva de informação a quem o lê”.

A realização da consulta à frequência de palavras, a partir dos critérios “pesquisar em todas as fontes”, “agrupamento correspondências exatas”, “exibir 80 palavras mais frequentes” “com comprimento mínimo 3 letras” e “adicionadas as palavras sem relevância à lista palavras impedidas”, resultou na nuvem de palavras representada na Figura 19.

Figura 19 – Nuvem de palavras: primeira busca.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com aporte ao NVivo11.

As palavras que ficaram em maior evidência foram **educação**, **distância** e **formação**, seguidas por **pesquisa**, **cursos**, **ensino** e **modalidades**. Os termos relacionados à **currículo** tiveram menor incidência, bem como **tecnologia**. Foram encontradas as palavras **curriculares** e **tecnologias** com baixa frequência, como registrado pela nuvem de palavras.

Esta etapa permitiu notar a ausência dos termos **TIC** e **TDIC**, demonstrando a necessidade de buscar maior consistência nos dados levantados por meio da RL que estavam relacionados às tecnologias no currículo de formação inicial de professores, que está relacionado à temática da pesquisa.

Diante disso, realizei nova busca, adicionando os termos/descriptores **TIC** e **TDIC** aos termos utilizados na busca inicial e, após realizar a leitura flutuante, selecionei 24 trabalhos, cuja temática está associada às **TIC** ou **TDIC** relacionadas à **formação de professores**.

Utilizei os mesmos critérios para realizar a consulta, alterando apenas “comprimento mínimo de 3 letras”, pela necessidade de analisar a frequência do termo **EaD** (que possui 3 letras) e “50 palavras mais frequentes”, com o objetivo de relacionar a análise de grupos (*clusters*) à frequência das palavras. A realização da segunda busca revelou-se profícua e possibilitou a formação de arcabouço para as análises. A consulta à frequência de palavras demonstrou estudos a respeito de currículo e do

currículo de cursos EaD, o que comprova a materialidade do arcabouço teórico nas investigações realizadas nos últimos cinco anos.

Figura 20 – Nuvem de palavras: segunda busca.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com aporte ao NVivo 11.

É válido ressaltar que os critérios de busca foram elaborados a partir dos objetivos deste estudo, pois a revisão de literatura implica:

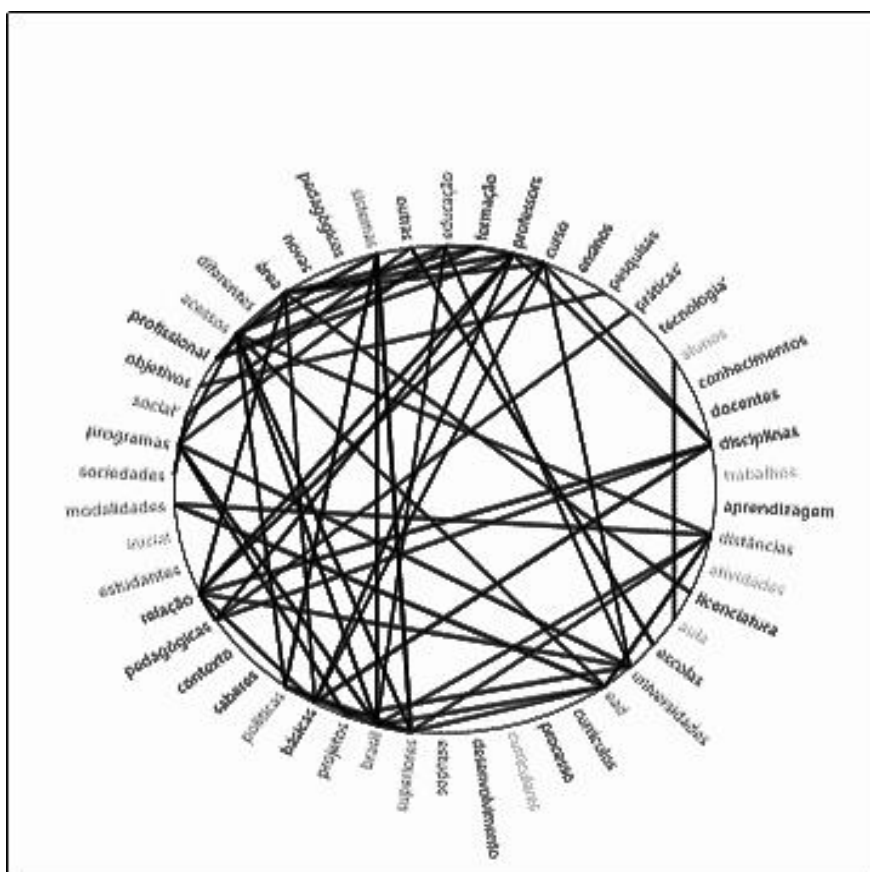
- a existência de matéria-prima sobre a qual se trabalha;
- a seleção do crivo adequado para realizá-la;
- a identificação dos aspectos significativos e contextuais nos documentos consultados;
- a interpretação pessoal, perpassada pelo espírito crítico, de quem os analisa; a apresentação, assumida pessoalmente, do resultado da análise. (CARDOSO; ALARCÃO; CELORICO, 2010, p. 16).

Esta etapa permitiu notar novamente a ausência dos termos **TIC** e **TDIC**, demonstrando a necessidade de buscar maior consistência ainda nos dados levantados por meio da RL.

Tais evidências permitem justificar as contribuições da presente investigação, que objetiva indagar as concepções de currículo em que o curso foi criado.

A consulta à frequência de palavras também resultou na análise por gráfico de círculo, que permite a visualização das trinta palavras que ocorreram com maior frequência nos resumos dos trabalhos selecionados, sem a sobreposição que ocorre na nuvem de palavras, e apresenta as relações estabelecidas entre elas, conforme mostra a Figura 21.

Figura 21 – Gráfico de círculo.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com aporte ao NVivo11.

Chamo a atenção para a existência de um universo vocabular específico da temática pesquisada, como sugerido por Freire (1987, p. 6), que relata que “[...] essas palavras, oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, uma vez transfiguradas pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo”.

A afirmação de Freire refere-se à alfabetização, mas considero apropriada para esta pesquisa, em particular para a revisão de literatura, que possibilita tomar como ponto de partida os conhecimentos oriundos da produção acadêmica e transformá-los pela crítica para propor ações transformadoras do mundo.

Um dos principais desafios enfrentados ao analisar dados é resumir a informação coletada, especialmente quando se realiza a análise de dados qualitativos, originários de textos complexos e extensos. No caso deste estudo, foi interessante recorrer à criação de grupos (*clusters*) com o auxílio do *software NVivo11*.

A análise de *clusters* é uma técnica estatística usada para classificar elementos em grupos, de forma que os elementos dentro de um mesmo *cluster* sejam muito parecidos, e os elementos em diferentes *clusters* sejam distintos entre si. Essa análise é representada por meio de um **dendograma**, que é uma representação esquemática ou diagrama que lembra a estrutura de uma árvore (**dendro**=árvore).

Ao recorrer à análise de *clusters*, ainda na consulta à frequência de palavras, deparei-me com o gráfico (dendograma) representado na Figura 22, mais à frente, que reúne as relações possíveis entre as trinta palavras de maior frequência encontradas nos dados obtidos nos trabalhos levantados na revisão de literatura, “com comprimento de três letras”, “excluídas as palavras sem relevância”.

Esta etapa possibilitou a visualização das relações estabelecidas entre as palavras, o que não seria possível a partir da leitura e síntese dos resumos dos trabalhos selecionados. Embora a análise qualitativa esteja relacionada à interpretação dos dados feita pelo pesquisador, a sistematização minuciosa dos dados auxilia na organização do pensamento e da compreensão de significados.

Assim, “[...] o *software* NVIVO11 oferece a possibilidade de explorar de forma acurada o relacionamento entre os dados e as vantagens em termos de uma estrutura formal que auxilia na construção conceitual e teórica dos dados” (TEIXEIRA; BECKER, 2001, p. 95).

Ames (2013, p. 231) afirma que “[...] a emergência destes programas computacionais configura uma mudança no processo de pesquisa sociológico, pois modificam funções cognitivas humanas, representando uma nova forma de ‘pensar, representar e vincular dados’ (PUEBLA, 2003)”.

possibilidade de emancipação do conhecimento dos alunos por meio do “[...] despertamento de uma consciência crítica do professor pesquisador” (CARDOSO, 2019, p. IV). É importante destacar a referência que a autora faz à perspectiva do governo brasileiro diante do fomento à EaD, em instituições privadas, considerando-as como um meio para compensar a falta de vagas nas universidades públicas.

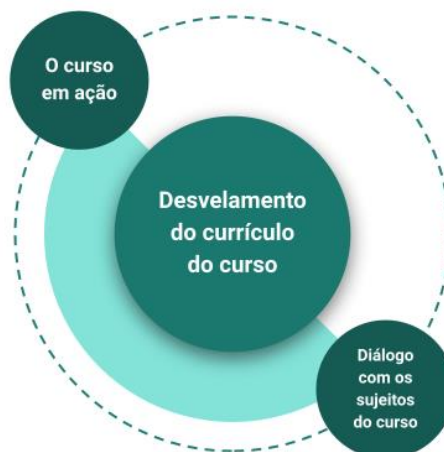
Sob a ótica da discussão do currículo na perspectiva crítica, Braga (2018) sustenta que, em razão de ser uma Licenciatura, o curso de Letras está diretamente relacionado à formação dos futuros professores, de modo que deve convergir para um currículo crítico com foco na formação educacional humana e autônoma do sujeito.

Ao abordar a formação inicial de professores para uso das TDIC a partir de sua concepção como um processo que articula conhecimentos sobre uso das tecnologias, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos do conteúdo específico, Colling (2017) analisa o contexto de um curso de Licenciatura em Matemática tomando por base os pressupostos teóricos de Pierre Lévy. Entretanto, discordo da abordagem da autora no que se refere à formação de professores para uso das TDIC, por entender que tal abordagem dá um tratamento instrumental a elas.

Diante das mudanças nos processos de pesquisa desencadeados pela presença das TDIC, bem como das transformações geradas por elas nos processos cognitivos, o pesquisador tem que adotar uma postura de cuidado epistemológico durante todas as fases da pesquisa, inclusive quando está realizando análise de dados com apoio no *NVivo*. Esse cuidado pode ser considerado como uma postura de reflexão epistemológica acerca dos pressupostos dos métodos de pesquisa, na medida em que até mesmo o modo de utilização das técnicas relaciona-se a pressupostos teóricos do investigador (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999).

Os tópicos de análise explicitados na Figura 23 foram gerados, com base nas orientações de André (1983), a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo, após serem revistos, questionados e reformulados no decorrer do processo de desenvolvimento da análise, tendo como foco os pressupostos e objetivos deste estudo.

Figura 23 – Tópicos de análise.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

6.2 Desvelamento do currículo do curso

Os cursos de Licenciatura no Brasil seguem um modelo tradicional, que privilegia a formação específica em detrimento da formação pedagógica, por desconsiderar a necessidade de trabalhar a inter-relação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. Essa compartimentalização revela a concepção de que o papel da formação de professores é formar especialistas nas disciplinas. Todavia, tal ideia não tem trazido bons resultados. Daí a importância de analisar o currículo de um curso – até porque as disciplinas que compõem uma Matriz Curricular são identificadas como saberes disciplinares (TARDIF, 2002).

Esses saberes, que abrangem diversos campos do conhecimento, são originados da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes e estão integrados nas instituições formadoras sob a forma de disciplinas nos diferentes cursos.

O conceito de **saber pedagógico do conteúdo**, introduzido por Lee Shulman, tem influenciado fortemente a pesquisa na área educacional. Shulman (1986) distinguiu três categorias do **saber para ensinar**: o **saber do conteúdo** (a estrutura substantiva e sintática da disciplina, incluindo compreender como afirmativas são justificadas, diferenças entre convenção e construção lógica), o **saber curricular**

(programas, materiais instrucionais, parâmetros, currículo horizontal e vertical) e o **saber pedagógico do conteúdo**.

Diante disso, o currículo educacional de um curso, em especial os de formação de professores, deve ser construído socialmente, de modo que contemple as concepções e interpretações sobre os sujeitos que se propõe formar, possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem com autonomia ao longo da vida e considerando o processo de (re)construção de conhecimentos. Para tanto, “[...] é necessário ampliar e diversificar as ações formativas de modo que o professor possa assumir uma postura ativa de aprendiz incluindo a própria prática pedagógica como um objeto contínuo de estudo e de reflexão” (COSTA; PRADO; DUARTE, 2016, p. 323).

As autoras esclarecem que, para que aconteça a reflexão sobre a prática, de acordo com Schön (1992) e Zeichner (1993), “[...] o professor precisa reconstituir sua experiência da docência e discuti-la com seus pares, para que todos os envolvidos possam, em colaboração, aprender e ensinar um ao outro” (COSTA; PRADO; DUARTE, 2016, p. 323).

Como explica Veiga (2004), na elaboração de um PPC, em que é definida a Matriz Curricular que direciona o processo formativo, a IES deve ir além de um mero agrupamento de conteúdos e atividades que pretende ofertar. A autora alerta para o fato de que esse currículo precisa ser elaborado de maneira a ser vivenciado em todos os momentos formativos, conforme a intenção que a IES propôs.

Em seus estudos, Veiga (2004) sugere que a Matriz Curricular dos cursos de Licenciatura seja organizada de forma integrada entre os conhecimentos de referência e os conceitos pedagógicos, de preferência de maneira interdisciplinar.

Para Veiga, “[...] as fronteiras entre os componentes curriculares são técnicas, uma vez que os conteúdos mantêm entre si uma relação aberta. Quando há integração, dissipa-se a hierarquia e estabelece-se uma prática comum de ensino” (VEIGA, 2004, p. 67). Em outras palavras, um curso de Licenciatura precisa orientar-se pela flexibilização curricular e na postura dos direcionamentos previstos no PPC, possibilitando que a formação inicial dos professores seja pautada na integração dos conhecimentos e não na hierarquização dos mesmos.

Nesse sentido, Heidelmann, Pinho e Lima (2017, p. 262) asseveram que “[...] o projeto pedagógico deve ser compreendido em sua dimensão política, já que deve partir de uma reflexão do cotidiano, um compromisso definido coletivamente com a formação cidadã”. As autoras deixam claro: é necessário considerar as circunstâncias

reais; a formação precisa ser humanística e possibilitar aprendizados que se articulem à vida, além de estabelecer relações entre teoria e realidade e, assim, articular a formação pedagógica à específica.

No que tange à formação de professores, no contexto das discussões acerca das TDIC e, em especial da inteligência artificial, como elementos causadores da disrupção nas atividades profissionais do futuro, surgem as indagações sobre o papel da profissão docente no século XXI.

Embora se considere a continuidade dos professores como atores essenciais na Educação, é notória a necessidade de redefinição de seu papel. Vale considerar que há abundância de informações acessíveis pela internet e o papel de transmissores de conteúdo não é válido para a atividade docente.

Diante disso, apresento a proposta de componentes curriculares sobre tecnologia desenvolvida pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB, 2020) em parceria com a Cesar School, cuja proposta é que sejam integrados de forma transversal ou em disciplinas específicas na formação inicial de professores. Considera-se, nessa proposta, que os professores precisam se preparar para “[...] serem pesquisadores reflexivos de sua prática pedagógica, *designers* de experiências de aprendizagem, protagonistas de sua formação profissional ao longo da vida, além de terem capacidade de inovar na resolução de problemas complexos” (CIEB, 2020, p. 6), com o objetivo de discutir as possibilidades de caminhos formativos para a formação inicial de professores.

O documento publicado pelo CIEB apresenta os princípios básicos para que ocorra a inserção das TDIC na formação inicial docente: pesquisa e reflexão-ação (o educador como pesquisador reflexivo), *design* de experiências e de ambientes de aprendizado (professor como *designer*), liderança (educador como líder), desenvolvimento profissional contínuo (professor como *life-long learner*), cidadania digital (professor como cidadão digital), inovação, futuro e resolução de problemas complexos (educador como inovador).

A Figura 24, na página seguinte, apresenta os componentes curriculares propostos no documento publicado pelo CIEB (2020).

Figura 24 – Componentes curriculares da proposta do CIEB.

		COMPONENTES CURRICULARES								
		1. Espaços formais e não formais de aprendizagem	2. Pensamento computacional e tecnologias emergentes	3. Design de cenários inovadores de aprendizagem	4. Avaliação baseada em evidências suportada por TDIC	5. Ensino personalizado com tecnologia	6. Construção de planos de autodesenvolvimento	7. Construção de cenários de aprendizagem virtual	8. Produção de recursos educacionais	9. Uso cidadão das tecnologias digitais
COMPETÊNCIAS DIGITAIS	Prática pedagógica	●	●	●	●	●		●	●	●
	Avaliação			●	●	●				
	Personalização			●		●		●		
	Curadoria e criação		●	●				●	●	
	Uso responsável								●	●
	Uso seguro		●							●
	Uso crítico		●		●					●
	Inclusão					●		●	●	●
	Autodesenvolvimento	●					●			
	Autoavaliação						●			
	Compartilhamento	●					●	●		
	Comunicação	●					●			

Fonte: CIEB (2020).

Em que pese a urgência de integração das TDIC ao currículo escolar e à formação de professores, faz-se necessário problematizar as normativas que direcionam tal formação, que passou por modificações para se adequar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2015) e pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019).

Essas novas diretrizes estão fundamentadas em uma perspectiva neotecnicista de formação de professores. Isso transparece, inicialmente, pela perspectiva reducionista da formação docente para **treinamento** para a aplicação da BNCC (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021) e o desenvolvimento de competências.

O curso investigado nesta pesquisa foi regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Letras, que foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES n. 18/2002 (BRASIL, 2002b), tendo como fundamento o Parecer CNE/CES n. 492/2001 (BRASIL, 2001c) e a Resolução n. 2/2015 (BRASIL, 2015b), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de Licenciatura, cursos de Formação Pedagógica para Graduados e cursos de Segunda Licenciatura) e para a Formação Continuada.

O distanciamento histórico que existia entre as diretrizes que tratam das especificidades do curso de Licenciatura em Letras e as diretrizes da formação de professores demonstram a ausência de articulação na formação docente, o que, seguramente persiste, pois, mesmo diante das Novas Diretrizes Curriculares para Formação (BRASIL, 2015) e da BNCC (BRASIL, 2018), não houve reestruturação nas diretrizes específicas da formação do docente de Língua Portuguesa.

Tais fatos são reveladores de duas dimensões muito críticas na formação de professores: a concepção tradicionalista arraigada à formação em Letras e o descompasso com a formação docente, o que leva a pensar que coexistem dois cursos na mesma formação.

Concordo com Lajolo (s.d.) quando afirma que a crise nos cursos de Letras não é curricular, é estrutural. É equivocado pensar que as mudanças qualitativas necessárias nos cursos de Letras possam ser responsabilidade unicamente da legislação. É preciso engajamento de todos os agentes envolvidos: IES, docentes, discentes e sociedade em geral.

Conforme afirmam Heidelmann, Pinho e Lima (2017), a estrutura curricular adotada por um curso é determinante na construção da identidade do professor e influencia diretamente no profissional formado pelo curso. Além disso, o processo formativo irá refletir nas escolas da Educação Básica e na atuação dos professores de Língua Portuguesa formados no curso.

6.2 Análise do currículo prescrito do curso

O estudo da estrutura curricular do curso busca promover o entendimento das realidades formativas dos futuros professores diante da matriz curricular do curso, sobre a qual se estruturam as práticas formativas e atividades propostas pelos docentes, no processo do currículo em ação.

A seguir apresento, no Quadro 9, a Matriz Curricular do curso analisado neste trabalho.

Quadro 9 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras EaD – IFTM.

1º Período	
ESTUDOS GRAMATICAIS	60
INTRODUÇÃO A EAD	45
INTRODUÇÃO À INFORMÁTICA	30
INTRODUÇÃO À TEORIA DA LITERATURA	60
LITERATURA BRASILEIRA: DA COLÔNIA AO ARCADISMO	60
PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA	60
2º Período	
FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS	60
LITERATURA BRASILEIRA: DO ROMANTISMO AO PRÉ-MODERNISMO	60
LITERATURA PORTUGUESA: A CONSTRUÇÃO DA NACIONALIDADE PORTUGUESA	60
METODOLOGIA CIENTÍFICA	45
MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS	60
TEORIA DA LITERATURA: A NARRATIVA FICCIONAL	60
3º Período	
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	60
LITERATURA BRASILEIRA: MODERNISMO E PÓS-MODERNO	60
LITERATURA PORTUGUESA: DO ROMANCE AO NATURALISMO	60
SINTAXE DO PORTUGUÊS	60
TEORIA DA LITERATURA: A TEORIA DO VERSO	45
4º Período	
DIDÁTICA	75
LÍNGUA LATINA	60
LINGÜÍSTICA TEXTUAL	60
LITERATURA E IDENTIDADES	45
LITERATURA PORTUGUESA: MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE	60
TEORIA DA LITERATURA: CORRENTES CRÍTICAS	60
5º Período	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	100
HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL	60
LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA	60
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	75
SEMÂNTICA	60

SOCIOLINGUÍSTICA	60
6º Período	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	100
ÉTICA E VALORES MORAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	45
LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	60
LITERATURA INFANTO-JUVENIL	60
METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	75
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	45
7º Período	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	100
ESTUDOS LITERÁRIOS: LITERATURA E OUTRAS LINGUAGENS	45
FUNDAMENTOS SÓCIO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO	60
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	60
POLÍTICAS EDUCACIONAIS	60
8º Período	
ANÁLISE DO DISCURSO	60
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	30
ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	100
LIBRAS	60
Total Geral	2680

Fonte: Site do curso (IFTM, 2016)

Nessa Matriz Curricular, observa-se que a carga horária total do curso é de 2680 horas, conforme estabelecido na legislação pertinente para cursos de Licenciatura, distribuídas em 8 períodos semestrais, perfazendo 4 anos, no mínimo para conclusão do curso.

As disciplinas têm cargas horárias (CH) distintas, variando entre 30 a 75 horas, e os estágios supervisionados totalizam 300 horas, distribuídos em 3 períodos. A distribuição da CH entre as disciplinas não evidencia a predominância dos conhecimentos específicos em detrimento dos pedagógicos, o que permite considerar que o currículo do curso está comprometido com a formação de professores, conforme anunciado no PPC.

O primeiro período está organizado entre duas disciplinas voltadas à ambientação do curso, utilização de recursos de tecnologia para o desenvolvimento de atividades e Tecnologias na Educação, e quatro disciplinas específicas da área de

conhecimento, que envolvem gramática, produção textual e literatura. Esses dados revelam que as disciplinas específicas receberam destaque no início do curso, o que considero construtivo, pois os estudantes chegam ao curso com expectativas relacionadas aos conhecimentos atinentes à área escolhida.

Os estudantes egressos do curso que participaram das entrevistas apresentaram suas expectativas em relação a ele:

|Minhas expectativas eram um aprofundamento nos conhecimentos da língua e da literatura de língua portuguesa. (Eg_Na)

|Esperava que o curso me oferecesse aprofundamento nas questões da gramática e que fosse voltado para a prática pedagógica. (Eg_Er).

|Eu queria aprofundar meus conhecimentos sobre a língua portuguesa. (Eg_Ta).

|Eu tinha uma expectativa maior em relação à parte gramatical da língua. (Eg_JC).

|Em relação ao conteúdo eu esperava mais aprofundamento, mas finalizei com uma clareza sobre as perspectivas sobre língua e linguagem. (Eg_MS).

As falas dos alunos demonstram que as expectativas que os levaram à escolha do curso estão diretamente relacionadas aos conhecimentos específicos da área, quais sejam, língua, gramática e literatura de Língua Portuguesa são expressas como prioridades. Diante disso, é possível afirmar que, assim como os organizadores do curso, os alunos priorizam a parte específica e manifestam interesse em tais conteúdos.

Considero que a organização das disciplinas para o primeiro período é reveladora da concepção curricular dos organizadores do curso e carrega influência da concepção tradicional da formação de professores, que separa os conhecimentos específicos da área dos conhecimentos pedagógicos. Entretanto, apresenta potencialidades de acolhimento aos interesses, expectativas e necessidades dos alunos que ingressaram no curso. As disciplinas específicas da área de Letras podem atender às expectativas e interesses, enquanto aquelas que se referem às tecnologias podem corresponder ao atendimento das necessidades, no que se refere à ambientação ao AVA do curso e à apropriação das ferramentas necessárias para realização de atividades, porém não tratam do papel das tecnologias na prática pedagógica dos futuros professores de Letras, das possíveis contribuições ao ensino e à aprendizagem

Nesse sentido, concordo com La Rosa (2006), quando afirma que os indivíduos agem impulsionados por objetivos imediatos, como saciar a sede ou ser aprovado em um exame, ou visam a objetivos que podem e devem ser buscados ao longo de uma vida, como ser um profissional competente, um ser humano moralmente íntegro (objetivos de toda uma vida e cujo horizonte se desloca na medida em que são alcançados). Sendo assim, o indivíduo atinge seus objetivos à medida que as necessidades, que lhe são inerentes, são alcançadas.

No que diz respeito à construção do currículo relacionado ao sentido de pertencimento em relação ao conhecimento, Scocuglia (2005, p. 83) afirma:

O sentido de pertencimento com relação ao conhecimento, à construção do currículo e à aplicação coletiva pode ser um detonador de um sentimento mais amplo de pertencimento em relação ao processo educativo ou à escola. [...] educandos e educadores, pais e dirigentes, técnicos e comunidade educativa em geral, sentirem que o processo de conhecimento e de educação lhes pertence e não aos outros, como de costume teríamos um terreno fértil para construção do “sucesso qualificado” [...] o currículo torna crítico e reflexivo quando mais pertence aos principais protagonistas educacionais/escolares”.

Nota-se que o PPC do curso em análise, bem como sua Matriz Curricular, atendem aos dispositivos legais como é exigido pelo MEC para criação, autorização e oferta de cursos de Licenciatura, o que se refere ao currículo prescrito. A análise do PPC do curso comprova que tanto ele (PPC), quanto a Matriz Curricular, foram construídos por meio de trabalho colaborativo realizado pela comissão responsável, formada por oito professores da IES, que atuaram na docência do curso. Dessa forma, essa comissão de professores acompanhou o curso desde sua concepção e organização até sua finalização.

Quanto à aprendizagem em ambiente digital de aprendizagem, Almeida (2003, p. 335) ressalta que

[...] um ambiente digital de aprendizagem constitui uma ecologia da informação (NARDI, 1999), criada na atividade de todos os participantes desse contexto, os quais à medida que interagem, transformam a forma de representar o próprio pensamento e se transformam mutuamente na dinâmica das inter-relações que estabelecem entre si, ao mesmo tempo em que alteram o próprio ambiente. Na ecologia da informação o foco não é a tecnologia, mas a atividade em realização, caracterizada pela diversidade, inter-relação entre razão e emoção, evolução contínua experienciada com o uso de múltiplas e diversas tecnologias incorporadas aos recursos digitais, induzindo o surgimento de outra lógica e de novas percepções de temporalidade e localidade.

Nesse sentido, o PPC do curso evidencia a perspectiva de ensino e aprendizagem do curso:

A educação a distância, mediada pelas diferentes tecnologias, principalmente pelas tecnologias digitais, permite a professores e estudantes se envolverem em situações de ensino/aprendizagem, em espaços e tempos que não compartilham fisicamente, mas que atendam às suas necessidades e possibilidades, contribuindo assim, para a garantia do direito à educação e ao exercício da cidadania (IFTM, 2016, p. 5).

Dessa forma, como relata Pozo (2002, p. 141), “[...] para que o aluno crie um interesse intrínseco pelo que aprende, deve perceber uma autonomia na determinação das metas de sua aprendizagem e nos meios de alcançá-las, além de viver a situação como um contexto emocionalmente favorável”.

No tópico do PPC que apresenta o histórico da instituição, é informado que a finalidade do IFTM é “[...] formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico” (IFTM, 2016, p.4) e que a EAD do IFTM “[...] tem como prioridade a ampliação da oferta da educação profissional no sentido de beneficiar uma gama muito maior de pessoas, que [...] não conseguem manter-se em curso na modalidade presencial” (idem).

Embora a natureza da instituição esteja relacionada ao ensino tecnológico, o engajamento com a modalidade EaD emerge como uma possibilidade de maior alcance social do acesso ao Ensino Superior, como apontado no tópico **Justificativa**:

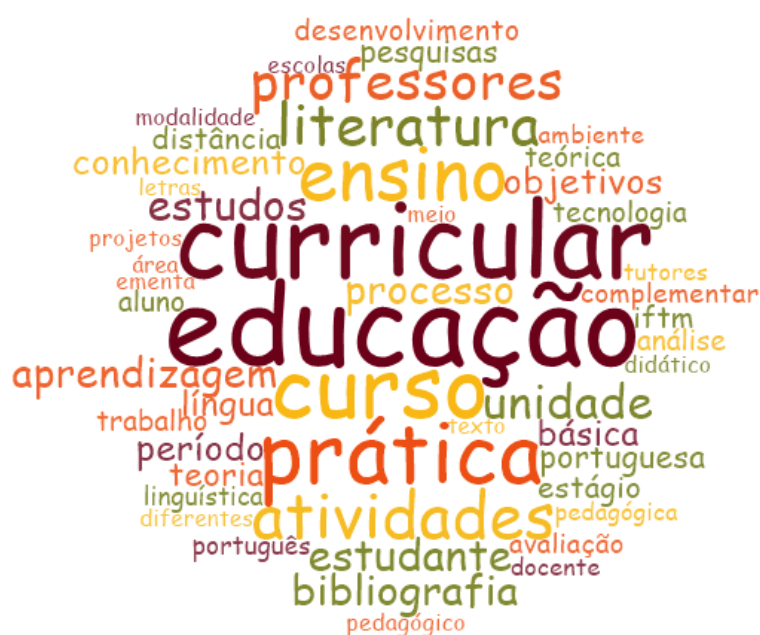
[...] como um dos mais importantes instrumentos de difusão do conhecimento, sendo, portanto, uma estratégia de ampliação das possibilidades de democratização do acesso à educação. Assim, tem sido apontada como uma ferramenta alternativa para enfrentar o desafio da formação docente [...] [atribuindo] pertinência e importância da EaD na formação de professores, por ser uma modalidade flexível de educação. (IFTM, 2016, p. 4).

Além do engajamento com a modalidade EaD, a instituição afirma

[...] missão e compromisso com o desenvolvimento da Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e parte da Mesorregião Noroeste de Minas e do país, almeja contribuir para a melhoria da Educação Básica e, para isso, vem adotando alternativas para potencializar suas ações no sentido de ampliar o acesso dos professores à Educação Superior [...] O Curso Licenciatura em Letras-Português, na modalidade EaD está vinculado ao programa Universidade Aberta do Brasil. (IFTM, 2016, p. 5-6).

Após estudo minucioso do PPC, salvei o texto em PDF e adicionei ao *NVIVO11*, fazendo a consulta à frequência de palavras, a partir dos critérios “pesquisar em todas as fontes”, “agrupamento correspondências exatas”, “exibir 80 palavras mais frequentes”, “com comprimento mínimo 5 letras” e “adicionadas as palavras sem relevância à lista palavras impedidas”. Dessa consulta resultou a nuvem de palavras registrada na Figura 25.

Figura 25 - Nuvem de palavras: PPC do Curso.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com aporte ao *NVivo11*.

As palavras em destaque – **educação, curricular, prática, ensino, curso, atividades, literatura, formação, aprendizagem, professores** – evidenciam a natureza do PPC: um documento que estrutura um curso, voltando-se à organização curricular para a formação de professores. Pode-se evidenciar também a proximidade entre as palavras, por exemplo **curso, prática e atividades**, que pode indicar que o curso tem centralidade nas práticas; **curricular, formação, aprendizagem** pode ser indicativo de que a concepção do currículo do curso foi voltada para as especificidades da formação de professores, entre outras.

Os excertos do PCC elencados a seguir demonstram que a comissão responsável pela elaboração dele teve clareza do objetivo principal do curso, que é formar professores de modo articulado às demandas educacionais da região em que

a IES está estabelecida e do país, dando atendimento ao que está determinado na legislação pertinente, o que corresponde às fases descritas por Sacristán (2008) de currículo prescrito e do currículo apresentado aos professores:

O Curso Licenciatura em Letras-Português constitui-se de uma base formada por conhecimentos linguísticos e culturais que se inter-relacionam com o fenômeno educativo, compreendendo a linguagem como uma ferramenta de comunicação e de participação social, promovendo o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos. Espera-se contribuir para o cumprimento do papel constitucional de prover ensino público de qualidade para a população em geral, com vistas a atender, de forma eficiente, as demandas de qualificação profissional para o mundo do trabalho progressivamente exigente. (IFTM, 2016, p.6).

O Curso fundamenta-se no desenvolvimento de uma formação científica dos estudos da língua, da linguagem e literatura que se realiza a partir de uma ampla variedade de estudos de interface com outras áreas do conhecimento que dizem respeito à atividade do pesquisador e do docente de língua materna. A formação do estudante não pode prescindir de conhecimentos pedagógicos, filosóficos, sociológicos e históricos. Essa estruturação curricular representa relevância para a sociedade, devido à expansão da compreensão do conhecimento para além do estritamente técnico. Uma sociedade cujos seus profissionais, nesse caso docentes, aprendem de fontes diversas seu saber, pode avançar rapidamente em direção à constituição de outro patamar de desenvolvimento social e tecnológico, o que representa, em última análise, a missão da formação superior: proporcionar novos padrões de progressão e de sustentação dos avanços científicos tecnológicos. (IFTM, 2016, p.6).

Esses excertos são representativos de duas fases pelas quais o currículo perpassa, quais sejam, currículo prescrito e currículo apresentado aos professores, de acordo com Sacristán (2008). A organização curricular foi realizada a partir das normativas do MEC, em consonância com a realidade local, todavia, não está restrita a uma região específica, por se tratar de um curso EaD que, por sua abrangência, toma por nível local o ambiente virtual do curso, associado às condições de acesso à internet e dispositivos pelos estudantes.

Nesse sentido, de acordo com o tópico do **PPC Organização de tempos e espaços de aprendizagem**, tem-se:

A organização espaço/temporal na organização curricular leva em consideração a pluralidade de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses, de diversidade etc. O currículo e a sua forma de realização organizam-se de modo a valorizar e enriquecer a convivência humana com toda a sua complexidade.

A organização curricular sistematiza-se em quatro núcleos: Formação de estudos de formação geral e das áreas específicas; Formação Pedagógica e estudos interdisciplinares; Formação profissional e Formação de enriquecimento curricular. Os núcleos estão organizados de forma interligada e integrada constituindo um percurso de oito semestres. O curso é desenvolvido buscando atender as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes, o que permite definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, estabelecer os momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, práticas como componente curricular, organização da mediação de professores e tutorias (presenciais e virtuais), dentre outras estratégias.

Portanto, a estruturação curricular possibilita a interdisciplinaridade e contextualização, o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos estudantes, incentivando-os a aprender a aprender constantemente. Assim, o objetivo do conteúdo sistematizado por meio da organização curricular é criar possibilidades para que os estudantes apropriem dos diferentes saberes disponibilizados e, num movimento de reflexão constante, ressignificar outros conhecimentos previamente adquiridos e construir novos conhecimentos, novas as competências. (IFTM, 2016, p. 11).

O trecho anterior permite compreender que a organização curricular do curso está alinhada com a concepção de que “[...] subjacente à concepção de currículo, encontra-se a concepção de desenvolvimento humano” (IFTM, 2016, p.10), não apenas do estudante em processo de formação de professor, mas do aluno da Escola Básica, que é o foco deste percurso.

6.3 O curso em ação

De acordo com os dados abertos da instituição que ofertou o curso, as turmas de 2014 referem-se à segunda oferta de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. Neste processo seletivo foram abertas 200 vagas para quatro polos da cidade de São Paulo, formando turmas com 50 alunos em cada polo. Até a finalização da tese não foi possível encontrar o número total de concluintes, a planilha em que constam os dados abertos não contém tal informação.

No início do curso as diferentes disciplinas eram acompanhadas pelo professor, tutor presencial e tutor a distância. O professor era o responsável pela organização da disciplina quanto às videoaulas, materiais didáticos e propostas de atividades, elaboração das avaliações, bem como a correção de provas e registro de notas; ao tutor presencial cabia realizar os encontros presenciais, resolver dúvidas nos plantões no polo, fazer os registros de frequência, corrigir as atividades presenciais, registrar

as notas das atividades, aplicar as provas, que eram encaminhadas por correio para a instituição para serem corrigidas pelos professores e devolvidas por correio para o polo para serem entregues aos alunos; o tutor a distância fazia o acompanhamento, correção, registro de notas e *feedback* das atividades a distância e dos fóruns. Entretanto, no quarto semestre do curso, a tutoria a distância foi assumida pelos professores, permanecendo os tutores presenciais.

Compreende-se que na medida em que na modalidade EaD há um rompimento da relação entre alunos e professores presencialmente, surge o tutor com função de ser um mediador entre o professor, os conteúdos e os alunos. O papel do tutor é fundamental na EaD pois é ele quem acompanha e avalia de modo contínuo a aprendizagem dos alunos durante todo o curso. Entretanto, é necessário destacar que o tutor é um professor, que no caso do curso em análise, tem que dar conta de todas as disciplinas do currículo do curso, o que demanda muito estudo e dedicação tanto no que se refere ao conteúdo quanto ao atendimento aos alunos. Diante disto, pode-se afirmar que a designação poderia ser professor assistente ou professor adjunto, levando-se em consideração as características do trabalho desenvolvido e a formação necessária para a atuação, tratando-se de uma função pedagógica.

Partindo da compreensão de que “[...] questões sobre a prática pedagógica com as TDIC, tanto na educação presencial como a distância, se aproximam conceitualmente, guardadas as devidas especificidades” (ALMEIDA, 2019, p. 95), em especial do fato de que a comunicação professor-aluno ocorre com a mediação de tecnologias, passo à investigação das práticas registradas no AVA do curso.

Para tanto, foi necessário selecionar unidades curriculares desse curso para análise, a partir dos seguintes critérios: 1 - que os professores tenham sido participantes das entrevistas semiestruturadas; 2 - que essas unidades curriculares tenham tido as TDIC como objeto de estudo.

Seguindo os critérios estabelecidos, as unidades curriculares selecionadas foram: 1- *Introdução à EaD* (1º período) e 2 - *Ética e Valores Morais na Educação*.

Todas as unidades curriculares se desenvolveram em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que é um sistema baseado na internet, desenvolvido para fins educacionais, predominantemente relacionado a EaD. Em linhas gerais, pode ser entendido como salas de aula digitais (*on-line*) ou salas de aulas virtuais.

De acordo com Anjos (2013, p. 53),

[...] um AVA consiste em uma ou mais soluções de comunicação, gestão e aprendizado eletrônico, que possibilitam o desenvolvimento, integração e a utilização de conteúdos, mídias e estratégias de ensino aprendizagem, a partir de experiências que possuem ou não referências com o mundo real e são virtualmente criadas ou adaptadas para propósitos educacionais.

Para exemplificar, podem ser citados alguns AVA conhecidos: *eCOLLEGE*²¹ (Pearson), *ATutor*²², *Claroline*²³, *e-ProInfo*²⁴, *Moodle*²⁵, dentre outros. Como explica Maciel (2018, p. 31), alguns desses ambientes

[...] são *softwares* livres e gratuitos, bidimensionais, com atividades similares entre si, além de serem espaços organizados e possuírem recursos que proporcionam a aprendizagem mediante os elementos de informação, comunicação, interação, interatividade e mediação, entre os sujeitos participantes”

Vale destacar que os *softwares* não gratuitos têm funções semelhantes.

Há outras definições de AVA que podem complementar e estabelecer articulação com dados dos documentos do curso em análise.

Os AVA não se aplicam estritamente à EaD e podem ser utilizados para atividades *on-line* para cursos presenciais e ensino híbrido e também como repositórios de informações e materiais de apoio às aulas presenciais. Vale ressaltar a sua ampla utilização no ensino remoto no decorrer da pandemia da COVID-19 nas instituições educativas ao redor do mundo. Assim, a utilização dos AVA ou Plataformas Digitais de Aprendizagem, com estão sendo denominadas atualmente, é uma prática que está evoluindo e se revela como uma tendência que apresenta potencial para o enriquecimento das práticas educativas.

A Plataforma Digital de Aprendizagem é uma ferramenta que apresenta aos estudantes um ambiente virtual de estudos, com o intuito de substituir ou complementar o ambiente físico. Oferece experiências de aprendizagem diferentes da tradicional por disponibilizar funcionalidades interativas que tornam o ensino digital mais produtivo e colaborativo. Nessas plataformas, os alunos têm acesso a aulas virtuais, atividades *on-line*, trilhas de aprendizagem e outras ferramentas que auxiliam

²¹ Disponível em: <https://www.college.ie/>. Acesso em: 23 maio 2022.

²² Disponível em: <https://atutor.github.io/>. Acesso em: 23 maio 2022.

²³ Disponível em: <https://bit4learn.com/pt/lms/claroline/>. Acesso em: 23 maio 2022.

²⁴ Disponível em: <http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo> . Acesso em: 23 maio 2022.

²⁵ Disponível em: https://moodle.org/?lang=pt_br . Acesso em: 23 maio 2022.

o progresso educacional, além de manter os registros de forma organizada e acessível.

Temas como **autoria, direitos autorais, ética, privacidade, segurança, curadoria e cidadania digital** devem compor as discussões sobre as Plataformas Digitais de Aprendizagem. É importante destacar que a autoria e autonomia dos professores é determinante para o desenvolvimento das práticas educativas virtuais.

Nesse sentido,

Almeida (2002) destaca o potencial da EaD com suporte em ambientes digitais e interativos de aprendizagem para a representação do pensamento do aprendiz e a comunicação de suas ideias, assim como para a produção individual e coletiva de conhecimentos". (ALMEIDA, 2003, p. 336).

No caso do curso em análise, nota-se que o *design* e a organização do AVA favoreceram a participação dos alunos no curso e aprendizagem. A organização (no AVA) das disciplinas analisadas permite que os alunos acessem os materiais e atividades com muita facilidade, além de manter o aluno atualizado quanto à agenda e participação em fóruns.

Pode-se apontar a biblioteca, nesse AVA, como um recurso muito bem planejado e organizado, pois disponibilizava acesso aos materiais referentes à disciplina de forma completa. Os alunos não precisaram aguardar a postagem de materiais ao longo do curso, tendo sido possível, assim, dinamizar as ações dos estudantes, no sentido de avançar em estudos e leituras, de acordo com a organização pessoal e otimização do tempo. Tais características assumiram importância singular, por se tratar de alunos adultos trabalhadores, com necessidades específicas no que se referia à rotina de estudos, além de contribuir com o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico.

Almeida (2003, p. 334-335) ressalta:

Ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.

Os dados obtidos por meio da observação participante do curso, do ponto de vista da tutoria presencial em que atuei, revelam que o curso iniciou com a seguinte organização: professor - tutor presencial - tutor EaD. Ao longo do curso, porém, isso foi modificado, passando para a seguinte configuração: professor-tutor presencial, ou seja, coube ao professor assumir a função de tutor EaD. Embora essa última configuração tenha oferecido maiores desafios aos professores, exigindo o acompanhamento das atividades virtuais, avaliação e *feedbacks*, por outro lado, oportunizou a aproximação dos docentes às produções dos estudantes, solução de dúvidas e acompanhamento do processo de aprendizagem.

As interações entre alunos e professores mediante os recursos digitais disponibilizados no ambiente do curso puderam propiciar as trocas necessárias para a construção do conhecimento na formação de professores.

Concordo com Fernandes (2008, p. 159), que considera a prática pedagógica como a “[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social”, conforme comprovam os dois próximos excertos do PPC a seguir:

O Curso Licenciatura em Letras-Português, na modalidade EaD está vinculado ao programa Universidade Aberta do Brasil, fundamenta-se na concepção de formação, pautada não somente na apropriação e utilização das tecnologias da informação e comunicação, mas, sobretudo, na formação de sujeitos construtores de conhecimento que refletem sobre sua Prática como componente curricular, num mundo de rápidas mudanças e avanços tecnológicos. (IFTM, 2016, p. 6).

Formar professores para atuarem nos Anos Finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, competentes e com autonomia, integrando o conhecimento científico com a realidade sendo capazes de lidar de forma sistemática, reflexiva e crítica com temas e questões relativas a 7 conhecimentos linguísticos e literários, em diferentes contextos de oralidade e escrita. (IFTM, 2016, p. 7).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas são ações intencionais que se fundamentam em concepções de ensino e aprendizagem, estão relacionadas com as práticas sociais vinculadas a uma cultura e são realizadas para atendimento das demandas educacionais de determinada comunidade. Diante disso, as práticas pedagógicas envolvem um conjunto de sujeitos, composto pela equipe pedagógica, docentes, discentes e a própria instituição educativa.

A pesquisa no AVA do curso permitiu observar as atividades propostas nas disciplinas selecionadas, apresentadas no quadro 10, a seguir.

Quadro 10 – Atividades das disciplinas selecionadas.

INTRODUÇÃO A EaD
ATIVIDADE A DISTÂNCIA
<p>Atividade a distância da 1ª semana Caros alunos, Sejam bem-vindos à atividade da nossa 1ª semana de aula. Seu objetivo é: Conhecer essa modalidade de ensino apresentando sua história, evolução e características. Esta atividade será um questionário e tem o valor de 5,0 pontos. Não haverá necessidade do tutor a distância avaliá-lo, pois, sua nota aparecerá automaticamente ao final da atividade. O prazo para sua realização, para todos os polos é: do dia 08/08/2014 ao dia 23/08/2014. Como sugestão de estudo, siga os passos abaixo: Leia os materiais disponíveis em Conteúdo da 1ª semana. Responda o questionário da 1ª semana. Até mais e bons estudos!</p>
ATIVIDADE PRESENCIAL
<p>Atividade presencial da 1ª semana Caros alunos, Sejam bem-vindos à atividade da nossa 1ª semana de aula. Seu objetivo é: <i>Conhecer e saber utilizar o ambiente virtual de aprendizagem que será usado como um mediador no processo ensino-aprendizagem durante todo o curso.</i> Esta atividade será realizada, juntamente com o tutor presencial, no 1º encontro do curso. Esta atividade será avaliada pelo TUTOR PRESENCIAL em 15 pontos. O prazo para a realização, em todos os polos é até o dia 16/08. Até mais e bons estudos! Clique no link abaixo (Atividade presencial da 1ª semana) para enviar seu quadro de horários!</p>
ÉTICA E VALORES MORAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ATIVIDADE EaD

Atividade Virtual - Módulo I - Relações entre textos

Olá,

Nessa primeira atividade virtual vocês devem responder a indagação abaixo:

Como o(a) aluno(a) pode propor a articulação entre a fundamentação (parte teórica) desses pensadores que aparecem no texto de VALLS com as ações práticas sugeridas por César COSTA?

Bons estudos!

ATIVIDADE PRESENCIAL

Orientações para o Encontro Presencial do Módulo I

Olá, tutoras!

Módulo I : Atividade presencial - esses pequenos vídeos a seguir podem ser utilizados como base do assunto - introdução.

<https://www.youtube.com/watch?v=XNpfJwuh0Es> (CORTELLA)

<https://www.youtube.com/watch?v=yntQBwITdys> (entrevista - CORTELLA)

<https://www.youtube.com/watch?v=3uW1aCah1Ro> (exemplo da ética - honra e virtude)

Depois de realizada a leitura do texto de VALLS (até a pg. 34), os grupos resumem as ideias principais dos pensadores que aparecem no texto (cada grupo se ocupa de um pensador) e um membro do grupo apresenta à classe, as ideias retiradas e os comentários que o grupo fez.

* A correção será desta parte registrada pelos grupos.

Fonte: elaborado pela autora

Os indícios encontrados nas atividades propostas apresentadas (Quadro 10), nas disciplinas selecionadas para o presente estudo demonstram que os sujeitos envolvidos na elaboração delas foram os professores, equipe de coordenação do curso e da instituição. No entanto, nota-se que não houve participação dos discentes na proposição das atividades e na discussão curricular, bem como na crítica às propostas curriculares. A escuta aos estudantes não foi realizada neste curso. Foram observadas a produções, entregas de atividades e avaliações e participação nos fóruns. Assim, os momentos de escuta aos discentes ficaram restritos à participação nos fóruns de dúvidas e *chats* nos horários disponibilizados pelos professores.

Tais indícios são reveladores de que a participação dos alunos como sujeitos nas tomadas de decisão não é uma realidade. Não foram encontrados dados que comprovassem os canais de participação dos alunos, como colegiado, comissão de alunos, associação ou até mesmo grêmio. Considero que esse aspecto constituiu uma fragilidade do curso, que merece estudo e construção de canais de participação dos alunos e de escuta ativa por parte da instituição.

Na concepção freireana, a participação é um exercício de voz, de não-silenciamento, de decisão, de direito de cidadania que “[...] se acha em relação direta, necessária, com a prática educativa-progressista” (FREIRE, 1995, p. 73). A preocupação com a participação dos alunos está relacionada com a necessidade de evitar a violência do antidiálogo, a imposição do silêncio e da passividade que dificultam o desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 2008).

É importante considerar que, para que a participação por meio da fala/escrita seja válida, é necessário haver a escuta. Paulo Freire (2011, p. 111) afirma que “[...] ensinar exige saber escutar” e, portanto, “[...] é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precisa falar a ele” (FREIRE, 2011, p.111). Assim, a participação dos discentes é importante para o desenvolvimento do curso, tanto no aspecto curricular, quanto no da organização, melhoria e inovação.

O curso em análise utilizou o *Moodle*, *software* livre, utilizado por diversas instituições no mundo todo e que, devido a seu valor educativo e interface simples e amigável, tornou-se um recurso importante para a modalidade EaD.

Destaco que eu estava ambientada ao AVA do curso e possuía conhecimentos sobre as unidades curriculares, por ter atuado como tutora presencial, do primeiro ao sexto períodos, além de ter tido acesso ao AVA no papel de tutora. Esclareço que a permissão para continuidade do acesso foi concedida pela instituição, para concretização desta pesquisa.

Nesse sentido, os AVA se inserem na Educação, sendo necessário compreender sua relação com a cultura digital, considerando que os recursos tecnológicos disponíveis nesses ambientes proporcionam o acesso à informação, o intercâmbio de conteúdos e a disponibilização de materiais em formatos diversos. Além disso, podem promover situações de interação, colaboração e comunicação entre os sujeitos.

As práticas pedagógicas analisadas no presente tópico fazem parte do contexto da EaD, que envolvem, em sua base, os usos coerentes dos AVA e que se integram com a lógica das TDIC, de maneira geral. Todavia, é mister ressaltar que tais ambientes também podem ser utilizados de modo restritivo, com práticas que se limitam a concepções tradicionais, transmissoras do conhecimento e que desta forma não potencializam os espaços de interlocução e colaboração entre os sujeitos, possibilitando a utilização deturpada dos recursos disponíveis.

Acerca desse aspecto, Freire (1991, p. 98) destaca:

Penso que a educação não é redutível a técnica, mas não se faz a educação sem ela. Não é possível, a meu ver, começar um novo século sem terminar este. Acho que o uso de computadores no processo de ensino aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem usa, a favor de quê e de quem e para quê.

Portanto, ao analisar o AVA do curso, é necessário levar em consideração que as intencionalidades e concepções que orientam as práticas pedagógicas e todo o planejamento e a elaboração de cursos e materiais didáticos mediados pelo AVA requerem compreensão de características, recursos e potencialidades desse ambiente, de forma a proporcionar o melhor aproveitamento. A falta de compreensão sobre o que seja um AVA e sobre os recursos que ele pode oferecer podem comprometer a qualidade de cursos e materiais didáticos.

No curso em análise, foi realizado trabalho colaborativo por equipe multidisciplinar, formada por coordenadores e professores do curso e equipe de tecnologia, composta por *designers* e técnicos. Os professores e tutores receberam capacitação para trabalhar com o *Moodle* e demais tecnologias utilizadas no curso e acompanhamento ao longo dele.

As capacitações para o trabalho com o *MOODLE* e demais tecnologias utilizadas no curso foram realizadas em momentos distintos, a equipe de tutoria participou de formações a distância, oferecidas pela instituição antes do início do curso e ao longo da realização do curso, enquanto os professores participaram de encontros formativos presenciais na própria instituição. Os encontros formativos foram planejados para atendimento das especificidades de cada segmento, a equipe de tutoria atuava nos polos de apoio presencial em Minas Gerais e São Paulo, portanto as formações a distância foram necessárias, reafirmando a potencialidade formativa da EaD. Em contrapartida, os professores atuavam presencialmente na instituição, deste modo a formação presencial foi a opção mais coerente.

De acordo com as informações apresentadas no *site* da instituição, a gestão da unidade EaD está a cargo do IFTM Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, que supervisiona, orienta, coordena, assessora e executa ações administrativo-pedagógicas dos Cursos na Modalidade de Educação a Distância no âmbito do IFTM conforme seção V, subseção V do regimento geral do IFTM.

Entretanto, é possível que, na prática, a situação não se configure dessa forma. Pode-se considerar que o acesso à internet e à tecnologia estão se popularizando, porém as barreiras e as limitações tecnológicas persistem, tanto no que se refere ao acesso à internet, quanto aos dispositivos, cujos preços não são acessíveis a grande parte da população – é preciso considerar que há 14.761 milhões de trabalhadores desocupados, segundo dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Contínua (IBGE, 2022) no Brasil, e o salário-mínimo está no valor de R\$1.100,00 .

A seguir são apresentadas as disciplinas selecionadas para análise.

6.3.1 *Análise dos dados da disciplina Introdução à EaD*

A docente da disciplina *Introdução à EaD* possuía formação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, especialização em Psicopedagogia e Educação Inclusiva, e Mestrado em Educação, com foco na formação de conceitos da Língua Portuguesa no ensino técnico de nível médio. Ao longo de sua atuação em cursos EaD, dedicou-se a estudos voltados ao aprimoramento nas questões de EaD: práticas inovadoras para a educação na cultura digital, edição e vídeo, de aprendizagem centrada nos estudantes, tecnologias digitais e metodologias ativas. Investiu também em aprofundar-se em formação de docente para a educação *on-line*, *Moodle*, *design* instrucional, formação inicial e continuada em EaD, política e prática pedagógica na educação a distância. Ocupa até hoje o cargo de Pedagoga do IFTM *Campus* Uberaba Parque Tecnológico.

Ministrou as seguintes disciplinas nos cursos de Licenciatura da UAB do IFTM: *Introdução ao Ensino a Distância* no curso de Licenciatura em Letras; *Introdução à Educação a Distância* e *Fundamentos da Educação* no curso de Licenciatura em Matemática; *Introdução à Educação a Distância, Métodos e Prática de Ensino em Informática* e *Prática Curricular 2* no curso de Licenciatura em Computação.

Os dados relativos à formação e experiência profissional da professora desta disciplina, que passa a ser denominada P_Li, obtidos por meio da consulta na plataforma do curso, Currículo Lattes e entrevista, indicam que, embora a sua formação de base não esteja relacionada às tecnologias, a professora engajou-se às questões das TDIC na Educação e da EaD e desenvolveu seu processo de formação permanente nesse sentido.

Concordando com Imbernón (2009), ao explicar que, a partir do contexto político e social e das mudanças ocorridas nas últimas décadas, o contexto chega a condicionar a natureza da formação, é possível afirmar que a atuação em curso EaD tem sido um fator importante no percurso formativo de P_Li. Além disso, houve adesão e aderência dela em relação à EaD e às TDIC na Educação. Tais fatores podem ter atuado favoravelmente nas práticas desenvolvidas ao longo do curso.

A carga horária da disciplina foi de 60 horas, distribuídas em 3 semanas, que foram organizadas com uma atividade presencial e duas atividades a distância em cada semana.

As atividades estavam voltadas ao acesso dos estudantes ao curso, à ambientação e à netiqueta. O cronograma era apresentado de maneira clara e possibilitava que os estudantes tivessem uma visão completa do período, não sendo necessário consultar várias agendas para se organizar na disciplina.

O conteúdo disponibilizado para estudo consistiu em: vídeo sobre *Moodle*, texto sobre netiqueta e apostila sobre EaD. As atividades realizadas se distribuíram conforme segue: a distância – participação no fórum de discussão sobre netiqueta e questionário sobre a apostila, com correção automática; presencial – acesso e ambientação ao curso, elaboração de quadro de horários para realização das atividades a distância e estudo para entrega ao tutor presencial.

Os achados de pesquisa referentes à Semana 1 da disciplina apresentam indícios de atividade tradicional (questionário) com utilização de recursos de tecnologia (questionário *on-line*); de entrega de atividade: elaboração (analógica) de um quadro de horário para estudos/realização de atividades, no encontro presencial para entrega para o tutor presencial ao final do encontro, utilização de recursos de multimídia (vídeos), proposta de leitura de apostila disponibilizada na biblioteca *on-line*.

A Semana 2 teve por temas a função do professor e do tutor na EaD e do aluno da EaD: aprendizagem, planejamento e autonomia. As atividades a distância consistiram em uma produção de texto em *Word* sobre a questão “Quais as diferenças entre a função do professor e do tutor?”. Essa proposta estava baseada na leitura do texto da apostila disponibilizada, para ser postado no AVA para correção e *feedback* pelo tutor a distância, articulada à participação no fórum de discussão sobre o material disponibilizado na biblioteca do AVA sobre acompanhamento em EaD.

A atividade presencial foi a realização de um trabalho em grupo, sobre saber utilizar o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. A forma de apresentação dos trabalhos ficou a critério dos estudantes, visando valorizar a criatividade e a diversidade, sendo sugeridas algumas opções por P_Li: representação teatral, exposição do tema, poesia, paródia de música, uso do computador, *slides*, filmagem de celular ou câmera.

Na Semana 3, o tema foi o papel das tecnologias na Educação. A atividade a distância consistiu em uma produção de texto sobre a questão “As tecnologias chegaram na escola. E a Educação, a forma de ensinar (metodologia) do professor, mudou? Como você está se preparando para atuar em sala de aula com essas novas tecnologias? Ou se elas já fazem parte de seu trabalho docente, explique de que forma vocês as utilizam, fundamentada nos vídeos disponibilizados no conteúdo da semana e postar o arquivo no AVA”.

Os vídeos disponibilizados foram “Tecnologia ou metodologia”, que discutia a utilização de recursos tecnológicos para reprodução de práticas tradicionais de ensino, e “Tecnologias de Informação e Comunicação na sala de aula”, que se compunha de uma entrevista com Claudemir Viana (UNIVESP) sobre usos de mídias e jogos digitais nas salas de aula da Educação Básica.

Para participação no fórum de discussão, foram disponibilizados os vídeos “As novas tecnologias em sala de aula”, da série *Sua Escola Nossa Escola* (TV Escola), e “A obsolescência da escola”, com Manuel Castells, da série *Fronteiras do Pensamento*. A participação no fórum de discussão pode se revelar profícua, se houver motivação para o engajamento dos estudantes, sendo necessário que o professor realize intervenções, por meio de comentários e questionamentos ao longo do período de discussão, pois, do contrário, o fórum sofre esvaziamento e não atinge os objetivos.

A avaliação final da disciplina foi realizada como atividade presencial. P_Li esclareceu que ela consistia em questões abertas e fechadas sobre os temas principais: *Moodle*; educação a distância; alunos da EaD; netiqueta; plágio; tecnologias na educação.

A disciplina *Introdução à EaD* teve o objetivo de ambientar o aluno ao curso, apresentar o AVA e suas funcionalidades, colaborar com a organização de estudo e fazer a aproximação às questões relativas aos usos pedagógicos das TDIC. Embora as atividades tenham apresentado características bastante tradicionais, assim como

a avaliação final, os materiais disponibilizados, em particular os vídeos, propiciaram reflexões e problematizações sobre as novas tecnologias no currículo e na prática educativa.

A análise das atividades, diante da perspectiva da integração das TDIC ao currículo, da apropriação crítica e criativa das TDIC e da compreensão de seu uso pedagógico, comprovou que a disciplina atendeu aos objetivos, considerando-se ser uma disciplina introdutória do curso.

A disciplina também teve que atender às necessidades dos estudantes voltadas ao domínio das tecnologias em uso no curso, visto que grande parte dos estudantes não possuía experiência, tanto na realização de curso EaD, quanto na utilização de recursos computacionais e aplicativos, bem como na realização de pesquisa por meio da internet.

6.3.2 Análise dos dados da disciplina Ética e Valores Morais na Educação

O docente, identificado nesta pesquisa como P_Di, fez Graduação em Filosofia pelas Faculdades Associadas Ipiranga (1989) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2003). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Moderna, atuando principalmente nos seguintes temas: liberdade, ética, conhecimento, Educação e Filosofia. Atualmente, professor do IFTM *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, é responsável por ministrar as disciplinas Filosofia e Sociologia.

Na entrevista, o professor relata como se deu sua escolha profissional e inserção na atividade docente:

[Inicialmente eu não chamaria de escolha, porque na verdade como eu fui seminarista, eu acabei fazendo filosofia por exigência do seminário para formação como sacerdote, como isso acabou não vingando, acho que é normal o que acontece até hoje com tantos que tentam essa carreira e depois acaba não vingando, que a gente fica propenso a dar as aulas, então em 1990 eu peguei algumas aulas como substituto no estado de São Paulo. Esse termo escolha eu acho que foi um pouco mais tarde que aconteceu, no meu caso, depois de dois três anos de magistério que eu vi que eu tinha alguma facilidade ou alguma chance de atuação nessa profissão como professor, então foi um pouco assim, começou meio na obrigação, o que sobrou para eu fazer e depois a partir de 92/93 que eu fui me engajando e fiquei dez anos como professor na rede estadual de São Paulo, até eu resolver fazer uma experiência na universidade de Uberlândia como professor substituto. Aí que eu inclusive acabei fazendo o mestrado já em Uberlândia, dois contratos substitutos com a UFU e depois eu prestei dois concursos e depois de enfrentar quatorze bancas

eu, finalmente fui aprovado no IFTM. Acho que o resumo da história é basicamente esse. (P_Di).

Pelo relato, o professor evidencia que a docência não foi exatamente a primeira opção em seu projeto de vida. Somente depois de ter saído do Seminário, desistindo da carreira como sacerdote católico (padre), passou a dar aulas como meio de sobrevivência e, após o amadurecimento propiciado pela experiência docente, decidiu ser professor.

Esse depoimento está relacionado ao que Almeida, Tartuce e Nunes (2014, p. 105) identificaram em estudo sobre os fatores ligados à atratividade da carreira docente, em que “[...] as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive”.

Bourdieu (1989) ressalta que as escolhas profissionais não são fruto apenas de uma decisão consciente realizada por um sujeito racional, mas de uma operação, de um senso prático da posição no campo, orientada pela estrutura interiorizada que produziu toda a história anterior e que ainda conduz o presente.

De acordo com Freire (1991, p. 58),

[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

O ingresso na docência nas circunstâncias descritas pelo professor P_Di levou-o a buscar caminhos que contribuíssem para se formar como educador, tanto na prática quanto nos estudos (Mestrado em Educação), que oportunizaram a reflexão sobre a prática e a construção do arcabouço teórico necessário para o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, o professor revelou também que não possuía experiência em EaD quando assumiu as aulas dos cursos de Licenciatura em Letras e Matemática, no IFTM. Esclareceu que passou a atuar nos cursos EaD ofertados pela instituição, pela UAB, para complementar a carga horária, mediante convite feito pela coordenação do curso, conforme excerto a seguir:

[Depois que eu fui aprovado no IFTM, eu conheci a professora Marília que era coordenadora do curso EaD - Letras e ela tinha uma disciplina na minha área, ligado às questões sociais. Não vou lembrar o nome da disciplina agora, mas é alguma coisa assim, história da sociologia, alguma coisa ligada à história,

sociologia e aí ela não tinha um professor para assumir essa disciplina e ela me perguntou se eu queria fazer parte do grupo, então esse primeiro contato foi assim, foi esse convite e eu acabei aceitando e ela me incluiu dentro do curso da universidade aberta. Depois de um tempo eles começaram a utilizar editais e aí eu acabei participando de mais duas disciplinas por meio de edital. (P_Di).

Esse excerto esclarece que os primeiros cursos ofertados pela UAB no IFTM foram organizados de acordo com as condições existentes no contexto em que estavam inseridos, não contando com a seleção prévia de professores para atuar em todas as disciplinas. Por esse motivo, foi necessária a busca de professores por meios alternativos.

O PPC traz um quadro informando os docentes do curso, com titulação, área de atuação e regime de trabalho, que passou por atualizações ao longo da realização do curso. Isso significa que, na implantação estava assegurada a existência de um corpo docente e que as necessidades foram supridas na medida em que foram surgindo.

O quadro que consta na página 80 do PPC do curso é constituído por 22 professores. Quanto à titulação, há 3 Doutores, 16 Mestres, 1 Mestrando e 2 Especialistas. Em relação ao regime de trabalho, 9 são Dedicção Exclusiva, 4 têm regime de 40 horas semanais, 3 professores são substitutos e 6 são bolsistas CAPES.

O professor P_Di informou que não atua mais nos cursos EaD:

|Atualmente não atuo nos cursos UAB porque nos dois últimos editais que participei, acabei ficando em terceiro lugar, como tinha outros professores que já tinham mais pontuação, eles acabaram assumindo essas disciplinas. Permaneço atuando no ensino presencial no IFTM.

Há convergência entre o relato do professor e a normativa da CAPES em relação à seleção de professores para atuar nos cursos UAB na qualidade de bolsistas. De acordo com a Portaria n. 183, de 21 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016c), que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), as atribuições das IPES vinculadas ao Sistema UAB são:

- a) selecionar, de acordo com os critérios definidos pela CAPES, os bolsistas de que trata esta portaria;
- b) cadastrar e manter atualizados os dados pessoais e acadêmicos dos cursistas aprovados em processo seletivo;
- c) indicar os beneficiários de que trata esta portaria;
- d) cadastrar e manter atualizados os dados pessoais e acadêmicos de

seus bolsistas; e) enviar à CAPES as solicitações mensais de pagamento de bolsas para os bolsistas que tiveram suas atividades confirmadas; f) manter os registros das informações necessárias ao adequado controle do curso, bem como o Termo de Compromisso e a frequência dos bolsistas, para verificação periódica do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; g) indicar professor responsável pelo curso para atestar as informações prestadas; h) realizar o processo de supervisão e monitoramento das atividades dos bolsistas descritas nos Termos de Compromisso dos Bolsistas (ANEXOS II-X), utilizando-os como referência para a realização da autorização e/ou suspensão do pagamento de bolsas. (BRASIL, 2016c, s.p.).

É importante ressaltar que o Sistema UAB passou por evoluções ao longo de sua história, a partir das necessidades de atendimento aos dispositivos legais concernentes à Educação Superior em instituições do âmbito federal, de acordo com suas especificidades e também com os avanços tecnológicos e acadêmicos em relação ao conhecimento sobre EaD.

A disciplina *Ética e valores morais* na formação de professores foi dividida em três módulos, com carga horária total de 45 horas:

- * Módulo 1 - Fundamentação conceitual;
- * Módulo 2 - Perspectivas na relação homem-ambiente;
- * Módulo 3 - A linguagem formando o mundo humano.

Os módulos foram organizados por meio de roteiro de estudos, que compreendiam conteúdo do módulo, objetivos, estratégias de estudo e materiais de estudo. Os materiais se encontravam organizados na biblioteca *online* da disciplina.

As atividades virtuais consistiram em produções textuais envolvendo articulação entre os textos estudados, buscando estabelecer relações conceituais e desenvolvimento de questões reflexivas e comentários finais aos textos lidos no curso, enquanto as atividades presenciais envolveram aula inaugural (videoaula), revisão de conteúdo e avaliação, respectivamente.

As evidências encontradas no AVA do curso permitem afirmar que o planejamento das atividades de cada disciplina apresentou características relacionadas às suas especificidades e à autoria dos professores, tanto no que se referia à linguagem, quanto aos recursos utilizados e metodologias adotadas.

Nas disciplinas analisadas, houve diversidade de formatos de aulas, atividades e abordagens pedagógicas. Havia professores que produziam suas próprias videoaulas, outros preferiam pesquisar vídeos sobre a temática e disponibilizá-los para os alunos. É importante destacar que não havia um roteiro padronizado proposto

pela coordenação para os professores seguirem, sendo respeitadas a autonomia e a autoria dos docentes.

A análise da organização do AVA do curso dá indícios de liberdade de escolha por parte dos professores, considerando que a distribuição da carga horária e do conteúdo eram feitas de modos diferentes em cada disciplina. No caso de *Introdução a EaD*, a professora distribuiu o conteúdo em três blocos, que denominou como **semanas** e garantiu sempre um fórum entre as atividades a distância.

6.4 Diálogo com os sujeitos do curso

Freire (1987) esclarece que não é no silêncio que se constrói a existência humana, mas na palavra, no trabalho, na reflexão-ação, com base nas relações estabelecidas, mediadas pelo meio. Sob essa ótica, somente a palavra verdadeira, que é a *práxis*, pode levar as pessoas à transformação da realidade e deve ser direito de todos. Em síntese, não se pode dizer a palavra verdadeira sozinho ou utilizá-la para a opressão.

Ao exercer a palavra verdadeira, as pessoas pronunciam o mundo e se ressignificam como seres humanos. O diálogo, tomado como prática de pensar e agir sobre o mundo a partir da intersubjetividade, caracteriza-se como uma relação entre as pessoas, respeitando a diversidade (FREIRE, 1992).

Freire (1980, p. 42) propõe esta perspectiva:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Ser sujeito de um processo, seja de pesquisa ou educação, implica atuar sobre o conhecimento, ser sujeito do próprio pensar, em um processo dinâmico e criativo, promotor das reflexões sobre si e sobre o mundo em que se está sendo. A pesquisa, assim como a educação, constitui-se como um ato político, ao fundar suas práticas no estímulo à criatividade, às reflexões constantes em torno dos objetos cognoscíveis de uma prática dialógica, que faz e refaz os conhecimentos em comunhão, respondendo à questão da transformação e da libertação, por meio da formação de sujeitos autênticos.

O tópico a seguir apresenta a análise e a discussão acerca do currículo do curso em estudo a partir da ótica freireana, por meio do diálogo com os sujeitos do curso, promovendo a reflexão e problematização sobre a realidade desse contexto, no intuito de transformá-la.

A proposta de dialogar com os egressos do curso, que são sujeitos desta pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada, realizada com mediação de TDIC pelo aplicativo *whatsapp*, teve o objetivo de compreender o contexto pesquisado a partir da ótica dos discentes, articulando as análises do PPC e das atividades no AVA, à luz do aporte teórico que sustenta o presente estudo. Isso pode tornar possível a construção de propostas de ações educativas para melhorar o curso.

6.4.1 Dialogando com os egressos

Os sujeitos participantes da pesquisa foram seis egressos do curso, na faixa etária de 30 a 55 anos, sendo cinco mulheres e um homem. Todos são trabalhadores e estão envolvidos no sustento da família. As características deste grupo confirmam o perfil dos estudantes de cursos EaD, conforme registra o Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância 2019/2021 (ABED, 2019/2021): 39,3% dos alunos matriculados em cursos totalmente a distância têm idades entre 26 e 30 anos, e 37%, entre 31 e 40 anos.

Figura 26 – Sujeitos da pesquisa.



Fonte – Elaborado pela autora com Canva.

O Quadro 11, gerado a partir dos dados obtidos por meio de questionário (*Google Form*) aplicado digitalmente junto aos egressos do curso, apresenta a faixa etária dos sujeitos.

Quadro 11 – Faixa etária dos egressos do curso analisado.

Faixa etária	Quantidade
21 a 30 anos	01
31 a 40 anos	01
41 a 50 anos	04

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A faixa etária predominante corresponde ao grupo de adultos trabalhadores, com responsabilidades profissionais, financeiras e familiares. Tais elementos tornam necessário refletir sobre a aprendizagem do adulto trabalhador, levando em consideração também a presença de professores da Educação Básica, com e sem formação superior.

Segundo Almeida (2012, p. 95), no Brasil,

[...] isso vai ao encontro das necessidades de expansão da oferta do Ensino Superior, em especial para atender às pessoas adultas e com experiência profissional que não tiveram condições de acesso a essa formação na juventude ou aos que detêm uma formação superior e têm necessidade de atingir novos níveis de formação em cursos de pós-graduação ou de atualização profissional, que proporcionem o desenvolvimento de novas aprendizagens requeridas pelo ofício laboral ou de interesse para a vida.

Vale destacar que o curso de Licenciatura em Letras, que é cenário deste estudo, foi ofertado por uma IES pública federal, que atua no âmbito do ensino público e gratuito, e que o ensino público e gratuito, bem como a garantia do direito à Educação e à aprendizagem ao longo da vida é assegurado pela Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988).

Os relatos dos sujeitos, do grupo de egressos do curso, participantes da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas pelo aplicativo *Whatsapp*, transcritos e organizados em planilha *Google Drive* e sistematizados em nuvem de palavras criada no wordart.com, apresentada na figura a seguir.

Figura 27 – Nuvem de palavras: relatos dos egressos.



Fonte: Elaborado pela autora no wordart.com.

A Figura 27 demonstra que as palavras mais citadas nos relatos dos egressos foram **aula** e **atividade**, seguidas por **professor** e **prova**, **conteúdo**, **tutora**, **presencial**, **polo** e **leitura**. A frequência das palavras **aula** e **atividade** pode indicar que, sob a ótica dos egressos, as práticas ficaram em evidência no curso e contribuíram para a formação de professores. As palavras **professor** e **prova**, **conteúdo**, **tutora**, **presencial**, **polo** e **leitura** podem ser reveladoras das relações estabelecidas pelos egressos acerca da ação docente, relacionando a questões de avaliação e conteúdo, assim como a compreensão do papel docente da tutora e a relevância que os encontros presenciais e a relação estabelecida com o polo como espaço físico destinado às atividades acadêmicas e, sobretudo a importância da leitura para a formação. É importante destacar que, os estudantes de cursos EaD, em geral, não têm oportunidades de vivenciar o ambiente acadêmico da IES, cabendo aos polos fazerem este papel.

Outro aspecto notado durante a coleta de dados foi a desenvoltura e abertura ao diálogo apresentada pelos egressos, que pode sugerir a potencialidade do curso

para o desenvolvimento de habilidades de linguagem e de comunicação e, sobretudo o interesse na pesquisa acadêmica.

É importante ressaltar que todos os sujeitos são os primeiros a chegar ao Ensino Superior em suas famílias, conforme o informa o Quadro 12, elaborado a partir dos dados obtidos pelo questionário de perfil (*Google Form*) aplicado:

Quadro 12 – Escolaridade dos pais.

Estudante	Escolaridade da mãe	Escolaridade do pai
Eg_Na	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental
Eg_Er	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental
Eg-Ta	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental
Eg_JC	Sem Escolaridade	Alfabetizado
Eg_MS	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental
Eg_AP	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados do quadro anterior estão relacionados às condições socioeconômicas desse grupo de egressos e esclarece que o acesso deles à Educação Superior foi favorecido pela política educacional adotada no período em que o curso foi realizado, no contexto da UAB. Por sua vez, a modalidade EaD foi um fator que oportunizou o acesso e a permanência desses estudantes trabalhadores à formação em nível superior, especificamente na formação de professores.

O relato de um egresso revela as contribuições do curso:

[Basicamente ter me colocado de volta no universo acadêmico, uma questão mais pessoal. Eu havia iniciado faculdade quando o jovem não concluí nada e nunca me acertei. Bem esse fato e aí ter me inserido no universo acadêmico e finalmente ter concluído uma faculdade, ter diploma de nível superior. Isso me causou uma satisfação pessoal muito grande. Estou me sentindo muito melhor hoje, muito melhor pessoalmente. estou muito satisfeito com a ideia de ter feito um curso fora o conhecimento, o contato com a educação. o que eu quero dizer é o seguinte: é que esse curso foi um curso de formação para docentes. Então eu já comecei a encarar a educação a partir dessa perspectiva. Então fazer um curso de formação para professores, embora eu ainda não esteja atuando a não ser rapidamente numa experiência do estágio. A gente já passou a encarar a educação sob essa perspectiva da docência. Então isso foi muito interessante. (Eg_JC).

Esse excerto evidencia que, do ponto de vista desse sujeito, o curso possibilitou a reinserção dele no meio acadêmico, a construção de conhecimentos específicos da área de Letras e do campo da formação de professores. Embora o sujeito Eg_JC não tenha iniciado a carreira docente, demonstra sentir-se capacitado para atuar como professor e ter conseguido concluir a formação superior trouxe-lhe uma grande satisfação pessoal e autoestima.

A respeito das dificuldades encontradas pelos professores em formação para atuar como futuros mediadores de práticas de leitura e de escrita, é necessário lembrar que Guedes (2006) assevera que essa discussão é recente nos cursos de Letras, devido à concepção anteriormente difundida de que a ênfase na formação teórica poderia assegurar ao futuro professor condições de transformar o conhecimento construído em práticas pedagógicas.

O caminho a ser trilhado na formação de professores de Língua Portuguesa parece estar relacionado à resignificação das práticas de ensino de leitura e escrita à luz dos saberes construídos nessa formação para transformá-las e transpô-las para a realidade da sala de aula.

Imbernón (2000, p. 20) reflete:

A educação deverá introduzir outras linguagens no processo educativo, além da leitura e da escrita. O conhecimento também circula por meio de outros códigos e não só pelo informático e audiovisual. Há uma série de habilidades importantes, como a melhora da fala, o discurso narrativo, a consciência crítica, o debate, o trabalho em conjunto e, principalmente o diálogo, que permitirão a construção de um pensamento capaz de selecionar informações relevantes; de conhecer e preservar-se da influência dos meios de comunicação e de outras fontes de poder; de analisar as desigualdades entre os que produzem a informação e os que a consomem; de tomar decisões; de fazer relação, estruturar, ordenar, etc. Trata-se, enfim, de propiciar, sobretudo, uma aprendizagem dialógica em que se entende a relação educativa como um processo de comunicação intersubjetiva.

Daí a importância de uma forma diferente de ver a Educação e de uma formação de professores que possa estimular a dignidade humana, baseada na liberdade, no diálogo e na responsabilidade para a luta contra o conformismo, o medo e o silêncio dos sujeitos diante das injustiças, das opressões sociais e econômicas, do consumismo e da violência.

Ao discutir a Educação no século XXI, Sacristán (2000, p. 46) esclarece:

A linguagem e a educação são inseparáveis. A escolaridade tem que se recheiar, antes de mais nada, de fala e escuta, com leitura e escrita. Cultivar essas duas últimas habilidades é função essencial da educação, pois são instrumentos para penetrar na cultura e ser penetrado por ela, como via de acesso ao passado codificado e ao presente que não consegue ver nossa experiência direta. [...] A alfabetização ilustradora (que hoje chamaríamos de crítica, como Freire) é, antes de mais nada, a capacidade para participar na reconstrução cultural e social.

Os elementos apresentados por Sacristán (2000) promovem reflexão a respeito da formação de professores de Língua Portuguesa, diante da complexidade da prática pedagógica em relação às práticas de leitura e escrita, considerando sua importância na relação dos sujeitos com o conhecimento.

Gatti (2016, p. 46) assevera:

No ângulo específico dos professores, dados o contexto social e as condições formativas existentes, trazemos à consideração a ideia de que proposições em formação de professores precisariam ter em seu horizonte, mais concretamente, o professor como um profissional inserido em um contexto educacional, que é, ao mesmo tempo, nacional e local, numa inserção global, que tem eixos sociofilosóficos, mas se faz na heterogeneidade das condições geográfico-culturais de nosso território.

Quanto ao contexto social em que o curso se desenvolveu e as condições socioeconômicas e o papel da universidade pública e gratuita, ao abordar o processo seletivo, os egressos evidenciaram nas entrevistas:

|Fiz a prova e depois a matrícula no próprio polo. Não paguei nenhuma taxa. As provas foram de conhecimentos gerais, e as disciplinas comuns; português, matemática e biologia. (Eg_Na).

|Eu fiz a inscrição pro curso através do site. Depois teve uma prova, um vestibular que foi feita no polo no CEU Meninos. Eles divulgaram o resultado e nós entregamos as documentações. (Eg_Er).

|Foi muito tranquilo, não teve nenhuma taxa. A inscrição foi realizada no próprio polo, assim como a prova (vestibular) e a matrícula. Na minha opinião, o atendimento no polo é excelente. (Eg_MS).

|Sofri um pouco porque moro muito distante do polo e precisei comparecer para fazer inscrição, prova e matrícula, além disso estava desempregada e sem dinheiro para condução, então precisei dar um jeito. Mas o atendimento foi ótimo. (Eg_AP).

O depoimento de Eg_Na comprova que o processo seletivo ocorreu de forma tradicional, por meio de prova realizada presencialmente no próprio polo. A aluna citou resumidamente as disciplinas que compuseram a prova e pude complementar a partir

da análise do modelo de prova aplicado no vestibular de 2014. A prova consistia de uma redação, com proposta de dissertação a partir da leitura de três textos relativos ao um tema; questões referentes à Linguagem, Códigos e suas Tecnologias - Língua Portuguesa, Inglês ou Espanhol, Arte, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física, Química, Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, totalizando 68 questões de múltipla escolha.

Vale notar que, de acordo com os depoimentos de Eg_Na, Eg_MS e Eg_AP, as inscrições foram realizadas gratuita e presencialmente no polo, enquanto Eg_Er afirmou ter feito a inscrição pela internet. O fato de não haver cobrança de taxa de inscrição foi um fator que favoreceu o ingresso no curso e comprova a democratização do acesso. Por outro lado, a necessidade da realização de uma prova tradicional carrega dois significados: a necessidade de comprovação de conhecimentos para ingresso no Ensino Superior por meio de apenas um momento avaliativo (a prova) e a insuficiência de vagas nesse nível de ensino. Vale ressaltar que o vestibular é um método com tendências elitistas de avaliação que pode dificultar o acesso ao Ensino Superior, excluindo alunos e escondendo a real falta de vagas. Isso não se coaduna aos objetivos da UAB, principalmente porque estão relacionados à expansão das vagas no Ensino Superior.

Os depoimentos esclarecem que a entrega de documentos e a matrícula foram feitos presencialmente no polo, o que evidencia que ainda são preservados traços burocráticos e administrativos nos trâmites relativos às ações para ingresso em cursos na modalidade EaD. As tramitações de documentos são feitas de modo analógico, implicando envio de documentos para a instituição por meio de postagem pelos Correios, o que causa morosidade e excesso de trabalho, o que ressalta a ausência de um sistema tecnológico para realização dessas ações.

Em que pese a qualidade do atendimento realizado pelas funcionárias do polo, conforme consta dos depoimentos, houve demanda de tempo para deslocamento e espera em fila para realização da matrícula.

Os depoimentos de Eg_Na, Eg_Er, Eg_MS e Eg_AP comprovam a satisfação dos egressos com o fato de não haver taxa de inscrição, com a realização da prova/vestibular, que consideraram adequada à realidade deles, e com o atendimento recebido no polo. Apenas a egressa E6 revelou ter enfrentado dificuldades por morar muito distante do polo.

O Quadro 13, gerado a partir dos dados do questionário *Google Form*, apresenta os dados relativos à proximidade da habitação/trabalho dos alunos em relação ao polo em que estavam alocados.

Quadro 13– Proximidade da habitação/trabalho em relação ao polo.

Proximidade do polo	Quantidade
Próximo à residência	3
Próximo ao trabalho	2
Distante	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro anterior demonstra que 3 estudantes moravam próximo ao polo, 2 trabalhavam próximo ao polo e apenas 1 vivia em local distante. A análise desses dados permitiu inferir que a oferta do curso em locais afastados da região central da cidade, onde os estudantes moram e trabalham, pode promover melhoria nas questões relativas à articulação da demanda de necessidade de professores aos egressos do curso, considerando as condições de acesso e locomoção e a imersão dos futuros professores na região em que residem e estudam.

Vale ressaltar que isso ainda não ocorre e que conseguir um emprego como professor não é simples. Dos seis egressos entrevistados, apenas uma conseguiu uma vaga como professora na Rede Municipal de São Paulo, por meio de concurso que prestou enquanto estava no curso, com a formação que já possuía em Pedagogia.

O egresso Eg_JC, ao responder às perguntas “Qual era sua ocupação profissional quando começou o curso? Isso mudou? Qual a sua ocupação atual?”, relatou na entrevista:

[Não houve nenhuma alteração. Eu trabalhava com representação comercial e em alguma outra atividade meio informal, E continua na mesma. Já participei de alguns processos seletivos para professor, mas não consegui ainda me encaixar. Estou ainda na expectativa e essa é a minha pretensão profissional de agora em diante, mas ainda não atuo como docente, portanto, na prática e concretamente não ocasionou nenhuma mudança. (Eg_JC).

A partir do depoimento desse aluno, é possível constatar que a inserção na docência não é mesmo simples nem fácil, em razão de se tratar de uma profissão em que os conhecimentos disciplinares e pedagógicos, experiência profissional e especialização são muito valorizados.

Essa realidade também foi apresentada pelo professor P_Di na entrevista, quando afirmou:

[Aí que eu inclusive acabei fazendo o mestrado já em Uberlândia, eu prestei dois concursos e depois de enfrentar quatorze bancas eu, finalmente fui aprovado no IFTM. Acho que o resumo da história é basicamente esse. (P_Di).

Afirma Gatti (2016, p. 46-47):

Não se pode desconsiderar que o professor é um profissional e que há necessidade de dotá-lo tanto de condições de construir perspectivas filosóficas e sociais sobre sua atuação como de condições que lhe permitam atuar eficazmente em escolas e ser criativo em seu trabalho, construindo sua autonomia profissional.

As evidências apresentadas esclarecem que a docência é uma atividade profissional caracterizada por exigências e rigor, portanto, não parece correto ser tratada como atividade extra para complementação de renda ou ocupação de tempo.

A conscientização sobre o profissionalismo docente é importante e necessária para a melhoria das condições de trabalho e valorização da profissão, diante de seu papel na sociedade. Gatti (2018, p. 17) assevera que

[...] há expressões de reconhecimento de que o trabalho dos docentes na Educação Básica é muito mais importante hoje para o desenvolvimento das crianças e adolescentes jovens do que em tempos passados, em virtude dos novos cenários sociais, científicos e técnicos, da expansão demográfica humana, das condições de vida, nas cidades e no campo. Questões de domínio de conhecimentos, de sociabilidade, de valores, assumem hoje importância vital e a educação, os processos educativos, têm em nossa sociedade papel de altíssima relevância.

Dialogar com os egressos do curso possibilitou compreender de que forma o ele contribuiu com a construção de conhecimentos da área de Letras articulados aos conhecimentos pedagógicos, pelo viés dos discentes. É válido ressaltar que os pontos de vista apresentados se referem às memórias que os egressos têm do curso, a partir do exercício da criticidade e da análise das situações ali vivenciadas.

6.4.2 Dialogando com os professores

A pesquisa contou também com a participação de 3 professores, que ocupam cargos de docentes no IFTM, sendo 2 mulheres e um homem, na faixa etária de 35 a 50 anos. Todos possuem Mestrado em Educação e uma está concluindo o Doutorado

A partir da dimensão dos relatos dos professores, a nuvem de palavras da Figura 29 revela a centralidade das palavras **professores**, **ensino**, **cursos**, **disciplinas**, **distância**, seguido por **materiais**, **vídeos**, **alunos**, **aprendizado** e **universidade**.

A proximidade entre as palavras, como por exemplo: **ensino**, **distância**, **modalidade** e **professores** pode sugerir que houve engajamento dos professores do curso com as especificidades da EaD, denotando que as concepções de ensino podem ter passado por transformações a partir das reflexões sobre a prática desencadeadas pela atuação no curso.

Nota-se que as palavras **avaliação**, **dúvida**, **aprendizagem**, **alunos**, embora tenham uma menor frequência, mostram uma proximidade relevante que sugere a concepção dos docentes acerca do processo de aprendizagem dos alunos, voltando-se a avaliação como meio para mensurar e acompanhar a construção de conhecimentos. Nesse sentido, os discursos dos professores tendem a manter vínculos com o tradicionalismo no ensino.

Vale destacar que a palavra **currículo** está ausente na nuvem de palavras, o que pode indicar o distanciamento existente o currículo e as práticas, e pode demonstrar a necessidade de envolver os docentes nas discussões para definição de propostas curriculares.

As palavras apresentadas representam as principais preocupações evidenciadas nos relatos dos professores, que revelam se sentirem responsáveis pelas disciplinas do curso e, conseqüentemente, pelas práticas educativas desenvolvidas nele.

Diante disso, Gatti (2018, p. 31) enfatiza que

[...] cabe aos professores na Educação Superior dar vida ao currículo formador de professores para a Educação Básica possibilitando a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição escolar, bem como aos processos que permitem criar ambivalências de aprendizagem.

Ao abordar o papel do professor na formação de professores EaD, P_Di afirmou:

Eu entendo que essa característica do professor como facilitador do aprendizado fica bastante destacado nessa modalidade de ensino a distância, eu acho que a função do professor é de ser, eminentemente um facilitador do

aprendizado, seja por essa forma de oferta dos materiais, como as estratégias que são desenvolvidas para dar uma dinâmica a esse material dentro das disciplinas. Os materiais são de autoria dos professores, inclusive os materiais impressos, que eram encaminhados para os alunos, os materiais produzidos pelos professores já ficam de propriedade dos cursos. Eu recebia algumas pastas que continham textos e outros materiais e eu acrescentava alguns textos, gravávamos alguns vídeos para compor esse material do curso.

A consideração de P_Di confirma a necessidade de ressignificar o papel do professor diante da realidade histórica, em particular em curso na modalidade EaD, pois não há como negar as profundas mudanças desencadeadas na formação de professores para essa modalidade de ensino no que concerne à necessidade de mudanças nas práticas docentes, nas metodologias e no currículo.

O processo de análise do currículo deste curso me levou a lembrar a minha própria formação em Letras, no final da década de 1980, em uma instituição privada

de ensino. Tal lembrança me levou a consultar meu histórico escolar e me deparei com a seguinte organização curricular:

- Língua Portuguesa: I, II, III, IV, V, VI;
- Língua Inglesa: I, II, III, IV;
- Língua Latina: I, II, III;
- Teoria e Técnica de Redação: I, II;
- Teoria da Literatura: I, II;
- Linguística: I, II;
- Cultura Religiosa;
- Metodologia do Trabalho Científico: I, II;
- Introdução à Filosofia;
- Literatura Portuguesa: I, II, III, IV;
- Literatura Brasileira: I, II, III, IV;
- Literatura Inglesa: I, II, III, IV;
- Literatura Norte Americana: I, II;
- Estudo de Problemas Brasileiros;
- Didática: I, II;
- Prática de Ensino: I, II;
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau;
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau;
- Estágio de Prática de Ensino de 1º e 2º grau;
- Educação Física (dispensa para alunos do período noturno).

Essa busca pelo currículo da minha própria formação foi reveladora de mudanças qualitativas e estruturais no curso de Letras e na maneira de registro, pois as disciplinas eram nomeadas de modo amplo, de modo que não é possível saber o que tais disciplinas contemplam como conteúdo. As diferenças existentes estão relacionadas à melhor especificação das disciplinas, como por exemplo, Linguística I e II: é possível compreender apenas que a disciplina é ministrada em dois semestres, mas não esclarece do que se trata em cada um.

Na Matriz Curricular do curso em análise, encontram-se Estudos Linguísticos, Linguística Textual e Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna. Isso permite identificar a abrangência da disciplina e compreender a organização curricular de modo mais detalhado.

É importante ressaltar que o meu curso foi realizado em três anos, o que demonstra o “aligeiramento” da formação docente para suprir as necessidades de professores que estavam emergindo da expansão do ensino público.

Vale notar também que, de acordo com o documento consultado (histórico escolar), o decreto que autorizou esse curso era de 1974, ou seja, o curso se manteve com a mesma estrutura durante 14 anos. Isso chama a atenção, porque a década de 1980 no Brasil representou um período de significativas mudanças e de ampliação do acesso à Educação Básica, que demandou a que formação de professores desse conta de formar muitos profissionais em curto espaço de tempo.

O início do processo de abertura política, após longo período de ditadura militar, possibilitou o surgimento de novas organizações da sociedade civil e da sociedade política. No entanto, a formação de professores foi mantida nos moldes do período da ditadura, ressaltando a presença das disciplinas *Estudos de Problemas Brasileiros* e *Educação Física*, que são traços da mentalidade educacional do regime militar.

Esclareço que a digressão no tempo, além de uma memória de minha experiência pessoal no curso de Letras, foi tomada como exemplo das mudanças ao longo da história, bem como fundamentou uma crítica ao sistema educacional do país, que guarda a característica de adiar as mudanças, como se a educação estivesse à parte da realidade.

Concordo com Sacristán (2015, p. 11), quando afirma “[...] somente podemos contemplar a educação em uma perspectiva de futuro. Embora seja realizada no presente, sempre dará seus frutos não hoje, mas no futuro”. Dessa forma, os professores devem ter oportunidades formativas voltadas para o futuro, considerando as mudanças emergentes da Educação diante dos desafios da sociedade, não se prestando a atender tais demandas de modo instrumental, mas em seus aspectos de engajamento social e problematização da realidade, a fim de superar “[...] a imobilidade institucional nas formas de reprodução cultural” (BONAFÉ, 2015, p. 102).

Na visão de Placco e Silva (2000), a preocupação com a formação de professores é antiga e atual ao mesmo tempo. Antiga, porque sempre se questionou a maneira como nossos professores são formados; e, atual, porque a formação de professores tem se apresentado de maneira exponencial, quando são geradas reflexões sobre a qualidade do ensino, evasão e reprovação. Além disso, é também atual, por seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, das necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade.

Essa mesma preocupação com a formação do professor na modalidade EaD é retratada por Belloni (2006, p. 79), quando a autora se refere ao papel do professor, uma vez que é esperado desse profissional que desempenhe múltiplas funções, para as quais não foi preparado. Conseqüentemente, não se sente seguro frente às novas exigências de um aprendente mais autônomo, as quais estão diretamente relacionadas às inovações tecnológicas e demandas sociais, duas das questões principais e mais polêmicas da formação do professor na modalidade EaD.

Em relação às atividades desenvolvidas na disciplina, o Professor P_Di relatou:

[Olha, basicamente, eu acho que, um pouco pelo ritmo de trabalho cotidiano no presencial, que toma muito tempo, eu acabava fazendo orientações por vídeos mas trabalhando com a sistemática de perguntas e respostas para os alunos opinarem, escreverem e construírem relatos. (Entrevistadora) Quanto aos vídeos, tem estúdio, como são feitas as vídeo aulas? (Professor) Então, o Instituto tem uma sala de gravação de vídeos, mas eu, particularmente nunca utilizei esse estúdio, também um pouco por falta de tempo, eu acabava produzindo tudo por meio do meu material mais caseir, eu gravava e subia para o youtube e mandava os links para a plataforma MOODLE, e aí o pessoal acessava pelo link. (Entrevistadora) Se for o caso de utilizar essa sala, ela é equipada? (Professor) É equipada e está sempre disponível, é só fazer a solicitação, tinha uns 2 ou 3 professores que sempre utilizavam essas gravações no estúdio. (Entrevistadora) Nesse estúdio tem técnico também? (Professor) Não, o professor faz sozinho, tem a pessoa responsável que fica com a chave e aí ela marca o tempo, por exemplo, se você reserva das 4 às 5, o cara fica com a chave esperando dar o seu tempo e aí você tem que fazer a gravação no seu tempo e eles fazem o controle assim. a desenvolvendo. (P_Di).

O relato do professor demonstra que as condições de trabalho não são favoráveis ao desenvolvimento de atividades específicas para a EaD. No caso do curso em análise, os professores atuavam no ensino presencial e na EaD, o que ocasionava uma sobrecarga de trabalho que dificultava a dedicação à produção de videoaulas e materiais diversificados. Vale ressaltar que ausência de articulação entre as modalidades de ensino na IES é um fator que pode prejudicar o desenvolvimento do trabalho docente, por ocasionar a compartimentalização e dicotomização entre elas.

Embora a instituição tenha um estúdio com equipamentos adequados para a gravação de videoaulas, as questões relacionadas às condições de trabalho dos professores do curso, que atuam em um Instituto Federal, dificultavam o seu uso. A partir da análise do depoimento do professor, considero que há também a interferência de questões relativas à cultura profissional e às habilidades dos professores. Em relação à cultura profissional, refiro-me ao hábito de levar trabalho para casa, o que

não é diferente na produção de videoaulas e atividades para o curso EaD. Quanto às habilidades, é válido considerar que não são todos os professores que dominam as técnicas de gravação de vídeos e utilização de outros aplicativos com caráter pedagógico.

Em que pese a importância da existência dos recursos relativos às TDIC na instituição, as condições de trabalho dos professores e, sobretudo a formação para utilização das tecnologias são preponderantes no que tange à construção de práticas específicas para cursos EaD e favorecem a adequação das condições de trabalho. Contudo, a análise dos relatos dos professores demonstra que as condições de trabalho não foram adequadas no curso em análise. Dessa forma, evidencia-se a precarização da EaD dentro da própria instituição, no que se refere à organização da vida profissional dos professores e das suas condições de trabalho.

A adaptação de atividades tradicionalmente aplicadas no ensino presencial não atende às necessidades do aluno de cursos EaD, especialmente no que se refere à sua formação que não enfatiza as TDIC na sua futura prática pedagógica

A despeito de o sistema UAB trazer problemas no contexto do programa oferecido, a modalidade EaD dá indícios de ser uma possibilidade de elevar o grau de escolaridade e oferecer qualificação profissional às pessoas, embora não ofereça acesso a grandes *campi* universitários para os estudantes.

No capítulo seguinte, sintetizo as descobertas desta pesquisa e teço minhas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu sei, mas não devia

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia [...].

A ser instigado, conduzido, desnortado, lançado na infundável catarata dos produtos[...].

A gente se acostuma para poupar a vida que aos poucos se gasta e, que gasta, de tanto acostumar, se perde de si mesma.

(COLASSANTI, 1995, p. 86).

O presente trabalho procurou romper com a visão trazida pela poesia e superar aquilo com que “[...] a gente se acostuma”, em busca de ampliar a compreensão da complexidade da formação inicial de professores na modalidade a distância a partir de análise crítica do currículo de um curso de Licenciatura em Letras a distância ofertado pela UAB e com foco na sua integração com as tecnologias.

A pesquisa partiu da questão norteadora: “Como foi concebido e desenvolvido o currículo de um curso de Licenciatura em Letras a distância ofertado pela Universidade Aberta do Brasil com foco na sua integração com as tecnologias?”.

As análises desenvolvidas a partir dos dados obtidos no estudo documental do PPC do curso, articuladas aos estudos teóricos acerca de currículo, permitiram compreender que o currículo do curso em questão foi concebido por uma comissão formada por professores, gestores da IES que ofereceu o curso, embasados nas normativas curriculares específicas da educação a distância, da formação de professores e da Licenciatura em Letras, além dos referenciais teóricos pertinentes.

Tais análises permitiram responder a questão sobre a concepção do currículo do curso e tornou possível afirmar que o trabalho colaborativo foi desenvolvido a partir do diálogo e interação entre os membros da comissão responsável pela elaboração curricular. Os indícios encontrados no PPC do curso sugerem que o desenvolvimento

do currículo ocorreu nele de modo participativo e democrático, integrando os saberes dos professores e gestores, construídos a partir de estudos teóricos, da prática educativa e da reflexão sobre a prática, superando a implantação de um currículo restrito a uma visão unilateral e impositiva. Diante disso, considero que a concepção e o desenvolvimento do currículo consistiram em um movimento de construção curricular, o que pode indicar que trazem em seu cerne elementos de ação e de reflexão sobre a ação.

Entretanto, foram analisadas apenas duas disciplinas do curso – *Introdução a EaD e Ética e valores morais na Educação*. Para pesquisas futuras, seria interessante investigar as demais disciplinas a fim de obter uma visão mais completa do curso.

Os objetivos gerais deste estudo foram analisar criticamente o currículo de um curso de Licenciatura em Letras a distância ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), realizado no período de 2014 a 2018 com foco na sua integração com as tecnologias.

A análise crítica do currículo do curso pesquisado revelou que a IES conseguiu fazer uma organização curricular abrangente, atendendo às normativas de modo bastante ampliado. Merece destaque a inserção de unidades curriculares voltadas aos estudos das literaturas africana e indígena, da Sociolinguística com destaque para a diversidade linguística, da Ética e do letramento acadêmico nas disciplinas de produção textual acadêmica, entre outros.

O curso apresentou abordagem pedagógica nas disciplinas que foram articuladas ao estudo e desenvolvimento de práticas educativas voltadas para a docência na Educação Básica pelos futuros professores, a partir dos conteúdos desenvolvidos em cada unidade curricular.

No entanto, não foi possível investigar de modo aprofundado o conteúdo de cada disciplina e a articulação com outras disciplinas, o que poderia revelar indícios de outras concepções curriculares, como currículo interdisciplinar, transdisciplinar, interculturalidade, currículo crítico-emancipatório.

Os dados obtidos por meio do estudo das atividades propostas pelos professores no AVA do curso sugerem que houve integração das tecnologias ao currículo em dois aspectos: a fluência digital para realizar o curso e para desenvolver atividades com mediação pelas TDIC, e a vinculação das tecnologias à criação de propostas de práticas educativas para a Educação Básica.

É mister destacar que a integração das TDIC ao currículo não consiste na utilização de tecnologias de modo instrumental, apoiada em treinamento para sua utilização, o que ligado à racionalidade técnica, pela qual se molda a aprendizagem para a simples execução de tarefas.

A integração ocorre pela crítica reflexiva e criatividade, que valorizam a aprendizagem significativa, a apropriação crítica das funcionalidades disponibilizadas pelas TDIC e a compreensão das ações realizadas. Dessa forma, o currículo do curso apresenta pressupostos que permitem tal integração, considerando-se as ferramentas oferecidas no próprio AVA do curso e sugeridas nas atividades.

Em razão da pesquisa ter sido realizada após o término do curso, o distanciamento das equipes docente e gestora, assim como a mudança na direção do *campus* da IES ofertante, foram desafios que demandaram tempo e pesquisas consecutivas no *site* da IES, bem como tentativas de comunicação por *e-mail* e telefone.

Vale destacar que houve nova oferta do curso para polos do estado de Minas Gerais, o que sinaliza a relevância de discutir os resultados dessa tese com a equipe do curso.

Outro desafio foi a realização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa no período em que se iniciou a pandemia COVID-19 no Brasil, em meio à situação do isolamento social e *lockdown*. Diante dessa realidade, a apropriação dos recursos de TDIC disponíveis para a realização das entrevistas, bem como o planejamento, adequações e organização específica para as ações de coleta mediadas por TDIC, demandaram bastante esforço e criatividade, considerando-se que, mesmo na realidade da EaD, os sujeitos não estavam acostumados a esse tipo de abordagem.

Assim, realizou-se um estudo de caso abordando a concepção de currículo que norteou o projeto pedagógico do curso em questão, com os objetivos específicos de identificar as especificidades do currículo do curso em estudo no que se refere à integração das tecnologias; analisar a integração entre o currículo do curso e as TDIC e compreender a presença de indicadores de *web* currículo; reconhecer de que maneira o currículo se materializa nas práticas realizadas no curso.

Sobre as especificidades do currículo do curso em estudo prescrito e desenvolvido na formação em análise, notou-se que o currículo prescrito no PPC do curso esclarece a concepção da modalidade EaD que preconiza, deixando claro que trata da formação de professores a distância e destacando o seu papel social.

Quanto ao currículo desenvolvido no curso, ou currículo em ação, nota-se que persistem características da Educação Superior presencial tradicional, como nas avaliações finais e em atividades consagradas nas práticas educativas padronizadas, indicando um dilema da gestão entre a legislação e a regulamentação da EaD e da formação de professores e as concepções de formação adotadas.

A observação participante, que pude ter no papel de tutora presencial, permitiu notar que existem práticas progressistas que se constituem a partir de propostas de atividades que, embora sejam conhecidas e costumeiras, diferenciam-se pela abordagem e abertura a novas possibilidades, como, por exemplo, a realização de seminários com a utilização de múltiplas linguagens, apoiados por vídeos criados pelos alunos, fotografias, jogos etc. que surgiram ao longo do processo das disciplinas analisadas. O fato de o professor não restringir os seminários ao formato tradicional, e considerar a necessidade de mediação das TDIC no processo de desenvolvimento das atividades pelos estudantes, atende às especificidades do curso a distância.

Assim, foi possível encontrar a presença de indicadores de *web* currículo, tanto no currículo em ação, a partir das propostas dos professores, quanto no desenvolvimento de atividades e na criação de situações de aprendizagem para os futuros alunos da Educação Básica pelos estudantes do curso de Licenciatura.

Exemplos disso ocorreram tanto na elaboração quanto na proposição para os futuros alunos, como, por exemplo, a produção coletiva de texto para estudantes de 7º ano, a partir do recurso *Wiki*; projetos de leitura desenvolvidos por meio de *blogs* ou redes sociais; projetos de autoria a partir de publicações *on-line*, dentre outros. Vale destacar a importância das relações que os estudantes deste curso de Licenciatura podem estabelecer entre as aprendizagens no curso e a atividade docente.

O fato de o curso atender professores que atuam na Educação Básica e que estão em busca de uma formação específica, como professores com formação em Pedagogia ou Magistério (nível médio), que é um dos objetivos da UAB, potencializa a articulação dos conhecimentos das teorias da Educação, fundamentos e metodologia à realidade da Educação Básica propriamente. A meu ver, esse é um aspecto importante do curso.

O estudo da legislação brasileira sobre a formação inicial de professores e a Educação Superior na modalidade a distância permitiu acompanhar o processo de desenvolvimento dessa formação. Foi possível constatar que, ao longo da História, a

formação docente foi considerada necessária e foram delineadas propostas formativas para professores e outros profissionais da Educação, tornando frequente a oferta dessa formação na modalidade da distância.

Vale ressaltar que sucessivas mudanças nos cursos de formação docente foram regulamentadas em curtos espaços de tempo, o que pode ter desencadeado dificuldades no atendimento às normativas pelas IES e esvaziamento das propostas pedagógicas. Diante disso, notou-se que, logo no início, foi necessário realizar adequações no curso para atendimento às regulamentações acerca da formação de professores relacionadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, publicadas em 2015. Vale ressaltar que o curso iniciou no segundo semestre de 2014 e pouco tempo após a sua conclusão, que ocorreu em agosto de 2018, foi publicada a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Reconheço que mudanças na legislação educacional são necessárias para assegurar que os cursos acompanhem a evolução da sociedade e das necessidades formativas. No entanto, não é adequado que o processo seja acelerado a ponto de comprometer as condições de atendimento das IES. Ressalto a necessidade de levar em conta a realidade dos cursos, das instituições, dos estudantes e do sistema de ensino da Educação Básica.

Ao longo do período pesquisado, pude perceber a necessidade da participação democrática de todos os envolvidos no curso, por oferecer potencial significativo para a definição e melhoria da formação de professores. Vale salientar que a formação não pode se desenvolver somente a partir de determinação da legislação e de decisões da instituição, pois dessa forma pode se afastar de seus objetivos precípuos, tornando-se descontextualizada da realidade formativa e dos anseios dos estudantes. As necessidades formativas dos futuros professores e, sobretudo, as condições para a realização do conjunto de ações formativas voltadas para a prática docente, são elementares na construção de processos formativos.

As reflexões sobre as questões relacionadas à história da EaD, articuladas à formação de professores nessa modalidade, possibilitaram a compreensão de que há riscos de ela ser utilizada como meio de manipulação e controle sobre as IES e o processo educativo nelas desenvolvido. Concluí, acerca dessa questão, que a instituição tem o papel de assumir a responsabilidade das propostas e processos formativos, garantindo as condições para sua realização e continuidade, porém é

imprescindível que os sujeitos (professores, equipe gestora, equipe de *design* educacional, estudantes) sejam incluídos na construção desse processo. Diante disso, é mister reconhecer a legitimidade da existência de regulamentos e normativas, mas é fundamental compreender a importância dos processos democráticos envolvidos, que podem ser desenvolvidos a partir da participação e do diálogo, que são categorias fundantes do processo de emancipação e da autonomia dos sujeitos e das instituições.

Considerando que a formação de professores no Brasil, hoje desenvolvida nas IES públicas e privadas carrega toda a influência da trajetória da formação no país, observei que a modalidade a distância, que se encontra em processo de consolidação na realidade nacional, apresenta potencialidade para contribuir com a criação e o desenvolvimento de práticas formativas inovadoras, a partir da integração das TDIC ao currículo, superando a reprodução das práticas tradicionalistas consagradas no contexto do Ensino Superior e superando a ótica instrumental no uso dessas tecnologias.

Os alunos egressos que participaram da pesquisa possuem características de um grupo que foi construindo sua autonomia no papel de estudantes, ao longo do curso, e, portanto, foram sujeitos de sua formação. O enfrentamento aos desafios oferecidos pelo curso promoveu o desenvolvimento desses estudantes a partir da interação com os colegas, tutores e professores, a distância com a mediação das TDIC e em momentos presenciais pelo diálogo e trabalho colaborativo.

Disso depreende-se que a história vivida pelo grupo possibilitou o seu empoderamento, no sentido ricamente definido por Freire. Embora a palavra **empowerment** já existisse na língua inglesa, significando “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa sem precisar da permissão de outras pessoas, o conceito de **empoderamento** em Paulo Freire segue uma lógica diferente. Para esse educador, a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer.

Esse conceito evidenciou-se nas falas dos estudantes, ao revelarem que foi possível avançar nos estudos e concluir o curso a partir das interações com os colegas, tutores e professores, da realização das atividades em grupo por meio do trabalho colaborativo. Eles apontaram que tais interações fortaleceram as condições de estudo e de aprendizagem, o que os levou a se sentirem empoderados e capazes de superar os desafios.

Assim, é possível afirmar que o grupo foi fortalecido pelas relações de diálogo e colaboração e que o desenvolvimento do trabalho de formação, no curso, foi estruturado sobre as relações horizontais e a parceria com os colegas e tutores.

No que se refere aos professores, não encontrei indícios de relações dialógicas, do ponto de vista dos estudantes, que afirmaram que o relacionamento com eles limitou-se a videoaulas, envio de conteúdo, atividades e avaliações e as devidas entregas. Os depoimentos dos estudantes comprovaram que a ação do tutor presencial assumiu importância, por realizar a mediação entre os professores das disciplinas e os estudantes, fazer a interlocução com os grupos de estudo e, principalmente, acompanhar as atividades, envio de *feedback* das atividades e trabalhos apresentados e assumirem a articulação entre a IES e o polo de apoio presencial. Diante disso, é possível afirmar que a ação da tutoria presencial é um ponto forte do curso em questão, considerada uma parceira dos professores, realizando um trabalho voltado para a orientação, proposição e acompanhamento dos estudantes, respeitando a trajetória individual e do grupo e dando apoio ao desenvolvimento dos estudos por meio do diálogo.

Entendo que o curso contribuiu para a formação de professores de Língua Portuguesa, na medida em que criou um espaço, garantido pela IES/UAB, para constituição do percurso formativo de pessoas interessadas na formação para a docência, considerando-se as dimensões da formação de professores e da EaD, as características da aprendizagem do adulto trabalhador, os contributos teóricos disponíveis e adequados, o trabalho coletivo, a constituição do grupo de trabalho, o desenvolvimento da autonomia e a autoria dos futuros professores e o seu consequente empoderamento.

Considero que o curso propiciou um espaço potente para a realização da formação de professores de Língua Portuguesa, que pode dar contribuições para a mudança nas práticas docentes realizadas nas escolas, diante dos conhecimentos construídos ao longo do curso, reflexões e discussões desencadeadas pelas atividades propostas, com vistas às práticas no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Os dados da pesquisa indicaram que o curso teve foco em atividades voltadas para a articulação dos conhecimentos construídos nas disciplinas e a ação docente, com o objetivo declarado de oferecer uma formação voltada para a construção de

práticas educativas no intuito de melhorar a qualidade do ensino e possibilitar aprendizagens significativas para todos os envolvidos no curso.

A leitura crítica dos dados sugeriu, para novas edições do curso ou cursos similares, maior ênfase à participação dos estudantes no ambiente acadêmico da IES, a partir de ações integradoras entre os cursos presenciais e EaD, de situações que possibilitem, de maneira flexível e ampla, que os estudantes tenham voz para expressar as questões que necessitam ser problematizadas e discutidas, para encaminhar tais questões e fundamentar a criação de propostas de intervenções para solucionar os problemas enfrentados no curso.

Embora a Educação Superior no Brasil não esteja recebendo a atenção e investimentos adequados, em razão das ações equivocadas do atual governo (Jair Bolsonaro), dadas as sucessivas mudanças no MEC, protagonizadas por pessoas com competência duvidosa para assumirem determinados cargos, e as ações voltadas para o esfacelamento da UAB, pode-se inferir, a partir dos dados levantados na pesquisa, que esse programa poderá continuar contribuindo com a Educação Superior, a partir da articulação das IESP, estados e municípios.

Posso destacar com vigor que o curso analisado apresentou potencial para a expansão da formação de professores e pode ser considerado um divisor de águas na vida dos egressos, em razão de potencializar o acesso ao Ensino Superior para aqueles que não dispõem de recursos financeiros e condições de locomoção para uma universidade e, sobretudo, de oportunizar a construção de conhecimentos que capacite para o exercício da docência, além de possibilitar a expansão do capital intelectual de futuros professores, o que pode reverberar em sua ação docente na Educação Básica.

Dentre os egressos participantes da pesquisa, encontrei um caso de ascensão na vida profissional por meio do ingresso na carreira docente. Constatei que a totalidade de participantes era a primeira pessoa na família a conquistar uma Graduação e, sobretudo, identifiquei um caso de adequação da formação docente, em que a egressa atuava como professora de Educação Básica com a formação de Magistério (nível médio). Essa egressa, em particular, teve um desempenho excelente no curso, em primeiro lugar por se tratar de uma pessoa com maturidade para enfrentar os desafios da EaD e com clareza nos objetivos que a levaram ao curso; em segundo lugar, por ter facilidade em se organizar e realizar as atividades dentro dos

prazos estabelecidos; e, por último, por ter experiência como docente e ter uma visão objetiva do processo educativo.

Assim, é possível afirmar que a UAB assume importância nas políticas de formação de professores desde a sua criação até o presente (2022), sendo necessário considerar avanços, dificuldades e novos desafios diante da realidade atual para sua ressignificação e fortalecimento. Por outro lado, é importante afirmar que teve o papel de fomentar a organização da estrutura da UAB, mas as instituições, estados e municípios têm autonomia para dar continuidade ao projeto, independente das sucessões de governos.

O fortalecimento da autonomia das IES e das parcerias com estados e municípios demonstra ser um caminho promissor para o Ensino Superior de qualidade, diante do enfrentamento da diversidade de condições existentes no país.

Posso citar a Rede UniCEU, ligada à rede municipal de ensino de São Paulo, que, de acordo com as diretrizes da administração municipal, criou uma organização bastante complexa para a adesão, implantação e funcionamento dos cursos na cidade, tanto nos aspectos legais, quanto estruturais. A estrutura interna da Rede UniCEU possibilitou a formalização de outras parcerias, como com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), que oferece cursos de Licenciaturas e Engenharias.

O curso analisado apresentou um ponto de força no que se refere à organização curricular: o PPC do curso foi estruturado por uma comissão de professores da IES por meio de trabalho colaborativo. A análise de documentos comprovou que o processo de construção do PPC do curso iniciou com a nomeação da comissão responsável, que desenvolveu a estrutura curricular à luz da legislação vigente, articulada aos princípios e missão da IES e às características da EaD. Desse modo, o PPC foi estruturado a partir do estudo da legislação reguladora, da literatura atinente à Licenciatura em Letras e formação de professores, das experiências dos docentes envolvidos, diálogos, discussões e proposições para redação do texto, realizados de forma colaborativa e democrática.

Em relação ao AVA, vale destacar as funcionalidades que possibilitaram o registro de dados importantes do curso, tanto no que se refere ao desempenho dos alunos, frequência, entrega de atividades, quanto no que concerne aos materiais, atividades e conteúdos disponibilizados e, em especial aos fóruns e à produção dos alunos. Os registros dos fóruns são valiosos para fundamentar análises e tomadas de

decisões pela equipe de professores junto aos estudantes. Os fóruns de dúvidas não podem ser tratados apenas como espaços de perguntas e respostas, pois oferece dados sobre o que os alunos pensam e quais são as dificuldades encontradas. A sistematização e análise desses dados pode contribuir com a orientação para os alunos, organização e criação de atividades, além de possibilitar a identificação de necessidades de materiais complementares e possíveis falhas nas propostas e na comunicação com os estudantes.

Os dados sobre o perfil dos estudantes são significativos para a estruturação das práticas curriculares, no tocante à EaD. Eles são acessíveis aos professores e podem ser sistematizados e até apresentados aos alunos para caracterização do grupo e para fundamentação da organização curricular dos professores. Aqui me refiro ao currículo em ação, que pode ser adequado pelos professores, de acordo com as necessidades formativas de cada grupo.

Em que pese a tendência massificadora dos cursos EaD, em que os materiais, atividades e avaliação são previamente definidos de modo idêntico para todos os grupos de estudantes que ingressarem no curso, a flexibilização é possível e até prevista na legislação pertinente. As análises para fundamentação da tomada de decisões e de práticas, reveladas nos parágrafos anteriores, são caminhos que permitem a superação da lógica massificadora que influencia os cursos EaD. Tais análises podem ser realizadas de modo colaborativo pelo grupo de professores com apoio da coordenação do curso à luz dos referenciais teóricos da área e com a participação dos estudantes, que podem evidenciar os problemas encontrados e as necessidades formativas dos grupos.

Sob meu ponto de vista, a formação poderá ser dinamizada com a criação de espaços de aprendizagem diferenciados, como minigrupos, para estudo e apontamentos críticos sobre as dificuldades encontradas e necessidades dos estudantes do curso. A realização de assembleias, nas quais todos os professores de todas as disciplinas participem, juntamente com a equipe gestora do curso, equipe de tutoria e estudantes, além da equipe de coordenação do polo de apoio presencial, poderá ser implementada e realizada periodicamente com mediação pelas TDIC, de modo síncrono. Dessa forma, além de dinamizar o percurso formativo, a integração dos grupos e o fortalecimento do coletivo do curso poderão ser desenvolvidos no decorrer dele.

Pode-se sugerir também a criação e realização de eventos acadêmicos *on-line*, seminários com especialistas convidados de diferentes instituições e para apresentação de trabalhos e realização de discussões, mesas, painéis, seminários e outros, de modo que os estudantes, professores, tutores e outros possam participar também colaborando com a organização, acompanhamento e desenvolvimento dos eventos, procurando garantir uma maior articulação entre todos os participantes, de diferentes polos.

Muito interessante e pertinente pode ser a realização de seminários de práticas, em que os professores apresentem suas experiências no curso, e os alunos, suas produções e propostas de práticas, por temáticas articuladas às disciplinas estudadas, assim como depoimentos que contribuam para os alunos ingressantes e para reflexões dos professores e coordenação do curso. As TDIC disponíveis permitem a realização de eventos acadêmicos *on-line* com segurança e qualidade.

Pode-se também sugerir a inclusão de atividades diversificadas no curso, que envolvam diferentes linguagens, como a corporal, a plástica, a musical, a cênica, a lúdica, a literária, a poética, as narrativas digitais, a fotografia, os vídeos, as animações, dentre outras, incluindo também as variantes linguísticas voltadas à superação de preconceitos linguísticos e de outras naturezas. Entende-se que tais atividades oferecem oportunidade de ampliação do repertório dos envolvidos no curso, quais sejam, professores, gestores, tutores e estudantes, ao mesmo tempo em que potencializam o desenvolvimento curricular e as práticas docentes.

Os estudos realizados permitem afirmar que o curso em questão pode contribuir para a formação de professores de Língua Portuguesa, a partir das seguintes condições, que devem ser criadas pela IES ofertante:

- criação de ambiente favorável ao trabalho coletivo;
- estabelecimento de relações horizontais;
- presença de diálogo e participação;
- existência de trocas de experiências;
- oportunização do desenvolvimento da autoria dos professores e dos estudantes;
- conhecimento da realidade dos polos e do seu entorno;
- conhecimento dos fundamentos da organização da EaD;

- conhecimento e compreensão dos processos de formação de professores na modalidade a distância;
- conhecimento da diversidade cultural dos estudantes;
- estabelecimento de vínculos com o grupo e com o curso;
- corresponsabilidade professores/equipe gestora/equipe de *design*/tutores/estudantes/coordenadores de polo/IES no processo formativo;
- conscientização dos objetivos da formação em que estão envolvidos aos participantes do curso;
- viabilização do acesso aos dispositivos e internet;
- promoção da apropriação crítica e criativa das TDIC;
- realização da integração das TDIC ao currículo.

Além dessas condições apresentadas, é necessário considerar as metodologias utilizadas no curso, que podem ser adequadas ao contexto EaD ou construídas a partir do contexto em que estão inseridas. Diante disso, com base na pesquisa realizada, emergiu a ideia de metodologias integrativas, que poderiam avançar em relação às metodologias ativas, associando o conceito de protagonismo ao de sujeito, que se desenvolve na interação com o outro.

Giannella, Araújo e Oliveira Neta (2011, p. 143) asseveram:

Chamamos de Metodologias Integrativas as abordagens, técnicas e métodos, norteados pela busca de uma recomposição entre as partes cindidas do ser humano. A mente se incorporando, a racionalidade tornando-se sensível, a ciência subjetivando-se, o método abrindo-se para a intuição e a criatividade etc.

A ideia de metodologias integrativas decorre da importância da interação entre os sujeitos da aprendizagem, os conhecimentos e a mediação que pode ser feita pelos professores juntamente com as TDIC, de modo a realizar a integração dos elementos diálogo, convívio, participação, colaboração, aprendizagem significativa, projeto de estudo, autonomia e empoderamento.

O presente estudo analisou o currículo de um curso de Licenciatura em Letras de modo específico, mas é válido afirmar que as contribuições para a prática de formação de professores podem ser referência para um modo mais amplo de abordar a formação de professores de distintas áreas de conhecimento, inclusive no que se refere ao letramento, às concepções de currículo, *web* currículo e aos

multiletramentos. Isso se considerarmos que a docência é uma atividade profissional voltada ao ensino por meio da comunicação com o objetivo de transformar sujeitos em cidadãos críticos, conscientes, com uma postura ativa e colaborativa diante das questões encontradas nos diferentes contextos em que estão inseridos. Ela implica formar pessoas que possam repensar o currículo, as atividades, os modos de agir, de pensar e de interagir com as pessoas que aprendem e ensinam nos espaços educativos para qualificar a formação de professores a distância. Busca também a superação de concepções e projetos de formação reducionistas e utilitaristas, voltados exclusivamente para o mercado de trabalho, sem valorizar o compromisso com uma formação crítico-reflexiva.

Pode-se destacar como elementos inovadores apresentadas nesta tese, a constituição do *web* currículo em processos educacionais interativos, a triangulação de análise que abrange currículo, formação de professores e educação a distância e a inovação metodológica que articula a netnografia com a análise de prosa que requer do pesquisador o estabelecimento de inter-relações entre os achados das análises a fim de realizar o encadeamento dos tópicos que emergiram de todo o processo de pesquisa e não somente dos dados levantados.

Outras possibilidades de pesquisa se abrem a partir deste estudo. Dialogar com os estudantes e tutores de todos os polos desse segmento poderia ser uma via para outras construções, o que não foi possível devido ao contexto histórico da pandemia que assolou o mundo combinado ao fato de o curso ter se encerrado em 2018, o que dificultou a localização das pessoas envolvidas nele. Analisar todas as disciplinas que compõem o currículo do curso, juntamente com o perfil profissional dos professores que as ministraram, representa outra possibilidade, assim como investigar a continuidade do curso pela UAB.

A meu ver, os esforços para uma educação de qualidade para os usuários do sistema público de educação devem ser uma construção conjunta articulada com os setores públicos responsáveis e a sociedade em geral, considerando-se a Educação como um bem público, seja a Educação Básica ou Superior. Nesse sentido, a experiência do curso analisado deve ser divulgada para que as pessoas em geral possam compreender e discutir as práticas educativas no contexto da formação de professores a distância no Brasil. A análise detalhada dos achados da pesquisa permite concluir que a formação de professores a distância é uma realidade no país e é possível ser realizada com qualidade, desde que tenha como princípio a

compreensão da Educação como possibilidade de transformar pessoas que possam modificar o mundo, em concordância com os princípios freireanos preconizados para a educação pública popular.

No bojo da discussão sobre a Educação de qualidade, insere-se a importância da evolução das TDIC para o aperfeiçoamento da EaD, tanto no aspecto tecnológico, quanto pedagógico, pois ao analisar as condições oferecidas no curso pesquisado, no período de 2014 a 2018, comparando aos recursos disponíveis no momento atual (2022), nota-se a diversificação de recursos, dispositivos e acesso. Por exemplo, na época em que foi realizado o curso, a maior parte dos estudantes utilizava computadores (PC), enquanto atualmente o *notebook*, o *tablet* e os *smartphones* são os dispositivos mais utilizados devido ao desenvolvimento de inúmeras funcionalidades de acessibilidade. Em relação a isso, aliás, não se pode deixar de mencionar as tecnologias 4G e 5G, bem como *wi-fi*, disponíveis e que podem trazer melhorias para os processos educacionais, embora os custos ainda sejam altos.

É necessário destacar a necessidade de investimentos em formação e pesquisa, a fim de desenvolver tecnologias adequadas à realidade nacional e local, além de buscar soluções tecnológicas com custos menores.

A produção desta tese foi desafiadora desde o meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, na linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação, porque iniciei um percurso de aprendizagem complexo diante da necessidade de apropriação das TDIC. É mister ressaltar que minha aproximação ao uso pedagógico das TDIC, bem como minha apropriação crítica e criativa das tecnologias, deu-se ao longo do percurso da pesquisa. Anteriormente eu fazia uso das TDIC como ferramentas, especialmente no trabalho como tutora presencial no curso pesquisado e como coordenadora de polo presencial da UAB.

Assim, iniciei minha pesquisa de Doutorado buscando compreender as TDIC, aprender a utilizá-las no contexto das disciplinas que cursei e aplicá-las nas atividades propostas pelos professores, no desenvolvimento de trabalhos, apresentações e participação em eventos acadêmicos. Devo admitir que foi um processo trabalhoso e árduo, pois demandou investir longas horas para ir me apropriando das operações e possibilidades educacionais de cada aplicativo, *software* e outros recursos encontrados.

Diante disso, a produção da tese foi estruturada a partir do estudo e escolha dos referenciais teóricos, considerando a amplitude e a vastidão de materiais

encontrados, que demandou dedicação ao estudo preliminar para fazer escolhas fundamentadas, da aquisição crítica e criativa das TDIC diante do currículo.

Ao longo do desenvolvimento da tese, pude me apropriar dos recursos aos quais tive acesso, por meio de pesquisa e colocando a mão na massa. Compreendi que não é possível a apropriação das tecnologias a partir apenas de leitura e estudos teóricos. É necessário fazer uma incursão por meio da utilização prática para atingir objetivos estabelecidos. Esclareço que consegui me apropriar de muitos recursos tecnológicos, realizar trabalhos com TDIC, em especial narrativas digitais e utilização de *software* de apoio a pesquisa, como o *NVivo*.

O período do ensino remoto, desencadeado pela pandemia COVID-19, comprovou a necessidade premente de integração das TDIC ao currículo, em particular, ao currículo da formação de professores. O Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, liderado pela linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação, criou a Monitoria de Atividades Remotas, com a colaboração de estudantes do programa voluntários. A participação nesse projeto foi fundamental para a minha formação como pesquisadora dessa linha de pesquisa, pois permitiu vivenciar na prática, juntamente com os professores, a ação docente mediada por TDIC, sem perder de vista os objetivos da IES, do programa e da própria disciplina.

Dentre as várias oportunidades que uma universidade como a PUC-SP propicia, em especial para uma pesquisa como a que eu estava desenvolvendo, podem ser destacadas a da organização do *VI e VII Seminário Web Currículo*, desenvolvendo atividades colaborativas com o grupo de colegas, coordenados pela Profa. Dra. Maria Elizabeth Almeida, e a da organização do *XIII e XIV Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo*. Nesses eventos, também apresentei trabalhos.

A produção escrita também foi profícua no Programa de Pós-Graduação. Tive a oportunidade de publicar capítulos, em parceria com colegas e professores, nos *e-books De Wuhan a Perdizes* (2020) e *Entre nuvens e redes* (2021). Foram oportunidades únicas, que enriqueceram cultural e cientificamente a experiência do Doutorado em Educação, contribuindo em muito para a tese.

Os conhecimentos construídos e as experiências vivenciadas ao longo do percurso do Doutorado possibilitaram minha atuação na formação de gestores de escolas públicas em municípios do interior do estado de São Paulo e Paraná, trabalho

voltado à formação de gestores com o objetivo de integração das TDIC à abordagem pedagógica e de gestão.

Atualmente desenvolvo atividades de assessoria pedagógica junto a uma equipe de desenho curricular de uma instituição de Ensino Superior privada na cidade de São Paulo, trabalho voltado para a curricularização da extensão, em atendimento às normativas vigentes.

Para o futuro, pretendo dar continuidade aos estudos acerca das TDIC na Educação, produzir material para comunicação e publicação e me manter aberta a propostas de trabalho condizentes com minha formação. A docência me atrai, assim como trabalhos de assessoria e consultoria pedagógica. Acredito que posso contribuir para a compreensão de que os aspectos pedagógicos são preponderantes na organização curricular, uma vez que não há aprendizagem diante de um currículo cristalizado.

Retomando a metáfora que se fez presente em minha tese, aqui se encerra uma etapa da trilha a que me propus percorrer. Sigo rumo a novos caminhos. Como afirmou Paulo Freire:



“[...] saio à moda de quem, saindo, fica” (FREIRE, 1991, p. 43).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. Aprendizagem colaborativa: o professor e o aluno ressignificados. *In*: ALMEIDA, F. J. (coord.). *Projeto Nave. Educação a Distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem*. São Paulo: [s.n.], 2001.

ALMEIDA, M. E. B. *Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação: web currículo e formação de professores*. Tese (Livre Docência em Educação e Tecnologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de *web* currículo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), XV, Belo Horizonte, 20 a 23 de abril de 2010. *Anais [...]*. UFMG, Belo Horizonte, p. 1-14.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. *In*: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. *Integração das tecnologias. Salto para o futuro*, Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/iniciaissf.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.

ALMEIDA, M. E. B. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. *In*: MORAES, M. C. (org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas, SP: NIED/Unicamp, 2002. [Material em pdf, sem paginação.]

ALMEIDA, M. E. B. Ensinar e aprender com o computador: a articulação inter-transdisciplinar. *Boletim Salto para o futuro*, Brasília, 1999. (Série Informática na Educação).

ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, D. R. M.; LEMOS, S. D. V. *Web currículo: aprendizagens, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

ALMEIDA, M. E. B.; IANNONE, L. R.; SILVA, M. G. M. Educação a distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 279-354, nov. 2012.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, K. A. G. Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 4, p. 129-148, 2014.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. das G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 1, abril. 2011.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, P. A. de; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio? *Psicologia. Ensino & Formação*, Brasília, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a07.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

ALONSO, M.; ALEGRETTI, S. M. Introduzindo a pesquisa na formação de professores a distância. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (org.). *Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

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

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1980.

AMES, V. D. B. As possibilidades de uso do *software* de análise qualitativa *Nvivo*. *Sociologias Plurais*, Paraná, v. 1, n. 2, p. 230-247, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/64766/37693>. Acesso em: 14 nov. 2021.

ANDRÉ, M. E. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2022.

ANDRÉ, M. E. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. de. Contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, p.66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 3 abr. 2022.

ANDRÉ, M. E. D. de; LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2.ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

ANDRÉ, M. E. D. de (org.); PASSOS, L. *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

ANJOS, A. M. Tecnologias da Informação e Comunicação, aprendizado eletrônico e ambientes virtuais de aprendizagem. In: MACIEL, C. (org.). *Educação a distância: ambientes virtuais de aprendizagem*. Cuiabá: UFMT, 2013. p. 11-57.

ARARIPE, J. P. G. A.; LINS, W.C. B. *Competências digitais na formação inicial de professores*. São Paulo: CIEB; Recife: CESAR School, 2020. *E-book*.

ARAÚJO, M. S. *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para fins educacionais na formação inicial de professores de inglês*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20746/2/Marcus%20de%20Souza%20Ara%20c3%20bajo.pdf>. Acesso em: 18 mar.2022.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA (ABED). Censo ABED 2019/2020. ABED, São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1986/2021/03/censoeadbr_-_2019/2020. Acesso em: 29 mar. 2022.

BASSO, S. E. O.; SANTOS, R. O.; MERTIZIG, P. L.; COSTA, M. L. F. EaD, currículo e hegemonia: o necessário debate. *EmRede*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 225-241, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/559/573>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BASTOS, D. H. M.; CARDOSO, S. H.; SABBATINI, R. M.E. Uma visão geral da Educação a Distância. Aula virtual ministrada no Curso de Capacitação Docente em Educação a Distância em Saúde. Instituto Edumed para Educação em Medicina e Saúde, 2000.

BATISTA, A. R. *A formação inicial do professor de Matemática: a perspectiva dos formadores das Licenciaturas de Presidente Prudente-SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP)– Campus de Presidente Prudente, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154294/batista_ar_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 18 mar. 2022.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

BEZERRA, A. M. C. *A formação de professores no Brasil: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9780/2/Arquivo%20Total.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1982. Disponível em:

https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao. Acesso em: 27 mar. 2022.

BONAFÉ, J. M. Na escola, o futuro já não é o passado, ou é. Novos currículos, novos materiais. In: IMBERNÓN, F; JARAUTA, B. (org.). *Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BOURDIEU, P. *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit, 1989.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na Sociologia*. Trad. de Guilherme João. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1999.

BRAGA, L. A. *Relações de currículo na formação inicial de professores: uma análise a partir das concepções de licenciandos do curso de Letras*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2726/1/Lucimar%20Araujo.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior (SESu). *MEC [Portal]*, Brasília, s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 14.144, de 22 de abril de 2021. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2021. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 1, 23 abr. 2021. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14144&ano=2021&ato=815QzYE5UMZpWT82d>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Comissão Plena (CNE/CP). Resolução n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). *Diário Oficial da União*, Brasília, ed. 208, seção 1, p. 103, 29 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 24 mar.2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Comissão Plena (CNE/CP). Resolução CNE/CP n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019a. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, ed. 239, seção 1, p. 131, 11 dez. 2019b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa n. 742/2018, de 2 de agosto de 2018. Altera a Portaria Normativa n. 23/2017, de 21 de dezembro de 2017, que dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e reconhecimento de instituições de Educação Superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. *Diário Oficial da União*, Brasília, ed. 149, seção 1, p. 21, 3 ago. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/35315134/UC EQITzKXP yVi6cWuD3q0ksQ. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa n. 11/2017, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, ed. 117, seção 1, p. 9, 21 jun. 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19128483/do1-2017-06-21-portaria-normativa-n-11-de-20-de-junho-de-2017-19128367. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 2, 16 dez. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico*. Resolução 44/2016, de 5 set. 2016. Dispõe sobre a aprovação da revisão/atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Português na modalidade de educação a distância. IFECT do Triângulo Mineiro, 2016b. Disponível em: <https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=21f200095eaff8aa891f041939455a71>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria n. 183, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). *Diário Oficial da União*, Brasília, ed. 204, seção 1, p. 17, 24 out. 2016c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22061253/do1-2016-10-24-portaria-n-183-de-21-de-outubro-de-2016-22061195-22061195. Acesso: 30 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 2/2015, de 24 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 13, 25 jun. 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

Inicial em Nível Superior (cursos de Licenciatura, cursos de Formação Pedagógica para Graduados e cursos de Segunda Licenciatura) e para a Formação Continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, ed. extra, p. 9, 26 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nota técnica 20/2014, de 21 de novembro de 2014. Introduce um indicador de adequação da formação do docente da Educação Básica. Brasília, 2014b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 318/2009, de 2 de abril de 2009. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, s.p., 3 abr. 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=216609>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 4, 9 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.800%2C%20DE%208,vista%20o%20disposto%20nos%20arts. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Normatiza o ensino semipresencial. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 34, 13 dez. 2004. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002. Cria Comissão Assessora para apoiar a Secretaria de Educação Superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 27, seção 2, p. 7, 7 fev. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). Resolução CNE/CES n. 18/2002, de 13 mar. 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 34, 9 abr. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Pleno (CP). Parecer n. 9/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 31, Brasília, 18 jan. 2002c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 2.253/2001, de 18 de outubro de 2001. Estabelece a possibilidade de uso de modalidade presencial ou a distância, no todo ou em parte, nos cursos do Ensino Superior reconhecidos. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 102, seção 1, p. 18, 19 out. 2001a. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n%C2%B0-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 1, 10 jan. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). Parecer CNE/CES n. 492/2001, de 03 abr. 2001. Valida e despacha as

Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1e, p. 50, 9 jul. 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Decreto n. 2.494/1998, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção, p. 1, 11 fev. 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2494-10-fevereiro-1998-397980-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, Ed. 191-A, Seção 1, Extra, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967. Complementa e modifica a Lei n. 4.117 de 27 de agosto de 1962, que institui o Código Brasileiro de Telecomunicações. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 2.4322, 8 fev. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0236.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Lei N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 11.429, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 19 mar. 2022.

BYRNE, T. C. *Athabasca University: the evolution of distance education*. Calgary, Alberta: The University Calgary Press, 1989.

CABRITO, B. Políticas de regulação e mudanças recentes no Ensino Superior em Portugal. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.; CHAVES, V. L. J. (org.). *Política de expansão da Educação Superior no Brasil: democratização às avessas*. São Paulo: Xamã, 2011. p. 187-204.

CALADO, E. F. N. *Mobilização de saberes para o ensino de Ciências na perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS): interfaces com a formação inicial docente na EaD*. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRNE), Recife, 2019. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/8504/2/Ednara%20Felix%20Nunes%20Calado.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.

CARDOSO, M. C. *O lugar da pesquisa na formação inicial de professores do curso de Pedagogia e as suas confluências com a modalidade EaD*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2019. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2019/CARDOSO_-_Mariana_Civalsci.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

CARDOSO, T.; ALARCÃO, I.; CELORICO, J. A. *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2010.

CARVALHO, M. M.; WALTEBERG, F. D.; Desigualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. *Economia Aplicada*, v. 19, n. 2, p. 369-396, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eco/a/bpG35RG3mzSsZ77QrJkFhgB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2022.

CASALLI, A. Por um currículo errante. In: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. (org.). *De Wuhan a Perdizes*. Trajetos educativos. São Paulo: EDUC, 2020. p. 10-11.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). Publicação traz diretrizes e orientações para o desenvolvimento de competências digitais na formação inicial docente. CIEB [Portal], São Paulo, 29 set. 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/tdic-professores/>. Acesso em: 3 abr. 2020.

CERVI, M. L.; TORRES, J. C. Políticas curriculares e formação de professores: o ensino de Pedagogia na modalidade a distância. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3221/2143>. Acesso em: 3 abr. 2022.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CHIZZOTTI, A. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. *Educação e Filosofia*, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/17644/9715>. Acesso em: 3 abr. 2022.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2008.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 6.ed. 3. reimpr. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

COLASSANTI, M. Eu sei, mas não devia. In: COLASSANTI, M. *Eu sei, mas não devia*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. p. 68.

COLLING, J. *Perspectivas de articulação dos conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e do conteúdo na formação inicial de professores de Matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Chapecó, Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1668/1/COLLING.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). CAPES [Portal], Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 2 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). CAPES: Banco de metadados. CAPES [Portal], Brasília, 2020. Disponível em:

<https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/203#:~:text=2020%2D11%2D20,%20BTD%20da%20Capes%20%C3%A9%20uma%20plataforma%20que%20tem%20como,Portal%20de%20Peri%C3%B3dicos%20da%20Institui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 18 mar. 2022.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2.ed. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2011.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNCC - Formação para a universidade pública e formação docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* (IRIAEE), Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924/10561>. Acesso em: 7 jan. 2022.

COSTA, L. P. S. *Atividades em cursos a distância de formação continuada de professores de Língua Portuguesa: dos letramentos digitais aos novos(multi)letramentos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2017.

COSTA, N. M. L.; PRADO, M. E. B. B.; DUARTE, A. R. S. Trajetória de um grupo de professores de Matemática: ensinando e aprendendo em colaboração. *Zetetiké*, Campinas, SP, v. 24, n. 3, p.322-343, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8648094/15052>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CRUZ, A. A. A. C.; BATTAGLIA, B. B.; OLIVEIRA, É. B. P. M de; GABRIEL, M. A.; FERREIRA, R. C. S.; PRATI, S. C. Impacto dos periódicos eletrônicos em bibliotecas universitárias. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 2, p. 47-53, maio/ago. 2003. Disponível em:

https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/02/pdf_fcc338e003_0008234.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

DALLA NORA, M. *Formação inicial de professores de Matemática no âmbito das tecnologias digitais de informação e comunicação*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9513/Marcia%20Dalla%20Nora_PROTEGIDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 mar. 2022.

DEMO, P. *Conhecer & aprender: a sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

DEMO, P. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1994.

DIAS, P. M. Cultura de inovação na educação a distância e em rede. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1733-1747, out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50620/33962>. Acesso em: 3 abr. 2022.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGgnScr5MgYbHK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

ECO, U. *Como se faz uma tese*. 25.ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

FABBRO, A. *Cos'è la netnografia*. Itália: Autopublicação, 2013. *E-book*.

FELDMANN, M. G. *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: SENAC, São Paulo, 2009.

FELDMANN, M. G.; MASETTO, M. T.; FREITAS, S. A. Formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 1130-1150, jul./set. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29312/20686>. Acesso em: 23 mar. 2022.

FELDMAN, M. G.; SENSATO, M. G.; MARTINS, L. W. Diversidade no currículo ou currículo na diversidade: qual o lugar? *In: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. G. M. da. (org.). De Wuhan a Perdizes. Trajetos educativos; São Paulo: EDUC, 2020. p. 46-56. E-book. Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos_educativos.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.*

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? *In: VEIGA, I. P. A. (org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p.145-165.*

FERRAZ, O.; CUNHA, U. Multiletramentos. [Verbetes]. *In: MILL, D. (org.). Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância. Campinas, SP: Papyrus, 2018. p.463-497.*

FIGLIOLINO, S. A. P. *Centro Educacional Unificado (CEU): concepções sobre uma experiência. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9819/1/Simone%20Aparecida%20Preciozo%20Figliolino.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2022.*

FOLTRAN, E. P. *A política pública de formação de professores na modalidade a distância e o habitus do egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2854/1/Elenice.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.*

FRAGA, C. F. *Estudo da formação inicial de professores de Língua Portuguesa na UFSC: reverberação dos documentos oficiais no currículo de Letras. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169248/342307.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 mar. 2022.*

FREIRE, P. *Medo e ousadia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.*

FREIRE, Paulo. *À sombra dessa mangueira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, N. Notas explicativas. *In: FREIRE, P. Pedagogia da esperança: o reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Versão digitalizada, s. p.

FREIRE, P. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980a.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

FREIRE, P. O papel da Educação na humanização. *Paz e Terra*, Rio de Janeiro, ano IV, n 9, p. 123-132, out. 1969.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do Sistema Público De Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

GATTI, B. Importância da pesquisa em Educação para a prática pedagógica. [Live]. *TV IFBA Lauro de Freitas* [Canal de Plataforma de Vídeos], Salvador, 2 mar. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_36YaOquKeQ. Acesso em: 19 mar. 2022.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. *In: ANDRÉ, M. (org.). Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2016.

GATTI, Bernadete A. A formação dos docentes: o confronto necessário x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 70- 74, maio 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/993/1002>. Acesso em: 22 maio 2022.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GEHRING, F. M. M. *Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PBID*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UniOeste), Cascavel, 2016. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2452/1/Fernanda_%20Gehring.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

GIANNELLA, V.; ARAÚJO, E. T. de; OLIVEIRA NETA, V. M. de. As Metodologias Integrativas como caminho na ampliação da esfera pública. In: SCHOMMER, P. C.; BOULLOSA, R. F. (org.). *Gestão Social como caminho para a redefinição da esfera pública*. Florianópolis: UDESC, 2011. p. 139-164.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, G. Pela internet. Intérprete e compositor: Gilberto Gil. In: *Quanta*. Burbank (CA), 1997. 1 CD, faixa 11.

GODOY, A. R. G. L. *O trabalho docente na formação inicial de professores para o ensino da leitura*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11708/1/arianerodriguesgomesleitegodoy.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 39-54.*

GONZAGA, K. V. P. *Curso de Pedagogia em EaD do Programa UAB-Moçambique no contexto de uma Cooperação Internacional Sul-Sul: pressupostos para a construção do currículo de formação. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/19960/2/K%c3%a1tia%20Val%c3%a9ria%20Pereira%20Gonzaga.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.*

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. *Educação a distância sem segredos. Curitiba: InterSaberes, 2012.*

GUEDES, P. C. *A formação do professor de Português: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola, 2006.*

HEIDELMANN, S. P.; PINHO, G. S. A.; LIMA, M. C. P. Caminhos e descaminhos da formação docente: uma análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Química no Rio de Janeiro. *Química Nova na Escola* [Portal], São Paulo, v. 39, n. 3, p. 261-267, 2017. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_3/07-EA-06-16.pdf. Acesso em: 16 nov. 2016.

HELENE, O. Ensino à distância não é uma solução, e sim outro problema a ser superado. *FEPESP* [Portal], São Paulo, 22 maio 2012. Disponível em: <https://www.correiodadania.com.br/social/7163-22-05-2012-ensino-a-distancia-nao-e-uma-solucao-e-sim-outro-problema-a-ser-superado>. Acesso em: 3 abr. 2022.

HERNANDES, R. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 283-307, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LwDGVNp9MBbrTQ8Wwmb94TB/?lang=pt>. Acesso em 17 mar. 2022.

HOMRICH, B. Governo propõe expansão precarizada das universidades através da EaD. *Seção Sindical dos Docentes da UFSM (SEDUFISM)* [Portal], Santa Maria, 30

ago. 2021. Disponível em: <https://www.sedufsm.org.br/noticia/6828-governo-propoe-expansao-precarizada-das-universidades-atraves-da-ead>. Acesso em: 2 abr. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). Projeto Pedagógico: Letras – Português. Ministério da Educação de Educação Profissional. Educação e Ciência e Tecnologia do *campus* Avançado Uberaba – Parque Tecnológico do Curso de Licenciatura em Letras – Português na Modalidade de Educação a Distância, 2016. Disponível em: [Link do curso: https://iftm.edu.br/uraparquetecnologico/cursos/graduacao-distancia/licenciatura-em-letras---portugues/](https://iftm.edu.br/uraparquetecnologico/cursos/graduacao-distancia/licenciatura-em-letras---portugues/). Acesso em: 23 maio 2022.

IMBERNÓN. F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. (org.). *A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

INDICADOR de Alfabetismo Funcional (INAF). Nível de alfabetismo por escolaridade. *INAF* [Portal], São Paulo, 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). Sobre a BDTD. *IBICT* [Portal], Brasília, s.d. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>. Acesso em: 18 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Contínua – 2022. *IBGE* [Portal], São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques>. Acesso em: 23 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estimativas da População 2021. *IBGE* [Portal], São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 2 abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Inep realiza reunião com entidades representativas da Educação

Superior. *INEP* [Portal], Brasília, 8 jun. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-in-loco/inep-realiza-reuniao-com-entidades-representativas-da-educacao-superior>. Acesso em: 31 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

INSTITUTO DO SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO (INSTITUTO SEMESP). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2021*. 11.ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/edicao-11/dados-brasil/evasao/>. Acesso em: 17 mar. 2022.

INSTITUTO DO SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO (INSTITUTO SEMESP). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020*. 10.ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/edicao-10/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 91-107.

KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. Ensino Superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.28, p. 141-152, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872/9932>. Acesso em: 24 mar. 2022.

KLEIMAN, A.; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. *In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. Linguística aplicada: suas faces e interfaces.* Campinas: Mercado das Letras, 2007.

KOZINETS, R. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica on-line.* Porto Alegre: Penso, 2014.

LA ROSA, J. Motivação e aprendizagem. *In: LA ROSA, J. (org.). Psicologia e Educação: o significado do aprender.* 6.ed. Porto Alegre: PUCRS, 2006. p. 169-190.

LAJOLO, M. No jardim das Letras, o pomo da discórdia. *Projeto Memória de Leitura* [Portal], Campinas, s.d. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>. Acesso em: 29 mar. 2022. LANDIM, Cláudia Maria Das Mercês Paes Ferreira. **Educação a distância:** algumas considerações. Rio de Janeiro: Autopublicação, 1997.

LEHER, R. Um novo senhor da Educação? A política Educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, São Paulo, n. 3, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

LÉVY, P. *Cibercultura.* 3.ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.* 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (org.). *Educação a distância: estado da arte.* São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOPES. A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo.* São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E. D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* Rio de Janeiro: EPU, 2020. *E-book.*

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* 2.ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2.ed., 3 reimpr. São Paulo: EDUC, 2017.

MARQUES, W. Expansão e oligopolização da Educação Superior no Brasil. *Dossiê Avaliação*, Campinas, v. 18, n. 1, mar. 2013.

MATTOS, M. C. M.; SILVA, M. C. F. da. *Marco Regulatório da Educação à Distância no Brasil de 1961 a 2017: uma análise histórico-crítica*. *EaD Em Foco*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/751/364>. Acesso em: 3 abr. 2022.

MATTOS, P. S. *Oralidade e formação de professores: o desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de letras da UFJF*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11684/1/pilarsilveiramattos.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MAURICIO, W. P. D. *De uma educação a distância para uma educação sem distância: a problemática da evasão nos cursos de Pedagogia a distância*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3756/Wanderl%c3%a9a%20Pereira%20Dam%c3%a1sio%20Maur%c3%adcio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MEDEIROS ARAUJO, N. C. *O curso de Pedagogia a distância da UFRN (2012-2016) na perspectiva dos egressos, professores e tutores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2018.

Disponível em:
[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/28411/1/CursoPedagogiadistancia_Ara%
c3%baixo_2018.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/28411/1/CursoPedagogiadistancia_Ara%c3%baixo_2018.pdf). Acesso em: 19 mar. 2022.

MENEZES, E. T. de. Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). [Verbete]. *Dicionário interativo da educação brasileira (DIEB – EducaBrasil)*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 25 set. 2021.

MONTANINI, C. A. M. *A cultura digital na formação inicial de professores da Educação Básica nas Licenciaturas da UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13801/DIS_PPGEDUCACAO_2017_MONTANINI_CRISTIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 mar. 2022.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.

MORIN, E. *O método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

NARDI, B. A.; O'DAY, V. L. *Information ecologies*. 2.ed. Cambridge: MIT Press, 1999.

NVIVO11 PRO for Windows. Manual. *QSRInternational* [Portal], Burlington, MA (EUA), 1999-2017. Disponível em:
<http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo11/11.4.0/pt-BR/NVivo11-Getting-Started-Guide-Pro-edition-Portuguese.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.

OLIVEIRA, F. A.; MARTINS, L. W.; SENSATO, M. G.; ALVES, V. V. B. Memórias onlife. In: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. (org.). *Nuvens e redes: “quantos nós, dentro de nós”?* São Paulo: EDUC, 2021. p. 256-267.

PACHECO, J. A. *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da Educação*. Porto: Porto Editora, 2005.

PÁDUA, E. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 17.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na Era da Informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PASINATO, N. M. B. *Integração das TDIC na formação de professores em Cingapura: entre intenções, ações e concepções*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19823>. Acesso em: 19 mar. 2022.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissões. In: ANDRÉ, M. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 165-188.

PELLANDA, A. Carta à Sociedade Brasileira. *Campanha Nacional pelo Direito à Educação* [Portal], São Paulo, 24 jun. 2021. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/carta-sociedade-brasileira-menos-de-15-dos-dispositivos-do-plano-nacional-de-educacao-devem-ser-cumpridos-o-brasil-tem-abandonado-perspectiva-de-direito-nas-politicas-publicas/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

PEÑA, M. D. J.; FELDMANN, M. G.; ESPÓSITO, V. H. C. Educação e tecnologia na construção do conhecimento. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. *Educação a distância via internet: formação de educadores*. São Paulo: Avercamp, 2003.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. PERRY, W.; RUMBLE, G. *A short guide to distance education*. Cambridge: Internacional Extension College, 1987.

PICHON-RIVIÉRE, E. *Diccionario de terminos y conceptos de Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Vision, 2000.

PIRES, M. A.; CARDOSO, L. R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93,

set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463/1116>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA.; S. H. S. da. *A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas*. São Paulo: Loyola, 2000.

POPKEWITZ, T. *Uma sociologia política da reforma educacional: poder/conhecimento no ensino, formação de professores e pesquisa*. Nova York: Teachers College Press, 1991.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZZATTI, M. *Formação inicial de professores de Educação Física a distância: aprendendo com a experiência do pró-Licenciatura do CEFD/UFES*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 21018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10766>. Acesso em: 19 mar. 2022.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. *In: MORAES, M. C. Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: Unicamp/NIED, 2002. S. p.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A Educação a Distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. *In: MORAES, M. C. Educação a distância: fundamentos e práticas*. Brasília/Campinas: OEA/MEC/Unicamp/NIED, 2002.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. *In: PEREIRA, J. M. M. P.; PRONKO, M. (org.). A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 89-112.

PUEBLA, C. Analisis cualitativo asistido por computadora. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 288-313, jan/jun, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5881/3471>. Acesso em: 28 mar. 2022.

RAMOS, A., M.; FARIA, P.; FARIA, A. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 41, 17-36, 2014.

REDE NOSSA SÃO PAULO. *Mapa da desigualdade 2021*. São Paulo: RNSP, 2021. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Mapa-Da-Desigualdade-2021_Mapas.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

RICARDO, J. S. A expansão da EAD à luz dos Decretos Governamentais e o Novo Marco Regulatório da EaD. *Revista Científica Multidisciplinar - Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, ed. 6, ano 2, v. 1, p. 292-300, set. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/novo-marco-regulatorio-da-ead>. Acesso em: 3 abr. 2022.

ROCHA, K. G. da. Currículo na educação a distância. In: MILL, D. (org.). *Dicionário crítico de Educação e Tecnologias da Educação a Distância*. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

ROCHA, P. E. C. *Formação de professores e tecnologia: um estudo da modalidade EaD nos cursos de Licenciatura da UFG/REJ*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Jataí, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7876/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Paula%20Eliane%20Costa%20Rocha%20-%202017.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

RONCA, A. C. C. Prefácio. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B.; ALMEIDA, M. E. B. (org.). *Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

SALLES, J. C. Contra o Reuni Digital. *UFBA [Portal]*, Salvador, 23 jun. 2021. Disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/contra-o-reuni-digital. Acesso em: 3 abr. 2022.

SACRISTÁN, J. G. Por que nos importamos com a educação no futuro? in JARAÚTA, B. e IMBERNÓN (orgs.) *Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII*. Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, K. S. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: REUNIÃO DE ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE), São Paulo, 2011. *Trabalhos completos*. [...]. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

SANTOS, S.; McCOY, C.; SILVA, R. Sistema Universidade Aberta do Brasil: uma análise sobre sua importância para o Ensino Superior em cidades do interior. *Facit Business and Technology Journal*, Tocantins, n. 17, p. 76-84, 2020. Disponível em: <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/630/471>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SÃO PAULO. Centros Educacionais Unificados (CEU). *Secretaria Municipal de Educação de São Paulo* [Portal], São Paulo, s.d. Disponível em: <https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SÃO PAULO. Ensino Superior. *Secretaria Municipal de Educação de São Paulo* [Portal], São Paulo, s.d. Disponível em: <https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação (SME). Portaria SME n.3.587, de 7 de abril de 2017. Altera o Art. 8º da Portaria SME n. 7.779/11, considerando a necessidade de dar cumprimento mais abrangente aos dispositivos contidos no Decreto nº 56.877/16. *Diário Oficial da Cidade*, p. 23, 8 abr. 2017. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-3587-de-07-de-abril-de-2017>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação (SME). Decreto n. 57.478/2016, de 28 de novembro de 2016. Aprova o regimento padrão dos Centros Educacionais Unificados CEUs, vinculados à Secretária Municipal de Educação. *Diário Oficial da*

Cidade, p. 1, 29 nov. 2016a. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57478-de-28-de-novembro-de-2016>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação (SME). Portaria SME n. 7.779/2016, de 25 de novembro de 2016. Regulamenta o Decreto n. 56.877, de 17/03/2016, que dispõe sobre a organização e funcionamento da Universidade nos Centros Educacionais Unificados – UniCEU da Prefeitura do Município de São Paulo, vinculados à Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial da Cidade*, p. 14, 26 nov. 2016b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57478-de-28-de-novembro-de-2016>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação (SME). Decreto n. 56.877/2016, de 17 de março de 2016. Dispõe sobre a organização e funcionamento da Universidade nos Centros Educacionais Unificados – UniCEU da Prefeitura do Município de São Paulo, vinculados à Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial da Cidade*, p. 1, 18 mar. 2016c. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-56877-de-17-de-marco-de-2016>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação (SME). Decreto n. 56.178/2015, de 19 de junho de 2015. Institui a Rede das Universidades nos Centros Educacionais Unificados – UniCEU, voltada à implementação e multiplicação dos Polos de Apoio Presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB no Município de São Paulo. *Diário Oficial da Cidade*, p. 1, 20 jun. 2015. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-56178-de-19-de-junho-de-2015>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SÃO PAULO (Município). Comunicado 21/89, de 12 de dezembro de 1989. Projeto Gênese de Informática Educacional. *Diário Oficial do Município*, São Paulo, ed. 34 (231), p. 32-34, 12 dez. 1989. Disponível em: [Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4460](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4460). Acesso em 28 fev. 2022.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SCOCUGLIA, A. C. As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 6, p. 81-92, 2005. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/848>. Acesso em: 22 maio 2022.

SEGENREICH, S. C. D. Regulação/avaliação da Educação Superior a Distância: multiplicidade de atores institucionais, labirinto de atos oficiais e avaliação regulatória. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 99 - 119, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/82466/48879>. Acesso em: 3 abr. 2022.

SEVERO, R. L.; PIMENTA, J. L. S. Versões do campo da didática na Base Nacional Comum da formação docente no Brasil. *Série-Estudos, Campo Grande*, v. 25, n. 55, p. p. 117-131 ,set/dez. 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1479/1118>. Acesso em: 22 maio 2022.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth. *Teaching. Educational Researcher*, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, G. B. *Formação de professores no ciberespaço: a gestão dos cursos de Licenciatura, modalidade a distância, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/12595/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SILVA, J. B. Políticas educacionais e educação a distância no Brasil: o Sistema UAB e a formação de professores. *In: SEMINÁRIO NACIONAL GEPRÁXIS, VII, Vitória da Conquista*, 2019. *Anais [...]*. UESB, Vitória da Conquista, v. 7, n. 7, p. 6212-6123, maio 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9217/9023>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SILVA, M. *Imaginário social e Educação: nos labirintos da formação inicial dos professores*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14119/TES_PPGEDUCACAO_2017_SILVA_MONIQUE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 mar. 2022.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (SisUAB). Mapa interativo de polos de IESP (localização por estado). *SisUAB [Portal]*, Brasília, 2021. Disponível em: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SPERANDIO, P. *Formação inicial de professores no curso de Pedagogia e a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3648/1/SPERANDIO.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 1-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2022.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

STAKE, R. *The art of case study research*. Washington, DC: SAGE Publications, 1995.

SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. R. *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, C. Z. Tecnologias não pensam, não formulam estratégias pedagógicas, não implementam ou aprimoram metodologias. *Revista Ensino Superior*, São Paulo, ed.199, 22 jun. 2015. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/educacao-universitaria-em-tempos-de-cibercultura/>. Acesso em: 3 abr. 2022.

TEIXEIRA, A. N.; BECKER, F. Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 94-113, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/G6jjGjvMqyh9tTHng8QjWj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2022.

TOEBE, I. C. D. *Políticas públicas para integração de tecnologias educacionais na formação inicial de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7291/TOEBE%2C%20IRIS%20CRISTINA%20DATSCH.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SENSATO, M. G. *Contribuições do projeto especial de ação para a formação de professores do ciclo de alfabetização*. Dissertação (Mestrado Profissional - Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),

São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/19893/2/Marisa%20Garbellini%20Sensato.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021*. Org. Priscila Cruz e Luciano Monteiro. São Paulo: Todos pela Educação/Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/index.html>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO – BRASIL (UNDIME-BRASIL). Balando do Plano Nacional de Educação aponta descumprimento significativo das metas. *Undime-Brasil* [Portal], Brasília, s.p. 29 jun. 2021. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/29-06-2021-20-36-balanco-do-plano-nacional-de-educacao-aponta-descumprimento-significativo-das-metas>. Acesso em: 24 mar. 2022.

VALENTE, J. A. Educação a distância: uma oportunidade para mudança no ensino. *In: MAIA, C. (coord.). Ead.br: educação a distância no Brasil na era da internet*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000. p. 97-122.

VEIGA, I. P. A. *Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2004.

VIANNEY, J.; TORRES, P. L.; SILVA, E. F. Universidade virtual: um novo conceito na EAD. *In: MAIA, C. (org.) EAD.BR: experiências inovadoras em Educação a Distância no Brasil. Reflexões atuais, em tempo real*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2003. p.47-62.

VIEIRA PINTO, A. *O conceito de tecnologia*. V. 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Diálogo Educacional, Curitiba*, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>. Acesso em: 23 maio 2022.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade de poder na Educação Superior. *In*: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 71-95.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário aplicado com alunos.

O presente questionário tem por objetivo auxiliar no levantamento de dados para pesquisa de doutorado PUCSP

***Obrigatório**

1. Faixa etária *

Marcar apenas uma oval.

- 21 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- Acima de 50
anos

2. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro

3. Casada *

4. Sim. Dois

5. São Caetano do Sul /SLocal de nascimento *

6. Vila Prudente *

7. Professora *

8. Formação escolar *

Marcar apenas uma oval.

Ensino Médio

Ensino Médio Profissionalizante

Magistério

Graduação

Pós-graduação

9. Magistério *

10. Letras Se possui graduação indique qual(s) *

11. Se possui pós-graduação indique qual (s) *

12. Nível de escolaridade do pai

Marcar apenas uma oval.

- Sem escolaridade
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Médio Profissionalizante
- Superior Incompleto
- Superior Completo
- Outro: _____

13. Nível de escolaridade da mãe

Marcar apenas uma oval.

- Sem escolaridade
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Médio Profissionalizante
- Superior Incompleto
- Superior Completo
- Outro: _____

14. Marque os itens que você possui *

Marcar apenas uma oval.

- Internet banda larga/wifi
- Computador
- Notebook
- Internet 3G/4G
- Smartphone

15. Possui deficiência? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

16. Se possui deficiência indique qual *

17. Carro próprio *

18. Professora *

19. Pretende se dedicar à docência? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

20. Ano de conclusão do curso *

Apêndice 2 – Questionário aplicado com professores.

Questionário para coleta de dados para pesquisa de doutorado em Educação - Currículo
PUCSP

***Obrigatório**

1. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro: _____

2. Faixa etária *

Marcar apenas uma oval.

- 21 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- Acima de 60 anos

3. Local de nascimento *

4. Local de residência *

5. Tempo de serviço no IFTM *

6. Experiência profissional *

7. Qual é sua formação na graduação? *

8. Indique as pós-graduações (lato sensu)

9. Mestrado

10. Doutorado

11. Outras

Apêndice 3 – Roteiro de entrevistas com alunos.

1. Como escolheu o curso?
2. Como tomou conhecimento do curso?
3. Faça um breve relato sobre o processo seletivo e a matrícula.
4. De que maneira você foi acolhido/a no curso?
5. Quais eram suas expectativas sobre o curso? Elas foram atendidas?
6. O que você entende por EaD? Você já tinha feito algum curso EaD?
7. Como foram desenvolvidos os conteúdos das disciplinas?, as aulas, as atividades, as avaliações?
8. Como eram as aulas a distância?
9. Como eram os encontros presenciais?
10. Quais eram as atividades EaD? E quais eram as atividades presenciais?
11. Como eram as avaliações?
12. Quais foram as dificuldades encontradas? De que maneira conseguiu superá-las?
13. Como se estabelecia o relacionamento com os colegas? Com os professores e tutores?
14. Antes de realizar o curso você utilizava tecnologias? Quais e em que situações?
15. Após a realização do curso isso mudou?
16. Quais as principais contribuições do curso para você?
17. Você planeja fazer outro curso EaD?
18. Qual era sua ocupação profissional qdo começou o curso? Isso mudou? Qual a sua ocupação atual?

Apêndice 4 – Roteiro de entrevistas com professores.

1. Faça um breve relato sobre sua escolha profissional e formação acadêmica.
2. Você poderia fazer um breve relato sobre sua trajetória profissional?
3. Como aconteceu sua aproximação aos cursos EaD e à UAB?
4. Como é o ingresso/ acesso de professores aos cursos UAB?
5. O que é EaD?
6. O que é UAB?
7. Quais disciplinas você ministra/ministrou em cursos EaD e em quais cursos? De que maneiras essas disciplinas foram organizadas qto à conteúdo, atividades, avaliação? Qual o papel dessas disciplinas no desenvolvimento do aluno e do curso?
8. Qual é o papel do professor nos cursos EaD ofertados pelo IFTM?
9. Você participou da criação e implantação do curso? De que maneira?
10. Você atua em cursos presenciais e EaD na mesma instituição? De que maneira essas duas realidades se relacionam?
11. Quais atividades foram desenvolvidas nas suas disciplinas?
12. Quais foram as práticas mais significativas?
13. Como era o relacionamento com os alunos?
14. Fale um pouco sobre as avaliações.
15. Você quer fazer algum comentário?

Apêndice 5 – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS OFERTADO PELA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL", com os objetivos de conhecer e analisar criticamente o currículo de um curso de Licenciatura em Letras ofertado pela Universidade Aberta do Brasil e verificar as inovações curriculares voltadas à integração das tecnologias à formação de professores.

Participar dessa pesquisa demanda um esforço mínimo e dedicação de alguns minutos para responder perguntas de um questionário *on-line* sobre suas práticas usuais com o uso de tecnologias digitais e a conceder uma entrevista que será gravada em áudio, de aproximadamente vinte minutos. Sua participação contribui com o potencial de benefícios que a pesquisa trará para a área de formação de professores a distância.

A participação na pesquisa é voluntária e você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, não acarretando qualquer consequência. Em qualquer momento da pesquisa, você poderá ser esclarecido(a) sobre distintos aspectos que queira conhecer. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

A pesquisadora se responsabiliza por manter em sigilo a identidade dos respondentes e preservar os dados coletados em local seguro.

DECLARAÇÃO DA(O) PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL:

Eu, _____ estou informada(o) dos objetivos da pesquisa "CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS OFERTADO PELA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL" de

maneira clara e esclarecida. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e decidir sobre minha participação. A pesquisadora Marisa Garbellini Sensato, que aplica o questionário, certificou-se de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome

Assinatura

Data