

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DO EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

Margaret Regina de Assis Isaac

O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE OURO PRETO: a percepção dos seus egressos

Mariana

2018

MARGARET REGINA DE ASSIS ISAAC

O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE OURO PRETO: a percepção dos seus egressos

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Instituto de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores, Instituições e História da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes.

Mariana

2018

I735c

Isaac, Margaret Regina de Assis.

O curso de pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de Ouro Preto [manuscrito]: a percepção dos seus egressos / Margaret Regina de Assis Isaac. - 2018.

142f.: il.: color; grafs; tabs.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Maria Fernandes Nunes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Universidade Aberta do Brasil . 2. Pedagogia. 3. Ensino à distância. I. Nunes, Célia Maria Fernandes. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.018.43(043.3



UFOP  
Universidade Federal  
de Ouro Preto

**Margaret Regina de Assis Isaac**

O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO: a percepção dos seus  
egressos.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes (Orientadora)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

**Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (Membro)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

**Profa. Dra. Tania Rossi Garbin (Membro)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

**Profa. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha (Membro)**  
Universidade Federal de Minas Gerais

## ADORAÇÃO

DEUS PAI (Dono de toda a Ciência, Sabedoria e Poder)

DEUS FILHO (Autor da Vida)

DEUS ESPÍRITO SANTO (Consolador)

Dedico este trabalho à minha querida mãe, que, no interior de seu lar, sempre esteve envolvida com as tarefas domésticas e atenta às necessidades de cada um: sou a terceira filha e ela, com toda a sua simplicidade arranjou-me um estágio no laboratório de patologia clínica do Sindicato dos Metalúrgicos de Belo Horizonte, permitindo-me concluir o Ensino Médio com êxito. Logo em seguida, inscreveu-me na aula de datilografia ajudando-me a conquistar o meu primeiro emprego e ser a excelente digitadora que sou hoje. Meu querido pai, que trabalhava exaustivamente em dois lugares e quando, em uma época em que os livros didáticos não eram concedidos pelo governo federal, comprava tudo para todos os filhos. Logo que terminei o Ensino Médio, ele me indicou para uma vaga de emprego na multinacional onde trabalhava, e fui aprovada no processo seletivo, onde permaneci por importantes e significativos 10 anos de minha vida. Ele sempre se orgulhou dos filhos pelas conquistas de cada um, sempre dizendo: *“tenho uma filha que é patologista clínica, outra professora, outra contabilista”*. Outro dia ele me disse que eu estava ficando importante (aos 53 anos de idade) porque em uma das visitas à sua casa (quando soube que eu estava chegando de uma reunião de trabalho, fora do município onde atualmente trabalho). Eu te respondi *“sim pai estou ficando sim, vou até viajar para ministrar cursos”*. Vi, em seus olhinhos quase cegos, o orgulho e a admiração, mas tudo isso só está sendo possível porque ele não mediu esforços para cuidar de nós. O exemplo de duas pessoas que trabalharam arduamente (a mãe dentro do lar e o pai em dois trabalhos distintos) só podia fazer de mim uma insistente guerreira em busca de meus sonhos. Ainda que eu tenha nascido com características peculiares, que dificultaram um pouco a minha trajetória, entendi que tudo é possível quando nos esforçamos e acreditamos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a seu filho Jesus Cristo, meu salvador e mestre. Sem o seu sustento diário eu não teria conseguido forças e coragem para prosseguir!

Ao meu esposo Elias Isaac Filho por seu amor e por sempre acreditar em minha capacidade e encorajar-me para continuar, mesmo em meio a tantas dificuldades e compromissos diários!

Aos meus filhos Marianne Assis Isaac e Gustavo Assis Isaac pela compreensão e respeito pelas minhas tensões e tumultos constantes, vocês são a minha maior e melhor produção, amo infinitamente vocês!

Aos familiares, principalmente meus pais e irmãos, por entenderem a minha ausência nos eventos: como gostaria de ter estado com vocês! À minha sogra Marília Seabra Isaac por ficar feliz com cada conquista minha!

À secretária de Educação Municipal Magda Helena Rocha por acreditar em meu potencial e incentivar a minha participação em reuniões e congressos. A diretora da escola municipal Nossa Senhora do Carmo, Karla Cristine, por respeitar alguns momentos de afastamento e nunca dificultar a minha participação em reuniões e congressos que enriqueceram a minha formação.

Aos amigos mestres Pedro Xavier e Meirelaine Silva (IFMG) pelas muitas dicas: vocês sempre acreditaram em mim! À minha nova amiga do PNAIC, Chrisley Soares, pela leitura atenta deste texto e por suas contribuições valiosas. Às colegas do mestrado Marilene Souza e Michelle Ramos, obrigada pela solidariedade em esclarecer algumas dúvidas, dando-me uma força.

À minha secretária Nildinha que acompanhou as minhas angústias e tentava me acalantar com sua deliciosa limonada!

Ao professor Dr. Marco Antônio Torres (UFOP): com suas aulas, aprendi sobre as questões de alteridade, mas com sua conduta diária aprendi sobre a dignidade humana, te admiro e respeito. Ao professor Dr. Breyner Ricardo de Oliveira (UFOP), por sugerir alguns temas de pesquisa, ampliar as possibilidades e apontar o caminho. Obrigada!

Às professoras Regina Magna Bonifácio de Araújo, Maria Amália de Almeida Cunha e Tânia Rossi Garbin (UFOP), que tecerem contribuições importantes para esta pesquisa durante a banca de qualificação, como sou grata a vocês!

A minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup>. Celia Maria Fernandes Nunes (UFOP), você é a essência de uma nobreza rara que merece todo o respeito deste mundo. Obrigada pela pa-

ciência, compreensão, luz nos momentos obscuros e respeito pelo meu silêncio. Quando tudo pareceria estar perdido, você aguardava enquanto eu estava trabalhando e aparecia em breve. Com você eu aprendi também o que é metodologia quando eu acreditava que já sabia. Obrigada por nortear sempre o meu caminhar acadêmico, gratidão eterna. Deixo essas palavras bíblicas (Provérbios 4:18) para você, pessoa ilustra e justa: *“Mas a vereda do justo é como a luz da aurora, que vai brilhando mais e mais, até ser dia perfeito.”*

A todos de meu convívio que, de uma forma ou de outra, torceram por mim, já pedindo perdão por deixar de citar alguém, mas já agradecendo a todos e todas: muito obrigada!!!



## **Bridge Over Troubled Water**

Elvis Presley

When you're weary, feeling small  
When tears are in your eyes  
I will dry them all  
I'm on your side  
When times get rough  
And friends just can't be found

Like a bridge over troubled water  
I will lay me down  
Like a bridge over troubled water  
I will lay me down

When you're down and out  
When you're on the street  
When evening falls so hard  
I will comfort you  
I'll take your part  
When darkness comes  
And pain is all around

Like a bridge over troubled water  
I will lay me down  
Like a bridge over troubled water  
I will lay me down

Sail on silver girl  
Sail on by  
Your time has come to shine  
All your dreams are on their way  
See how they shine  
Oh, If you need a friend  
I'm sailing right behind  
Like a bridge over troubled water  
I will ease your mind  
Like a bridge over troubled water  
I will ease your mind

## RESUMO

A proposta deste tema de pesquisa justifica-se pela importância do curso de Pedagogia a distância para a formação de professores. Este trabalho teve como objetivo geral investigar a percepção dos egressos do curso de Pedagogia na modalidade a distância, ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, no polo de João Monlevade-MG. Recorremos à abordagem metodológica de cunho qualitativo, cujos instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e o questionário, bem como o levantamento e análise de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. De forma geral, as pesquisas encontradas apontam os aspectos positivos e negativos da educação a distância, bem como os pontos de reflexão que levam à busca de melhoria da educação, a partir do sistema Universidade Aberta do Brasil. A análise dos dados do questionário demonstrou avaliação positiva do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Ouro Preto pela maioria dos egressos investigados, que se apresentaram como sujeitos comprometidos com a busca da educação continuada, acendendo as esperanças por um despertar de mudanças. Entre os achados da pesquisa, percebemos que a Universidade Federal de Ouro Preto tem, por meio da ação de seus gestores, docentes e demais profissionais, buscado promover espaços de formação a partir de reflexões durante as aulas, e não somente nas disciplinas de carga horária destinada à prática, como é o caso do estágio obrigatório.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil. Pedagogia. Egressos.

## ABSTRACT

The proposal for this research theme is justified by the importance of the EaD Pedagogy course for teacher training. In this way the work had as general objective to investigate the perception of the graduates of the course of Pedagogy in the distance modality, offered by UFOP, within the scope of the UAB, in the pole of João Monlevade. We used the methodological approach of qualitative character, whose data collection instruments were the semi-structured interview and questionnaire, as well as a survey and analysis of dissertations and theses of CAPES. In general, the researches surveyed point out the positive and negative aspects, as well as the points of reflection that lead to the search for improvement of education, based on the UAB system. The analysis of the data of the questionnaire showed a positive evaluation of the Distance Pedagogy course at UFOP by the majority of the graduates investigated, who presented themselves as subjects compromised by the search for continuing education, sparking hopes for an awakening of changes. Among the research findings, we noticed that UFOP has, through its managers, teachers and other professionals, sought to promote training spaces, based on reflections during classes, not limited to only the hours allocated to the practices, as is the case of the mandatory internship.

Keywords: Open University of Brazil, Pedagogy, Egressos.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Gerações/Ondas de Educação a Distância .....	34
Figura 2. Documentos regulamentadores da EaD .....	35
Figura 3. Matriz ICT-CST , com base na Unesco .....	38
Figura 4. Organização do Sistema UAB .....	42
Figura 5. Capacitação de tutores - dimensões .....	47
Figura 6. Critérios de avaliação do tutor .....	48
Figura 7. Organograma do polo de João Monlevade - MG.....	64
Figura 8. Concepções em pesquisa da Didática .....	94
Figura 9. Representação Estrutura Curricular Curso Pedagogia/EaD/UFOP.....	95

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Integralização do curso de Pedagogia em 1939.....	27
Quadro 2. Trajetória legal do curso de Pedagogia.....	28
Quadro 3. Eixos Fundamentais da UAB .....	40
Quadro 4. Tutoria a Distância e Tutoria Presencial.....	46
Quadro 5. Aptidões previstas para os egressos do curso de Pedagogia .....	51
Quadro 6. Objetivos e áreas curriculares da Pedagogia .....	53
Quadro 7. Conceitos Base Metodológica do curso de Pedagogia UFOP, a distância.....	54
Quadro 8. Áreas sustentadoras do currículo de Pedagogia UFOP/UAB.....	55
Quadro 9. Estágio Supervisionado Pedagogia UFOP/UAB .....	56
Quadro 10. Aspectos levantados segundo o estado da arte .....	67
Quadro 11. Aspectos identificados a partir das pesquisas do banco Capes .....	70
Quadro 12. Motivos de escolha pelo curso de Pedagogia .....	89
Quadro 13. Síntese Aspectos positivos do curso Pedagogia EaD/UFOP - Egressos .....	108
Quadro 14. Avaliação Necessidade Melhoria Recursos Polo/UAB.....	118
Quadro 15. Quadro Dissertações e Teses .....	139

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Levantamento das dissertações e teses .....	68
Tabela 2. Entrada/Movimentação alunos curso Pedagogia UFOP/UAB/João Monlevade-MG .....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ABED** – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

**ANFOPE** – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

**ANPED** – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

**CAPES** - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

**CEDES** – CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

**CNE/CP** – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CONSELHO PLENO

**CONAE**- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**DED** – DIRETORA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

**EaD** - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

**IES** – INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

**INEP** – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

**LDB** – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

**MEC** – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

**AO** – ORIENTADOR ACADÊMICO

**PARFOR** – PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**PIBID** – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

**PDE** – PLANO DE DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO

**PLS** – PROJETO DE LEI DO SENADO

**PNE** – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**PROFLETRAS** – PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**PROFMAT** - PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA

**PRP** – PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

**RP** – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

**SEED** - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

**TIC** – TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

**UAB** – UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

**UFF** – UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

**UFES** – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**UFMG** – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**UFOP** – UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

**UFSCar** – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**UNESP** – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>23</b>
1.1 A formação de professores e o curso de Pedagogia no Brasil.....	23
1.2 A modalidade da Educação a distância (EaD) para a formação docente .....	33
1.3 A Universidade Aberta do Brasil.....	39
1.4 O papel do tutor e do professor na EaD.....	46
1.5 A Universidade Aberta do Brasil e a Universidade Federal de Ouro Preto .....	49
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>58</b>
2.1 O polo e o curso de Pedagogia da UAB/UFOP de João Monlevade-MG.....	62
<b>3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>66</b>
3.1 O que dizem as pesquisas .....	66
3.2 Da identificação dos participantes.....	75
3.2.1. A coordenadora do Polo .....	75
3.2.2. Os egressos .....	75
3.3 Das categorias de análise.....	77
3.3.1. Perfil dos Egressos .....	78
3.3.2 Atuação profissional dos egressos.....	86
3.3.3 O curso de Pedagogia e a profissão do pedagogo .....	88
3.3.4 Avaliação do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFOP pelos egressos ..	90
3.3.5 Participação em atividades de pesquisas e extensão .....	103
3.3.6 Contribuições do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFOP para vida profissional .....	110
3.3.7 Avaliação de necessidade de melhoria do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFOP .....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário egressos .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro de entrevista.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO A – Dissertações e teses encontradas no catálogo da CAPES .....</b>	<b>139</b>

## INTRODUÇÃO

“Sim, como uma ponte sobre águas turbulentas  
Eu tranquilizarei a sua mente  
Como uma ponte sobre águas turbulentas  
Eu tranquilizarei a sua mente”<sup>1</sup>

Qualquer pesquisa, seja qual for a área investigada, acaba levando um pouco da subjetividade de seu pesquisador, tendo relevância de significado para a sua trajetória profissional e pessoal. Para o leitor interessado na pesquisa aqui apresentada, faz-se importante a compreensão do olhar de quem a realizou, seus anseios, sua visão de mundo, o que deseja apontar e sua contribuição para o meio acadêmico. Assim, a epígrafe deste trabalho remete aos diversos momentos de dificuldades encontradas pela autora, ao longo de sua vida, mas também à certeza de que um Ser Superior sempre esteve por perto para indicar o caminho:

Ingressei<sup>2</sup> no curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) em 1985, por me identificar muito com a Língua Portuguesa e a Inglesa, no entanto, minha caminhada profissional, na ocasião, obrigou-me a deixar o curso por ser considerado, pelos meus superiores, inadequado ao trabalho que desenvolvia, levando-me a mudar de curso e ter de optar, em 1990, pelo curso de Administração de Empresas, o qual foi interrompido, após três anos, por um casamento que me rendeu dois filhos lindos, impulsionando-me para a escolha mais nobre: a maternidade.

Em 2005, com os filhos encaminhados, dotados de certa autonomia, iniciei o curso de Pedagogia, que mudou radicalmente o meu olhar em relação ao ser humano e ao mundo. A Educação abalou as minhas estruturas emocionais e psíquicas levando-me, desde então, a promover momentos ímpares para ver um sorriso no rosto de uma criança, a cada aprendizado novo. Seguindo a minha trajetória acadêmica, estudei Gestão Escolar no curso de pós-graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e, dois anos depois, ingressei no mestrado em Educação, onde tive a oportunidade de cursar cinco disciplinas que ampliaram a minha visão para a pesquisa, uma vez que a maioria dos professores teve o cuidado de propor a elaboração de artigos voltados para a formação docente. Com a ampliação do olhar para o problema a ser investigado, a condução da escrita do referencial teórico da pesquisa ficou mais interessante e buscou uma abordagem mais ampliada da realidade.

---

<sup>1</sup> Tradução de um trecho da música “*Bridge Over Troubled Water*”, localizada na epígrafe deste trabalho.

<sup>2</sup> Por se tratar da trajetória de vida pessoal da autora, será empregado, nesse momento introdutório, a primeira pessoa do singular.

Trabalhando na área de Educação por, aproximadamente, 10 anos como Supervisora Pedagógica, várias são as questões que me inquietam e que me levam a escrever alguns projetos pedagógicos, que são aplicados em escolas municipais onde atuei e atuo, sendo um deles, o “EcoEspaço de Cientistas Mirins”, o qual inspirou a escrita do pré-projeto que permitiu-me ingressar no mestrado em Educação pela UFOP. A principal inquietação que motivou a elaboração do referido projeto consiste na dificuldade, por parte dos professores, em diversificar as suas práticas pedagógicas diárias. Como o mundo está mudando aceleradamente e a educação permanece tal qual foi idealizada há séculos atrás, faz-se necessário um novo olhar para o ator mais importante da escola: o aluno. Assim, a promoção de espaços múltiplos de possibilidades de vivências de práticas e experiências diversas que proporcionem ao aluno do século XXI desenvolver competências como a leitura, a observação, a reflexão, a investigação e a pesquisa para a sua formação integral merece um olhar atento de educadores e pesquisadores. Nesse sentido, nos pareceu mais urgente alterar o objeto de pesquisa proposto, dando lugar a uma investigação de um curso de licenciatura que promove a formação inicial de professores da Educação Básica, a partir das percepções de egressos acerca da organização do curso.<sup>3</sup>

Nessa direção, ao analisar os desafios da escola contemporânea, autores como Gatti, Barreto e André (2013), entre outros, alertam para o repensar da formação dos professores e da profissão docente no cenário atual.

A preocupação com a educação escolar, com a escola, nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos (GATTI, 2013, p. 54).

No entanto, em pleno século XXI, quase nada mudou: a escola permanece a mesma idealizada no século XIX e já é vista com estranhamento pelo novo público, o nativo digital<sup>4</sup>, que chega à escola com uma bagagem de informação muito grande e que necessita da escola para a transformação dessa bagagem em conhecimento relevante para a sua atuação no mundo complexo atual, conforme orienta Antunes (2007).

---

<sup>3</sup> A escolha de se investigar o curso de Pedagogia na modalidade Educação à Distância (EaD) da UFOP se justifica como uma continuidade de uma pesquisa que investigou a modalidade presencial do mesmo curso que já havia sido realizada por Canton, Araújo e Nunes (2018), tendo como orientadoras as professoras Célia Maria Fernandes Nunes e Regina Magna Bonifácio de Araújo. A investigação teve o objetivo de identificar as percepções dos egressos acerca do curso presencial de Pedagogia da UFOP.

<sup>4</sup> O termo “nativo digital” foi cunhado por Prensky (2001).

Se o aluno, razão de ser da escola, já se apresenta nesse espaço tendo características que demandem mudanças urgentes, a escola precisa ser reinventada. Como a escola não é somente estrutura física, o começo da mudança sinaliza a revisão da formação do docente, ator imprescindível ao funcionamento dessa instituição tão significativa, mas tão criticada desde o século passado e que, assim como a formação inicial do docente, merece um olhar especial das políticas públicas educacionais, priorizando a Educação Básica.

Analisando a literatura da área educacional, percebe-se que os estudos evidenciam iniciativas relacionadas à implementação de políticas educacionais para o novo cenário brasileiro. Sobre tais iniciativas, conforme Charlot (2013), elas decorrem das novas lógicas neoliberais, que se estabelecem na modernização econômica e social. O autor aponta que tais políticas têm contemplado, prioritariamente, a formação continuada de professores em um cenário que sinaliza que os cursos de formação do professor da Educação Básica não têm dado conta da formação de um profissional para as demandas discentes inerentes ao século XXI. Ao chegar no ambiente escolar, o professor descobre que existem lacunas em sua formação e que é imprescindível um novo olhar para subsidiar as suas ações diante da diversidade de situações e dos múltiplos problemas a serem solucionados no cotidiano da prática pedagógica. Sobre esse ponto, Gatti (2012) expressa exatamente a relevância da questão para esta pesquisa:

[...] a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola e com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas (p. 4).

A pesquisa sobre as políticas docentes no Brasil, apresentada por Gatti, Barreto e André (2011), bem como o artigo proposto por Mindal e Guérios (2013)<sup>5</sup>, identificam lacunas<sup>6</sup> a serem observadas nas propostas de políticas públicas para formação docente, com base na experiência de implementação de cursos de Pedagogia. Assim, a presente pesquisa aponta a relevância da discussão sobre a formação docente a partir da revisão bibliográfica, do diálo-

---

<sup>5</sup> Artigo identificado no levantamento documental exploratório de teses registradas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e entre artigos publicados no site Scientific Electronic Library Online (SCIELO/Brasil) no período de 2006 a 2013.

<sup>6</sup> As lacunas indicam fatores ligados ao trabalho do professor, como a identidade profissional, em sua dimensão política, como processo de inclusão de valor, além do reconhecimento social. Para a discussão proposta nesta pesquisa, elegemos as conexões que se estabelecem entre os componentes curriculares acadêmicos, juntamente com as diretrizes nacionais para a formação docente que, conforme mencionam os autores citados, a relação entre teorias e práticas, nem sempre acontecem.

go entre o que revelam as pesquisas sobre as políticas públicas docentes e sobre a formação docente inicial por meio da percepção de egressos do curso de Pedagogia. Com vistas a obter uma compreensão mais clara da dinâmica da formação docente, investigamos o que dizem os pesquisadores e teóricos acerca de tal temática, abordada por ser muito relevante para o êxito desta pesquisa, assim as vozes dos egressos foram essenciais, sendo esses, os egressos, os protagonistas de uma caminhada bem sucedida, ou não, que parte de uma trajetória formativa.

A proposta desse tema de pesquisa, fruto de inquietações de quem atua em escola por significativos anos, justifica-se pela necessidade dos cursos de formação de professores repensarem suas ações, no sentido de que elas contemplem reflexões sobre o trabalho efetivo nas escolas, a partir de um aporte teórico aliado a práticas de estágios que, efetivamente, subsidiem uma atuação autônoma em sala de aula e no cotidiano das escolas.

Investigar a realidade de egressos do curso de Pedagogia da UFOP, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pode ser pertinente para o repensar das políticas de formação docente que atendam, de fato, às demandas da escola contemporânea. Sendo a UAB idealizada para democratizar o ensino público superior para formação docente, acreditamos na relevância desta pesquisa para conhecimento do perfil de seus envolvidos e o que têm a dizer acerca do curso. Gatti (2010) já afirmava essa importância, de se ouvir os licenciandos, conhecer suas características, pois, a partir dessas informações, poderemos pensar no nível de educação que será ofertada às crianças:

[...] quais as características dos alunos das licenciaturas? É importante considerar as características dos licenciandos, uma vez que estas têm peso sobre as aprendizagens e seus desdobramentos na atuação profissional. Quem são os alunos das licenciaturas? Quais expectativas têm? Qual sua bagagem? (GATTI, 2010, p.7).

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em compreender a percepção dos egressos do curso de Pedagogia ofertado pela UFOP na modalidade a distância, no âmbito da UAB, no polo de João Monlevade-MG. Como objetivos específicos, pontua-se: levantar as pesquisas existentes no site da CAPES; apresentar o perfil dos egressos verificando as motivações pela escolha do curso e seu nível de satisfação; identificar os pontos positivos e negativos que os egressos atribuíram ao curso, no que diz respeito à organização, infraestrutura do polo e atuação do corpo docente e demais colaboradores.

Com a realização da pesquisa, buscamos reforçar a relevância de iniciativas de políticas públicas, como a UAB, para a formação inicial de professores de modo a se idealizar e propor ações efetivas para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Por meio dos resul-

tados deste estudo, procuramos contribuir para o entendimento da necessidade de ampliação dos investimentos do poder público sob a forma de recursos financeiros, físicos e de pessoal para a UAB como parceira<sup>7</sup> das universidades públicas.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: após a introdução, que situa o leitor quanto a motivação para pesquisa e o contexto de sua realização, o capítulo 1 apresenta seu referencial teórico, iniciando-se a partir da formação de professores e do curso de Pedagogia no Brasil, da modalidade da Educação a distância (EaD) para a formação docente, da Universidade Aberta do Brasil, do papel do tutor e do professor na EaD, e da UFOP, bem como do curso de Pedagogia na modalidade a distância.

O capítulo 2 enfoca a abordagem metodológica de cunho qualitativo, cujos instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada com a coordenadora do polo investigado e questionários aplicados, via *Google docs*, aos egressos concluintes das turmas de 2007 a 2013.

O capítulo 3 apresenta os dados e suas análises. Em tal seção, contemplou-se, primeiramente, as pesquisas levantadas no Catálogo de Teses e Dissertações, localizado na página online da CAPES, do período compreendido entre 2010 e 2017. De cada trabalho encontrado, foram apontados autoria, objetivos e conclusões. Posteriormente, os participantes da pesquisa foram apresentados, e, em seguida, foram expostas as categorias de análise dos dados, empregadas sobre as respostas que os egressos forneceram no questionário. A análise foi norteada a partir de diálogo entre os egressos e teóricos, que puderam contribuir com as abordagens apresentadas.

Por fim, as considerações finais revelam que, de forma geral, as pesquisas apontaram os aspectos positivos e negativos, bem como os pontos de reflexão que levam à busca de melhoria da educação, a partir da UAB. A análise dos dados do questionário revela avaliação positiva do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFOP pela maioria dos egressos investigados.

Entre os achados da pesquisa, percebemos que a UFOP busca promover espaços de formação e de reflexão no cotidiano, em sala de aula, e não apenas nos momentos de formação prática, como é o caso dos estágios obrigatórios.

---

<sup>7</sup> A UAB é parceira das universidades no sentido de “viabilizar mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada”. Informação retirada da página online da CAPES: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 A formação de professores e o curso de Pedagogia no Brasil

Para melhor compreensão do processo de formação de professores no Brasil, parte-se do conhecimento da Escola de Professores, criada no Distrito Federal por meio da aprovação do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. Teixeira (1932), sobre esse assunto, pondera:

[e]m nossa preocupação, tão viva hoje, pela educação popular e universal, não nos temos apercebido de que, acima do número de escolas e do número de alunos matriculados, importa a qualidade do mestre, o seu preparo cultural e técnico, as suas condições de remuneração e de trabalho e os seus atributos de formação moral e social (p.110).

Anísio Teixeira (1932) atribui à classe de professores, a mais importante em uma sociedade democrática, a necessidade de formação, o reconhecimento e a retribuição por seu trabalho. Pontua, ainda, que o decreto tem como objetivo a reforma do Instituto de preparação de professores, apontando um primeiro problema, que é a formação adequada do mestre. Anísio Teixeira que, na ocasião da aprovação do Decreto, era Diretor Geral de Instrução Pública, teceu críticas à maneira como os professores eram formados pelas escolas da época, que pretendiam a formação cultural e profissional, mas que falhavam nos dois objetivos.

É relevante destacar, aqui, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito em 1932 por Fernando de Azevedo e subscrito por 26 signatários, entre eles Anísio Teixeira, pessoas ilustres da época que ocupavam posições de liderança e que tinha, também, capacidade de difusão ligada ao exercício profissional em órgãos de imprensa. O documento se divide em um Introdução e quatro capítulos que abordaram os fundamentos filosóficos e sociais da educação, a organização e a administração do sistema educacional, incluindo aqui as questões da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade; as bases psicobiológicas da educação e o planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciados pelo Plano de Reconstrução Educacional que contempla, entre outros assuntos, a unidade de formação de professores.

O Manifesto dos Pioneiros, segundo Saviani (2006), apresenta elementos definidores de um novo programa de política educacional que modificaria profundamente a estrutura e a organização do ensino e dos sistemas escolares:

[c]onsiderando que o professorado é parte integrante da referida elite, o Manifesto introduz a análise do tema. 'A Unidade de formação de professores e a unidade de espírito, defendendo que a formação de todos os professores de todos os graus, deve ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades (SAVIANI, 2006, p. 249).

De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 - Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946 -, o regente do Ensino Primário diferia do professor do mesmo nível em dois sentidos: na formação e na função. O primeiro tinha formação equivalente ao nível chamado ginásial (hoje seria o ciclo que vai do quinto ao nono ano do Ensino Fundamental) e o segundo tinha formação equivalente ao nível chamado colegial (hoje, ensino Médio). Os níveis colegial e ginásial, juntos, equivaliam ao Ensino Secundário (o Primário tinha duração de 4 a 5 anos apenas). Essa diferença na formação entre regente e professor implicava uma diferença também no nível das funções. O regente era uma espécie de auxiliar do professor. Note-se que estava presente, de forma marcante, o modelo de ensino baseado no itinerário das corporações de ofício, no qual o mestre tinha, no exercício de suas funções, a ajuda de companheiros aprendizes. Processo semelhante ocorreu no Ensino Superior com o professor catedrático, que tinha seus auxiliares.

É importante conhecer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, que possui 120 artigos, sendo o capítulo quatro, por meio dos seus artigos 52 a 61, dedicado à formação do magistério para o Ensino Primário e Médio. O artigo 52 atribui ao Ensino Normal a incumbência de formar o professor para o ensino primário e de desenvolver os conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. A lei menciona, ainda, que essa modalidade de ensino, a Educação Infantil, forma, também orientadores, supervisores e administradores escolares.

O artigo 53 da LDB esclarece que o Ensino Normal aconteceria por meio do curso secundário ginásial, atual Ensino Médio, sendo acrescido de mais um ano com o objetivo de preparação pedagógica para os pretendentes ao magistério das séries iniciais. Entende-se, a partir do artigo 54, que as escolas normais, de grau ginásial, expediriam diploma para o regente de ensino primário e as escolas normais de grau colegial, o de professor primário, estabelecendo diferença entre regente e professor. É relevante perceber essa diferença quando se procura entender a trajetória do professor da Educação Básica.

A LDB de 1971 – Lei nº 5.692/71 - aborda a questão da profissionalização a partir do Ensino Médio e, no caso do magistério, prevê a exigência de formação mínima para lecionar no ensino de 1º grau da 1ª a 4ª série (atualmente 1º ao 5º ano – Ensino Fundamental I), prevê a necessidade de o professor apresentar habilitação específica de 2º grau (atual Ensino



Médio); para o ensino de 1º grau da 1ª a 8ª séries (atualmente 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental II) a habilitação específica teria de ser de grau superior, graduação, por meio da apresentação de licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração.

Já a LDB nº 9.394/96, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, ao contrário da anterior, apresenta até os dias de hoje características mais sociais, como a valorização do professor e do magistério. O título VI do capítulo V dessa lei, por meio do seu artigo 62, regulamenta a atuação do docente para a educação básica, sendo exigida formação superior, em curso de licenciatura em universidades e institutos superiores de educação e também a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Dando continuidade à regulamentação para a formação de professores no ano de 2000, o Ministério da Educação (MEC) remeteu ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em cursos de nível superior, focando uma das metas estabelecidas no artigo 87 da LDB de 1996:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei. §1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. §2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. §3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental; II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; IV – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. §4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. §5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996, p. 26-27).

Tal proposta de Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, aprovada sob a forma do Parecer CNE/CP<sup>8</sup> 009/2001, tramitou entre as instâncias responsáveis durante um ano, merecendo submissão à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional. O documento possui 70 páginas, e contém discussões relevantes acerca da formação docente, abrangendo os aspectos pedagógicos, curriculares, fundamentos me-

---

<sup>8</sup> CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

teóricos dentre outros assuntos relevantes que norteiam a formação do professor, com foco na licenciatura plena, ficando evidente a preocupação com a importância da formação superior para os professores da Educação Básica.

Em 2002, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, e de graduação plena por meio da aprovação da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002<sup>9</sup>. Como esta pesquisa investiga uma formação docente que atenda, de fato, às demandas da escola contemporânea, é pertinente citar aqui o que as Diretrizes prevêm no que diz respeito às competências dos cursos de formação de docentes, em seu artigo 6º:

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. § 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. § 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação. § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002, p.2).

Diante do que está previsto no artigo citado, entende-se que a legislação procurou contemplar competências essenciais à formação docente, no entanto, ao analisar a LDB de 1996, percebe-se que os legisladores atribuem autonomia às entidades formadoras no que diz respeito à elaboração de suas próprias matrizes curriculares.

---

<sup>9</sup> Convém destacar que essa resolução ainda não mencionava o curso de Pedagogia, que foi reformulado por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006, conforme será abordado no Quadro 1.

Ressalta-se que o Plano Nacional de Educação vigente (PNE-2014/2024) estabelece como uma de suas metas (Meta 15) a formação de professores em licenciatura, de acordo com a área específica de atuação, em nível superior para o exercício da profissão de docente. Diferentemente do curso de Pedagogia e do Normal Superior, que são cursos específicos para formação do professor da Educação Básica, conhecido como professor generalista, os professores que lecionam disciplinas específicas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio têm seus cursos separados de acordo com a disciplina ou área em que irão atuar.

Especificamente no que se refere ao curso de Pedagogia no Brasil, ele foi criado em 1939, após a ruptura das propostas institucionalizadas de formação de professores proposta por Fernando de Azevedo (Universidade de São Paulo – USP), em 1934, e por Anísio Teixeira (Universidade do Distrito Federal – UDF), em 1935.

Assim, o Decreto-Lei nº 1.190/1939 que modificou o nome da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, para Faculdade Nacional de Filosofia, regulamenta vários cursos superiores, dentre eles o curso de Pedagogia na seção XI. A Faculdade compreendia quatro seções fundamentais, a saber: seção de filosofia, seção de ciências, seção de letras e seção de pedagogia. O curso de Pedagogia poderia ser concluído em três anos, com a seguinte seriação de disciplinas:

Quadro 1. Integralização do curso de Pedagogia em 1939

Na primeira série:	Na segunda série:	Na Terceira série:
Complementos de matemática; História da filosofia; Sociologia; Fundamentos biológicos da educação Psicologia educacional.	Estatística educacional; História da educação; Fundamentos sociológicos da educação; Psicologia educacional Administração escolar.	História da educação; Psicologia educacional; Administração escolar; Educação comparada Filosofia da educação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Saviani (2008, p.39)

O modelo instituído era o “esquema 3+1”, a partir do qual a formação inicial serviria para formar bacharéis em diversas áreas e duraria 3 anos, e, no caso do curso de Pedagogia, fundamentos e teorias educacionais, conforme currículo citado, seria agregado mais um ano de estudos dedicados à didática e à prática de ensino. De acordo com a legislação de 1939, o então curso de Pedagogia separava o campo da ciência *pedagogia* do conteúdo *didática*, os quais eram abordados em cursos distintos.

Comprova-se, então, a existência de uma dicotomia entre a teoria e a prática e entre o conteúdo e o método. É relevante, neste ponto, voltar ao texto do Manifesto dos Pionei-

ros, que já evidenciava grande preocupação com a formação docente, mesmo antes da criação do curso de Pedagogia, conforme aponta Azevedo (2010):

[o] magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos gerais e de especialização profissional, não recebe, em geral, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. [...] A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais (p. 59).

Conhecer a trajetória da legislação que regulamenta o curso de Pedagogia no País tem relevância para esta pesquisa, uma vez que proporciona uma visão ampliada do que foi previsto na legislação, e do que perdurou durante esses quase 80 anos de existência, desde a sua instituição.

É possível analisar o que foi adaptado à realidade atual e, ainda, o que avançou para a educação na contemporaneidade, conforme o Quadro 2:

Quadro 2. Trajetória legal do curso de Pedagogia

<b>Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939</b>	Cria o curso de Pedagogia com três anos de bacharelado e mais um ano que compreendia o curso de Didática para a formação do professor - Modelo 3 + 1
<b>A Lei 4.024/1961 – primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB</b>	Prevalece a estrutura curricular para o curso de Pedagogia definida pelo Decreto-Lei n.º 1.190/1939
<b>Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 251/1962</b>	Estabelece os conteúdos mínimos para o curso de Pedagogia - bacharelado que era composto por sete matérias; reafirma a estrutura padrão dos cursos de licenciatura no formato 3 + 1, proposta ao curso de Pedagogia, desde a sua regulamentação inicial por meio do Decreto – Lei n.º 1.190/1939
<b>Lei n.º 5.540/1968</b>	O curso de Pedagogia deixa de fazer parte das Faculdades de Filosofia, uma vez que a seção de Pedagogia dentro da Faculdade de Filosofia deixa de existir.
<b>Parecer CFE n.º 252/1969 e da Resolução CFE n.º 2/1969</b>	O curso de Pedagogia passa a ser oferecido pelas Faculdades de Educação, que estabeleciam as normas de seu funcionamento em conformidade com os princípios da Lei 5.540/1968. Fixa o currículo mínimo e a duração do curso.
<b>Parecer CFE n.º 252/1969</b>	Art. 2.º - O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas. § 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de

	cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º. Passa a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel, pautado pelo núcleo central do curso que focava o pedagógico a serviço da docência. A didática, antes uma seção e, portanto, um curso à parte, torna-se disciplina obrigatória do curso.
<b>Resolução CFE nº 2/1969</b>	Disciplinas obrigatórias: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.
<b>A lei de 5.692/71 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1971</b>	Artigo 30º - Prevê a exigência de formação mínima para o exercício do magistério da seguinte forma: para lecionar no ensino de 1º grau da 1ª a 4ª séries, o professor precisava apresentar habilitação específica de 2º grau; para o ensino de 1º grau da 1ª a 8ª séries, a habilitação específica teria que ser de grau superior, ao nível de graduação com representação de licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração.
<b>Parecer do CFE nº. 867/1972</b>	Habilitação comprovada por experiência em magistério
<b>LDB nº. 9.394/1996</b>	Traz novos rumos para a educação e para os profissionais que nela atuam. O artigo 62 define o local e o nível da formação de professores para atuar na Educação Básica; Cria novos espaços para a formação de professores da Educação Básica, como os Institutos Superiores de Educação – ISEs, que oferecerão programas e cursos, entre os quais o Curso Normal Superior visando à formação de docentes para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
<b>CNE/CP nº 5/2005</b>	Exclui a formação do pedagogo na graduação, deixando a formação para o nível de pós-graduação; “Formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos”.
<b>Resolução CNE/CP nº 1/2006 e Parecer 03/2006</b>	Retoma a questão da formação do pedagogo no Art. 14 fixa as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia; Reformula a matriz curricular a partir da extinção das habilitações, sendo que estas devem contemplar 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Arantes e Gerbran (2014)

As autoras Arantes e Gerbran (2014) citam o Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. Fica claro, em seu artigo 3º, no segundo parágrafo, que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á **exclusivamente**<sup>10</sup> em cursos normais superiores” (ARANTES e GERBRAN, 2014, p.287-288). As autoras mencionam que a redação do Decreto foi alterada pelo Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000, que substituiu o termo *exclusivamente* por *preferencialmente*. O Decreto nº 3.554/2000, em seu artigo primeiro, segundo parágrafo, estabelece o curso Normal Superior como espaço preferencial e

<sup>10</sup> Grifo das autoras

não exclusivo para a formação de professores da Educação Básica, o que recebe críticas de Martelli e Manchope (2013) *apud* Arantes e Gerbran (2014), que ponderam sobre um paradoxo existente na LDB, e nos seus documentos norteadores, que constitui a mesma atribuição pedagógica a dois cursos distintos, quais sejam, Pedagogia e o curso Normal Superior.

Concordando com as autoras citadas, Gatti (2010) já vinha tecendo críticas quanto à fragmentação da formação docente e menciona a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, a qual atribui ao curso de Pedagogia a formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, ao curso Normal e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem contar as funções de gestão que podem ser exercidas pelo pedagogo. Diante de tantas atribuições, a autora expressa preocupação com a complexidade curricular diante de tão pouco tempo de curso. Dando continuidade às suas pesquisas, Gatti (2014) continua se deparando com o mesmo problema. O autor menciona que muitas são as iniciativas de políticas educacionais voltadas para a formação de professores no Brasil, no entanto, estudos apontam que determinadas demandas são atendidas ao longo dos anos e são regulamentadas por meio de leis, resoluções, portarias, pareceres e documentos orientadores, gerando políticas parciais que orientam a formação de professores em serviço. Como exemplo, podemos citar o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a UAB, sendo que, de acordo com a CAPES, o PARFOR tem como objetivo:

Introduzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.<sup>11</sup>

Com relação ao segundo programa, o PIBID, a CAPES prevê:

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.<sup>12</sup>

/

---

<sup>11</sup> Informação retirada da página online da CAPES: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

<sup>12</sup> Informação retirada da página online da CAPES: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

Gatti (2013) sugere que não há uma continuidade nas ações que acabam sendo substituídos por outros programas que nem sempre atingem os objetivos propostos pelos programas e plataforma políticas anteriores. Se analisarmos os dois programas mencionados, perceberemos que constituem propostas brilhantes e pertinentes, que poderiam agregar valor e consistência à educação brasileira, porém, infelizmente são iniciativas que se isolam e contemplam um número muito pequeno de futuros professores, como é o caso do PIBID.

A educação continuada, como no caso do PARFOR, é extremamente importante e deve acontecer o tempo todo, no entanto, o professor deve ter uma formação inicial integral que lhe permita desenvolver o seu trabalho com segurança e refletir acerca da necessidade de capacitação contínua.

A UAB, terceiro programa citado por Gatti (2013) que tem como um de seus objetivos democratizar o acesso à formação docente, merecerá abordagem própria ao longo desta dissertação, uma vez que consiste em seu objeto de estudo.

Não poderíamos encerrar a discussão deste subcapítulo sem mencionar uma iniciativa interessante citada por Giglio (2010), ocorrida em 2008, no âmbito do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)<sup>13</sup> do MEC. O programa teve sua implantação precedida de ampla consulta a docentes e gestores das redes públicas do município de Guarulhos-SP, onde está sediado o curso de Pedagogia. A pesquisa de Giglio (2010) estabeleceu o primeiro diálogo com as redes públicas e teve o objetivo central de estudar as condições de implantação do Prodocência além de levantar informações e colher impressões dos educadores a respeito dessa proposta. Giglio (2010) faz um relato significativo, que citaremos na íntegra por contribuir significativamente com a reflexão que esta pesquisa propõe acerca das políticas públicas de formação docente no Brasil:

Um primeiro balanço realizado pela equipe docente da RP em 2009 e a avaliação realizada pelos preceptores, junto aos residentes e escolas, demonstraram os impactos na aprendizagem dos residentes e as contribuições dessa experiência para os profissionais das escolas e para o PRP. Considerando a formação de professores, constatamos a distância existente entre a universidade e escola básica, entre os conhecimentos científicos produzidos e tratados na universidade e o trabalho realizado nas escolas pelos profissionais que ela forma. Constatamos também uma

---

<sup>13</sup> Ação da CAPES cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica sob a perspectiva de valorização da carreira docente. (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>). O Prodocência visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de Educação Superior. Criado em 2006, o Prodocência financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica (<http://portal.mec.gov.br/prodocencia>). Tal Programa está sendo citado aqui para enfatizar uma experiência que deu certo em Guarulhos-SP, conforme Giglio (2010).

relação de confiança instável de parte das escolas e seus profissionais com a universidade, suscitando muitas vezes um questionamento que busca saber que interesses obscuros podem estar presentes nessa aproximação, ou ainda, que vantagens a escola e seus profissionais podem obter dessa relação, tendo em vista as fragilidades da exposição de suas práticas cotidianas. Encurtar essa distância e construir relações de confiança estáveis por meio do diálogo qualificado e sistemático, e assumir a escuta como imprescindível para qualificar nosso trabalho de formadores é um desafio possível de ser enfrentado. (p. 393)

O projeto de residência pedagógica na Educação Básica saiu do âmbito da academia, merecendo o olhar de nossos legisladores, e foi transformado no Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 6, de 2014<sup>14</sup>, proposto pelo senador Ricardo Ferraço, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, por sua vez, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

[a]ltera a Lei nº 9394/96 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – para determinar que a formação docente para a educação básica incluirá a residência docente como etapa ulterior à formação inicial, de 2000 mil horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1000 horas; considera como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas que se destinam ao financiamento de programa de residência docente, através da concessão de bolsas aos alunos residentes e aos professores supervisores e coordenadores.

Em 15 de outubro de 2017, foi veiculada matéria no site do MEC com notícia de primeira mão pelo então ministro da educação:

[o] Ministério da Educação vai lançar, em 2018, o Programa Nacional de Residência Pedagógica para aperfeiçoar a formação dos professores nas escolas, desde a graduação. Vamos investir R\$ 2 bilhões na promoção, formação e valorização da profissão docente, entre 2017 e 2018.<sup>15</sup>

No dia 18 de janeiro de 2018, a Residência Pedagógica (RP) foi lançada pelo MEC prometendo a oferta 80 mil vagas para este programa, com investimento de dois bilhões de reais, conforme defendeu o Ministro da Educação, Mendonça Filho<sup>16</sup>:

---

<sup>14</sup> As informações sobre esse PLS foram obtidas em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>.

<sup>14</sup> Trecho de notícia veiculada no site do MEC em 16 de outubro de 2017 pelo ministro da educação Mendonça Filho: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/215-noticias/568057805/55771-ministro-anuncia-lancamento-de-programa-nacional-de-residencia-pedagogica>.

<sup>15</sup> Trecho de notícia veiculada no site do MEC em 16.10.2017 pelo ministro da Educação Mendonça Filho: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/215-noticias/568057805/55771-ministro-anuncia-lancamento-de-programa-nacional-de-residencia-pedagogica>.

<sup>16</sup> Trecho de notícia veiculada no site do MEC em 18 de janeiro de 2018 pelo ministro da Educação Mendonça Filho: <http://portal.mec.gov.br/prodocencia>.



A boa formação de professores é fundamental e tem um impacto direto dentro da sala de aula, principalmente, na questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de educação básica do Brasil. Um dos compromissos do MEC é valorizar o papel do professor e, ao mesmo tempo, iniciar essa valorização a partir da formação, com qualidade e reconhecimento. A residência pedagógica é um caminho que vai facilitar a amplitude do conhecimento prático, profissional e a melhoria da qualidade do ponto de vista de lecionar dentro da sala (FILHO, 2017).

De acordo com o site do MEC, a residência pedagógica é resultado da modernização do PIBID, e prevê a realização do estágio supervisionado a partir do terceiro ano do curso de licenciatura em escola de ensino regular de Educação Básica. O programa conta com a parceria de instituições formadoras - públicas, privadas sem fins lucrativos e privadas que participam do Programa Universidade para Todos (Prouni), na modalidade presencial e a distância, no âmbito da UAB, que estabelecerão convênios entre as redes públicas de ensino regular.

Seguindo o exemplo das iniciativas citadas anteriormente, espera-se que a residência pedagógica se transforme em uma iniciativa de política pública que contemple grande parte dos, ou todos, nossos futuros educadores e não apenas uma minoria aprovada em processo seletivo, com oferta reduzida de vagas, o que não contribui para resolver as mazelas da educação brasileira. Esta nova política pública merece uma nova pesquisa de investigação, a fim de se acompanhar e avaliar sua implementação.

## **1.2 A modalidade da Educação a distância (EaD) para a formação docente**

A Educação a Distância (EaD) já existe há muito tempo no mundo, conforme Carvalho (2009), que aborda cuidadosamente sua perspectiva histórica, pontuando fatos como as cartas antigas de Platão, Dionísio, São Paulo, Santo Agostinho; a invenção da imprensa no século XV na Europa, o ensino por correspondência no Brasil no início do século XX, os meios de comunicação de massa, como o rádio (1923) e a TV, bem como a educação *on-line*.

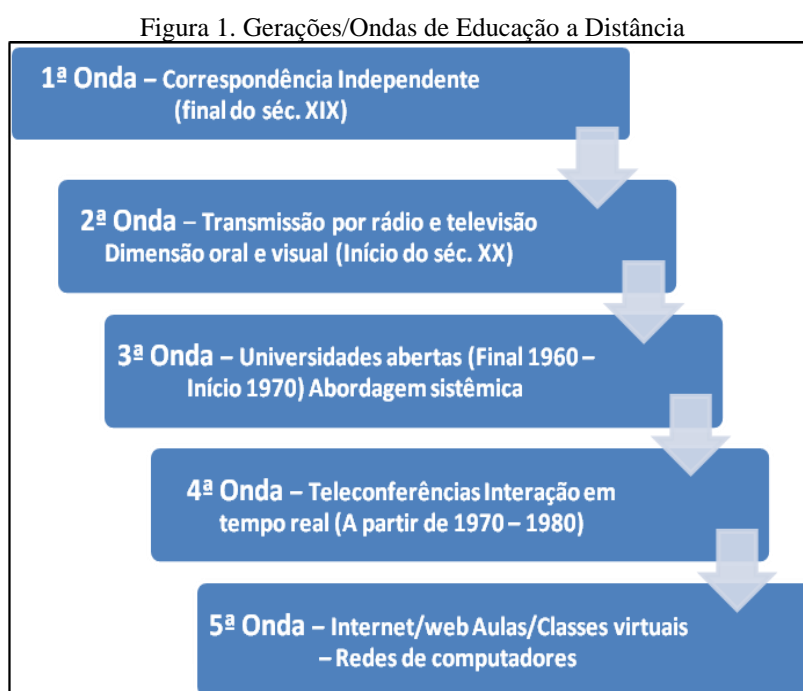
A atual expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação que englobam desde o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD\_ROM, o telefone, o fax e o computador até a internet com todas as suas possibilidades, fez ressurgir com novo ímpeto o interesse pela Educação a Distância. Mesmo sendo uma realidade entre nós desde o século XIX, é graças à introdução desses meios mais rápidos e eficazes de receber e enviar informações que podemos considerá-la mais próxima. Segundo indicadores do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008), 2,5 milhões de pessoas estudaram por meio da educação a distância (CARVALHO, 2009, p. 59).

A autora acrescenta que a grande demanda por educação e a possibilidade de democratização do ensino, por meio da adoção da modalidade EaD, está regulamentada na LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no artigo 80:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. §1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. §2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância. §3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. §4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Como descrito no artigo citado, o poder público previa regulamentar e criar dispositivos para incentivo à nova modalidade de educação.

Santana (2016), discorrendo sobre a EaD em sua tese de doutorado, cita os autores Moore e Kearsley (2008), que apresentam a história dessa modalidade de formação a partir das gerações dos direitos fundamentais, por meio da abordagem das ondas de EaD, conforme esquematizado na Figura 1:

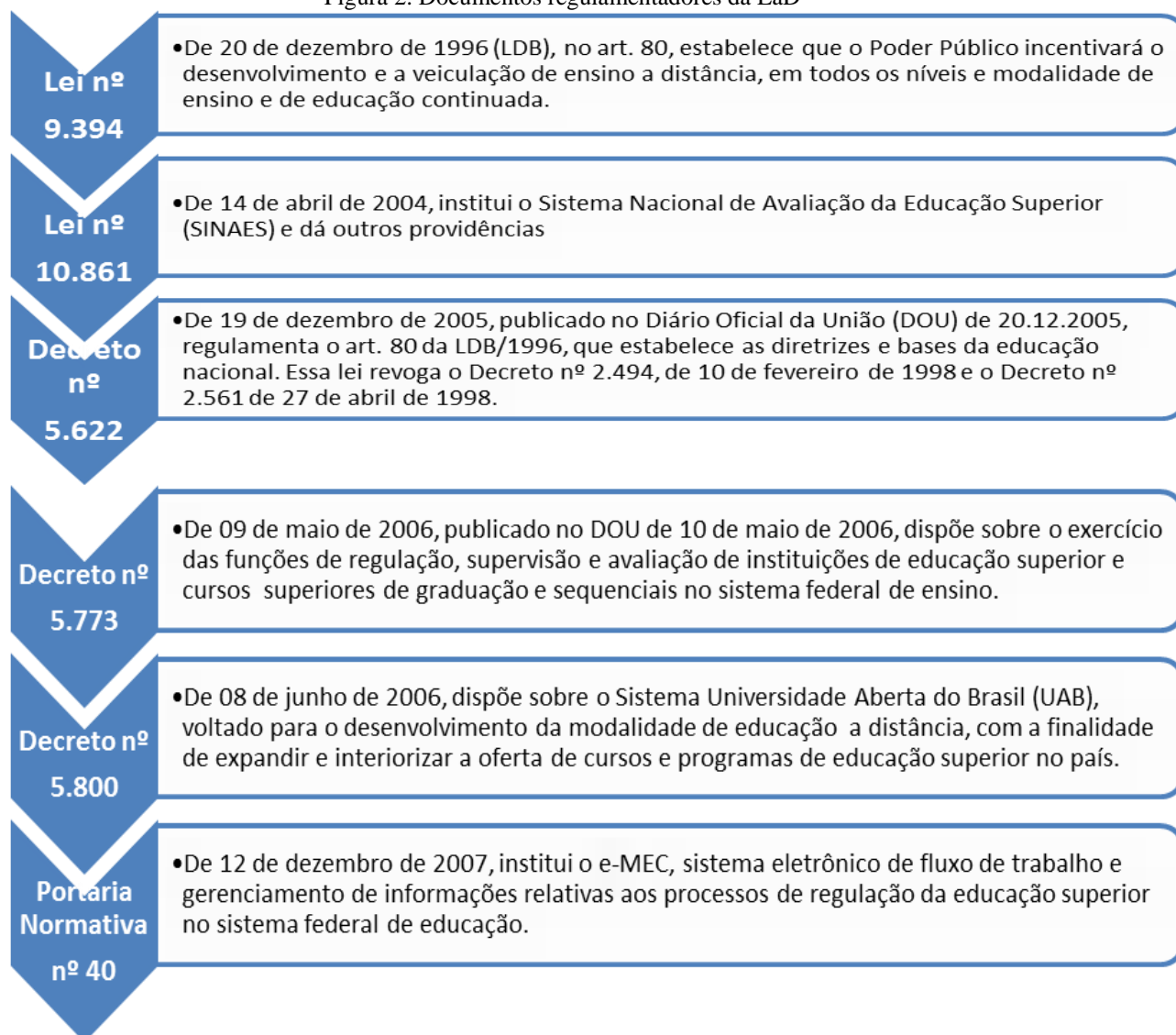


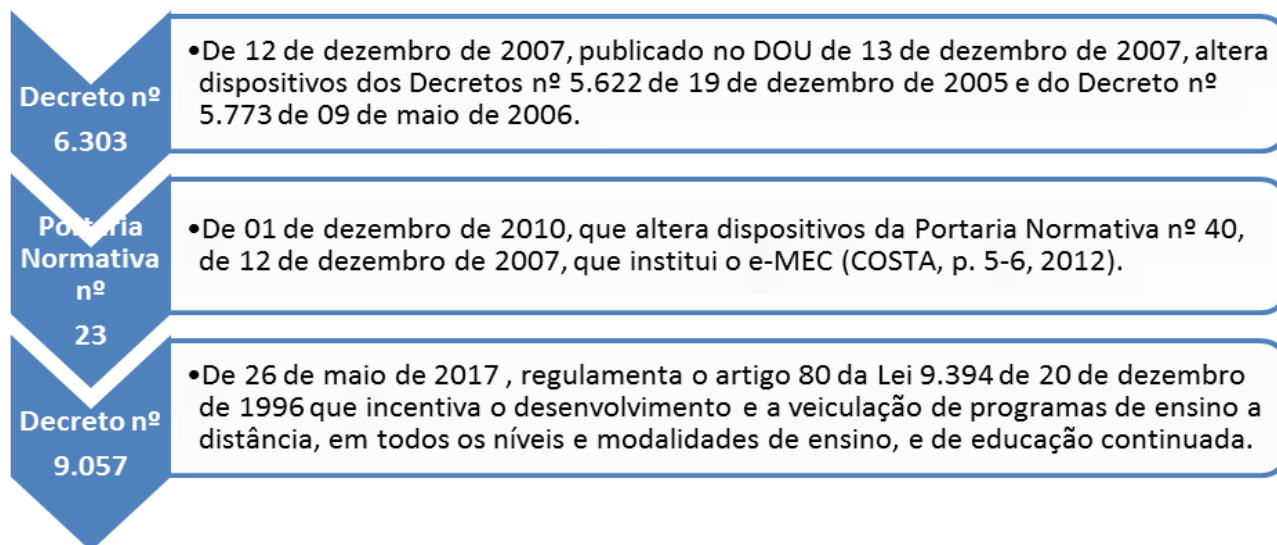
Fonte: Elaborado pela autora com base em Santana (2016).

Santana (2016) cita que muitas são as abordagens acerca da origem da EaD no mundo e acrescenta que, de acordo com os autores Moore e Kearsley (2008), o seu surgimento ocorreu no início da década de 1880, em razão de serviços postais de baixo custo e confiáveis, resultado da expansão das redes ferroviárias.

A EaD vem ganhando credibilidade por meio da legislação brasileira, conforme Cavalcante (2014) pontua, citando Costa (2012), que listou cronologicamente os principais documentos que a regulamentaram (Figura 2):

Figura 2. Documentos regulamentadores da EaD





Fonte: Elaborado pela autora com base em Cavalcante (2014)

Independentemente de quando surgiu a EaD no mundo, percebe-se, por meio de relatos de experiências e pesquisas, o quanto essa modalidade de ensino já contribuiu com a formação de pessoas que não tiveram a oportunidade de realizar os estudos na época considerada adequada e em tempo real. No entanto, Medeiros (2010) enfatiza que é necessário reconstruir e ressignificar a docência na educação a distância devido a uma série de questões que desafiam a qualidade de tal modalidade de ensino, a saber, a *identidade do professor*, o *papel do tutor*, as *diretrizes curriculares*, a *produção do material pedagógico-didático*, as *práticas e mediações pedagógicas*.

Um aspecto relevante a ser pontuado se relaciona à centralidade do papel do professor na modalidade a distância, conforme aponta Brasil (2010):

[a] adoção das modalidades de formação, presencial ou por meio da EaD, deve ter por direção pedagógica a busca de uma formação de qualidade socialmente referenciada. Dessa forma, entende-se que o papel do/da professor/a é crucial para o bom andamento dos cursos, razão pela qual a dinâmica pedagógica deve enfatizar a ação docente em todos os momentos do processo formativo, optando pela manutenção do/da professor/a na implantação, acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações de formação. Não se trata tão somente de adoção da nomenclatura, mas fundamentalmente da defesa da centralidade do papel do professor, em substituição ao tutor, nos processos formativos presenciais e a distância. Tal compreensão retrata o papel da EaD sob a ótica da formação de qualidade social, que não prescinde do acompanhamento docente efetivo e de momentos presenciais de aprendizagem coletiva. É necessário fazer a defesa da centralidade do papel do/a professor/a, em substituição ao/à tutor/a, nos processos formativos presenciais e a distância. Nesse sentido, deve-se garantir e regulamentar um número proporcionalmente adequado de estudantes, por professor/a e por carga horária remunerada, a fim de assegurar o acompanhamento individualizado ( p. 84-85).<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Citação do documento do Conselho Nacional de Educação (CONAE, 2010): [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf).

Nesse sentido, é grande a preocupação com a qualidade da educação brasileira. E a qualidade se relaciona com a presença do professor nos processos educativos, seja na modalidade de educação a distância ou presencial.

Schlemmer (2013) pontua a importância de se pensar a formação do professor no âmbito da emancipação digital cidadã em contexto de hibridismo tecnológico digital, o que exige do docente o desenvolvimento da fluência digital e pedagógica, capaz de lhe prover competências para pensar em metodologias e processos de mediações específicas para a EaD.

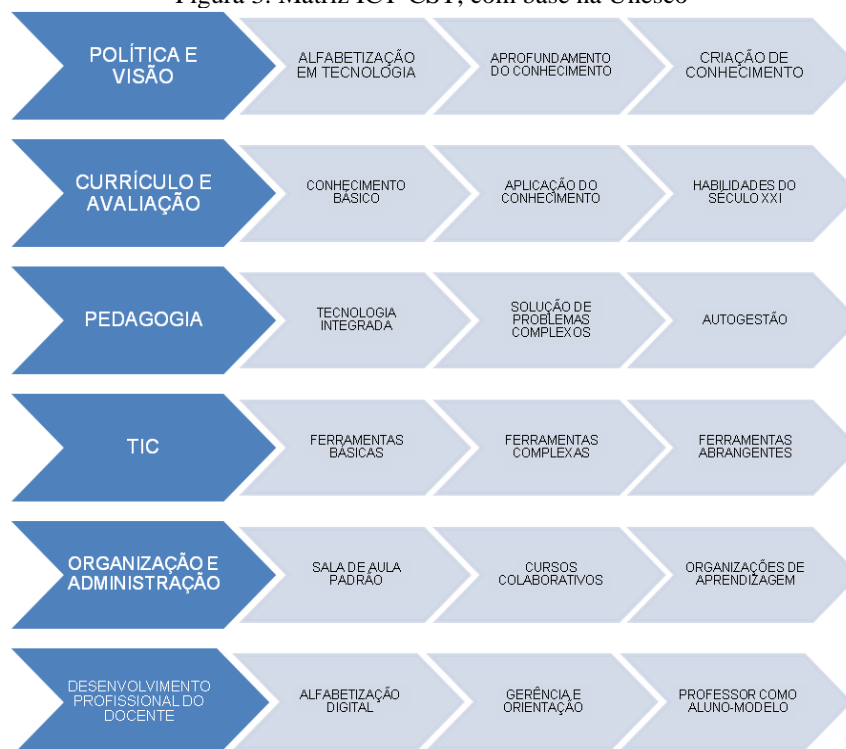
Para compreender como se caracteriza a docência na atualidade bem como os principais desafios que se apresentam, é preciso, inicialmente, analisar o momento histórico-social e político no qual nos encontramos. Vivemos num momento histórico-social e político marcado pela rápida e crescente produção, disseminação e uso de diferentes TD interligadas em rede. Essas tecnologias possibilitam que, em questão de segundos, pessoas de diferentes raças, credos e culturas, independentemente do espaço físico e do tempo, tenham acesso a grandes quantidades de informação; interajam; se comuniquem; criem redes de relacionamento; constituam comunidades virtuais de trabalho, de pesquisa, de aprendizagem e de prática. É por meio da ação, da interação em rede, que as pessoas realizam trocas de toda natureza, compartilham experiências, aprendizagens, ideias e projetos, constroem conhecimento de forma colaborativa e cooperativa. Enfim, a sociedade atual, nos mais diversos setores, cada vez mais se estrutura e se organiza com base nessas tecnologias interligadas em redes, o que caracteriza, de acordo com o sociólogo e pesquisador Manuel Castells, uma “Sociedade em Rede” (SCHLEMMER, 2013, p. 110).

Schlemmer (2013) menciona ainda que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) criou, em 2009, uma coleção de documentos que aborda competências em Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) para professores. Conforme a autora, a UNESCO pontua o fato de que os docentes não estão sendo capacitados, suficientemente, para responder às necessidades do desenvolvimento de competências que os tornem aptos a utilizar, de forma responsável, as TIC no contexto educacional. Tais documentos estão vinculados ao projeto ICT-CST<sup>18</sup> que busca melhoria da qualidade de educação, redução da pobreza e desigualdade, aumento do padrão de vida e preparo dos cidadãos para o século XXI. Desta forma, a UNESCO, ainda de acordo com a autora, forma a Matriz do ICT-CST, conforme a Figura 3:

---

<sup>18</sup> ICT- CST = Coleção de documentos intitulados “Padrões de competências em TIC para professores – Unesco (2009), que deve ser usado de forma modular. Ou seja, não se espera que os responsáveis pelo desenvolvimento profissional lidem, necessariamente, de uma única vez com todos os módulos e competências em suas ofertas de currículo e cursos. Em vez disso, podem elaborar as ofertas, sujeitas à aprovação, trabalhando apenas com algumas fases do desenvolvimento profissional, alguns componentes do sistema educacional, ou uma das abordagens específicas da mudança no ensino. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>.

Figura 3. Matriz ICT-CST, com base na Unesco



Fonte: Elaborado pela autora com base em Schlemmer (2013, p. 114)

O projeto ICT-CST propõe, de acordo com a Figura 3, três abordagens da reforma do ensino: a alfabetização tecnológica, que visa o aumento do entendimento tecnológico da força de trabalho incorporado às habilidades tecnológicas ao currículo, o aprofundamento do conhecimento com vistas ao aumento da habilidade da força de trabalho, no sentido de se utilizar o conhecimento de forma a agregar valor ao resultado econômico para aplicá-lo na resolução de problemas complexos do mundo real, e a criação de conhecimento, objetivando o aumento da capacidade da força de trabalho no sentido de inovar e produzir novos conhecimentos e capacidade de beneficiamento desse novo conhecimento pelos cidadãos.

Juntas, elas [as três abordagens da reforma do ensino] apresentam uma trajetória de desenvolvimento em que a reforma do ensino apoia formas cada vez mais complexas de desenvolver a economia e a sociedade de um país: de uma maior compreensão sobre a tecnologia, passando pelo estímulo a uma força de trabalho de alto desempenho até a criação de condições para uma economia do conhecimento e uma sociedade da informação. Com essas abordagens, os alunos e, por fim, os cidadãos e a força de trabalho, adquirem habilidades cada vez mais complexas que são necessárias para apoiar o crescimento econômico e melhorar os padrões de vida (UNESCO, 2009, p. 7).

O projeto considera seis componentes do sistema de ensino, a partir do entendimento de que os padrões não se limitam à concentração das habilidades relacionadas às TIC,

mas englobam, também, treinamento em habilidades dessas TIC como parte de uma abordagem mais ampla da reforma do ensino, que inclui a política, o currículo e a avaliação, a pedagogia, o uso da tecnologia, a organização e a administração da escola e o desenvolvimento profissional. Assim, forma-se a matriz a partir da interposição das três abordagens da reforma do ensino com os seis componentes do sistema de ensino (conforme Figura 3).

Em cada um dos módulos há metas curriculares específicas e as habilidades dos docentes. As descrições dos módulos e das competências docentes, os objetivos detalhados e os métodos sugeridos para alcançar esses objetivos em um programa de desenvolvimento profissional estão em anexo. O objetivo é que os responsáveis pela oferta de formação docente utilizem o marco, os objetivos detalhados e métodos, assim como as diretrizes apresentadas neste documento, para desenvolver novos materiais de aprendizagem ou rever os atuais para dar suporte a uma ou mais dessas três abordagens (UNESCO, 2009, p.8).

A partir da compreensão dessa matriz, percebe-se a preocupação da UNESCO de que a educação acompanhe a evolução das tecnologias e não se torne obsoleta para um público que já nasce inserido em uma sociedade em rede. As ações citadas por Schlemmer (2013) contemplam não só os estudantes, mas professores de forma geral. A autora cita as seguintes iniciativas governamentais: Programa Banda Larga nas Escolas, Programa Computador Portátil para Professores, Programa Nacional de Informática na Educação, Projeto Um Computador por Aluno, Escola Técnica Aberta do Brasil e a Universidade Aberta do Brasil, que será discutida e analisada no próximo subcapítulo.

### **1.3 A Universidade Aberta do Brasil**

A UAB<sup>19</sup> foi criada em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação<sup>20</sup>, com prioridade na capacitação de professores da Educação Básica. Foi instituída pelo Decreto nº5.800, de 08 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

<sup>19</sup> Informações retiradas da página online da CAPES: <http://www.capes.gov.br/UAB>

<sup>20</sup> O Ministério da Educação, em conjunto com a Casa Civil e outros oito ministérios, instalou no dia 21 de setembro de 2004 o Fórum das Estatais pela Educação, uma iniciativa que visa potencializar as políticas públicas na educação com apoio das principais empresas estatais brasileiras. Durante o evento, foi assinado o protocolo de cooperação que institui o fórum e promove o debate em torno de quatro eixos estratégicos: alfabetização e inclusão social, aprimoramento da qualidade da educação básica, ampliação do ensino técnico e profissional, e o fortalecimento e expansão da educação superior pública.

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2006)<sup>21</sup>.

A UAB funciona como articuladora entre as instituições de Ensino Superior e os governos estaduais e municipais, visando atender a demandas locais por educação superior e, conforme Haddad (2006), a UAB seria um divisor de águas no tocante à solução definitiva do problema da carência de professores na Educação Básica, e, ainda, da democratização de acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade aos jovens brasileiros. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a distância (SEED), o MEC e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES) com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):

A UAB (BRASIL, 2006) tem como objetivo principal promover a formação e a capacidade inicial e continuada de professores da educação básica com a utilização de metodologias de Educação a Distância (EaD). É um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior, que oferece cursos que deveriam ser dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior. A prioridade é de atendimento aos professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios. A ideia seria a de desenvolver amplo sistema nacional de educação superior à distância (GATTI, 2013, p.61).

Ainda de acordo com os dados da Capes, a UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais (Quadro 3):

Quadro 3. Eixos Fundamentais da UAB

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;</li> <li>2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;</li> <li>3. Avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;</li> <li>4. Estímulo à investigação em educação superior a distância do país;</li> <li>5. Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior à distância.</li> </ol> |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora com base no site da CAPES/UAB

<sup>21</sup> Informações retiradas da página online da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP): <https://www.unifesp.br/reitoria/uab/institucional/uab/o-que-e>.



O sistema UAB<sup>22</sup> foi criado com o objetivo de ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior por meio da modalidade EaD. Prioriza atender professores em efetivo exercício na Educação Básica pública e que ainda não possuem a graduação completa (formação inicial), e oferece formação continuada aos professores já graduados. Em janeiro de 2018, segundo o site da CAPES, o Sistema UAB contava com 109 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), ofertando 800 cursos em 771 polos.

Há, ainda, uma iniciativa muito pertinente por parte da CAPES visa o acolhimento dos alunos recém ingressos aos cursos superiores EaD. Trata-se de programa que tem como objetivo preparar de forma eficaz os alunos para o uso de tecnologias e habilidades mínimas que são necessárias para um melhor aproveitamento dos cursos EaD. O programa é composto de três módulos: Tecnologias da Informação e Comunicação, Português e Matemática. A oferta está sendo feita pela Universidade Federal de Goiás (UFG), e os certificados serão expedidos automaticamente tão logo sejam concluídos os estudos e realizadas as avaliações correspondentes.

As inscrições são disponibilizadas em âmbito nacional, podendo ser realizadas pelo coordenador de curso da UAB, por meio do portal SISUAB. A prioridade para matrícula nesse programa destina-se ao 1º período de cursos de graduação, sendo que Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo serão avaliados respectivamente nesta ordem.

Medeiros (2010) afirma que a UAB é considerada a política educacional de formação docente a distância mais desenvolvida do País, o que sinaliza o seu potencial para contribuir com uma educação democrática e de qualidade. Schlemmer (2013) menciona que o programa tem ainda como objetivo reduzir as desigualdades na oferta de Ensino Superior e desenvolver um amplo sistema nacional de Educação Superior a distância. A autora acrescenta que o programa implica em uma estrutura de polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, de forma que os estudantes tenham acesso a laboratórios de informática, biologia, química e física e tenham como mediadores os tutores e professores.

Outra proposta da UAB citada por Schlemmer (2013) é a abordagem de temas dissociados dos currículos formais, tais como a educação para a diversidade, considerando a EJA, a educação ambiental, a educação patrimonial, a educação para os direitos humanos, a educação das relações étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e de temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de Educação Básica no Brasil.

---

<sup>22</sup> Informações retiradas no site [www.capes.gov.br/UAB](http://www.capes.gov.br/UAB)

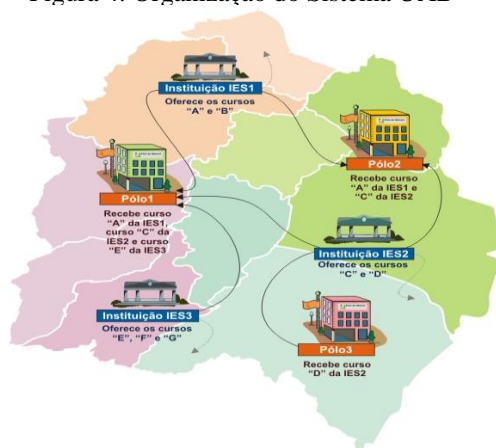
O Sistema UAB intenciona articular as IES - universidades públicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) - já existentes. Assim, possibilita levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que ainda não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não foram suficientes para atender a todos os seus cidadãos.

Para ofertar cursos a distância, cada município deve montar um polo presencial com infraestrutura, o que inclui o apoio de tutores que ficam à disposição dos alunos. Já a organização dos cursos é de responsabilidade das IES de todo o País, que também desenvolvem material didático e pedagógico. A partir da articulação das instituições, inicia-se o processo de ensino formal, a distância.

Os representantes da UAB promovem a oferta, ao passo que as IES tornam possível o funcionamento dos cursos, por meio da gestão dos polos de apoio presencial. As IES ofertam os cursos, realizam processo de seleção, fazem visitas aos polos e verificam o funcionamento do curso, bem como o cumprimento do currículo exigido pela LDB. Os cursos são avaliados pelo MEC e os polos pela CAPES.

O polo, através da prefeitura do município, oferece espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região, com infraestrutura adequada para manter as instalações físicas necessárias que apoiem os alunos conforme a exigência de cada curso – questões relacionadas a tecnologia, laboratórios de modo geral, biblioteca, dentre outros. A organização da UAB pode ser entendida a partir Figura 4:

Figura 4. Organização do Sistema UAB<sup>23</sup>



Diante das propostas da UAB para a formação continuada dos educadores, o Fórum de Coordenadores de Polos da UAB, através de matéria elaborada e publicada em 2013 e

<sup>23</sup> Informação retirada da página online: /<http://uab.capes.gov.br/>

atualizada em 2014 por Matos (2013), anuncia a oferta dos primeiros programas de mestrados profissionais no formato semipresencial do país. Entre eles, podemos mencionar: o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat), criado em 2010; o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e o Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF/ProFis), ambos lançados em 2013. Dessa forma, fica claro o compromisso da UAB com a democratização da educação para a formação inicial e continuada dos educadores brasileiros.

No entanto, apesar da importante proposta do sistema UAB, inúmeras são as críticas ao programa. Autores diversos que discorrem sobre a temática sugerem que, da mesma forma que os cursos presenciais, a UAB não tem dado conta da formação de professores para o século XXI, que apresentam demandas que divergem muito daquelas da escola brasileira do século XIX.

Após a implantação e implementação da UAB, Gatti (2013) aponta questionamentos acerca da qualidade dos cursos ofertados, dos currículos, que não são adaptados nem flexibilizados, bem como da qualidade dos materiais didáticos utilizados. Pontua, também, sobre o uso inadequado ou insuficiente das mídias e sobre o exercício de tutoria, no que diz respeito à seleção, orientação e precariedade contratual.

Há questionamentos quanto à qualidade na oferta desses cursos, como os relativos a não adaptação dos currículos e sua flexibilização, ao uso inadequado ou insuficiente das mídias e à qualidade dos materiais didáticos utilizados, especialmente por deverem ser autoinstrucionais. Questiona-se a falta de laboratórios, bibliotecas equipadas, ou seja, meios indispensáveis às várias formações docentes, sendo ainda levantada a questão dos estágios e sua orientação pouco clara (GATTI, 2013, p.62).

Outro ponto em destaque citado pela autora é a questão do apressamento e da fragmentação da política da UAB, cujo foco centra-se apenas no cumprimento de metas quanto ao número de vagas, sem muita preocupação com a implementação adequada dos cursos, sinalizando um caráter mais remediador, de ações estanques, do estruturante.

Com base em pesquisas de Gatti *et al.* (2010) e de Gatti, Barreto e André (2011), é possível afirmar que as formações a distância oferecidas pela UAB apresentam currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa.

De acordo com Medeiros (2010), a UAB dá continuidade à fragmentação e à mesma orientação política de programas, projetos e ações dos governos anteriores. Dificuldades são atribuídas à implementação de mudanças significativas nos cursos de formação de

professores e aos diversos problemas da formação, ao descaso com que as universidades tratavam a questão da formação de professores.

A UAB, como política pública de formação de docentes, tem sido pauta nos meios acadêmicos, por meio de pesquisas realizadas que muito têm a contribuir com reflexões para mudanças significativas na proposta idealizada para democratizar o ensino superior e promover uma educação de qualidade.

Considerando-se que os tempos mudaram e que a escola está inserida em um contexto onde os docentes são desafiados a ensinar sujeitos que nascem em uma sociedade em rede, a UAB, de acordo com sua proposta e estrutura atuais, pode contribuir para que o professorado se prepare cada vez mais para novos desafios, conforme Schlemmer (2013, p. 119):

Assim a docência, na atualidade, encontra-se em um emaranhado de possibilidades e necessidades, em um contínuo “vir a ser”, em uma rede tecida a partir do imbricamento ... da permanente necessidade de estar continuamente aprendendo, em um processo de “fazer e compreender”, o que implica necessariamente no binômio ação-reflexão, onde o resultado desse processo “empodera” uma nova ação, a qual, incorporada da reflexão, pode incrementar qualitativamente uma prática pedagógica responsável, comprometida com a formação e com a capacitação humana, numa perspectiva emancipatória.

Gatti (2013) faz ainda uma crítica relevante acerca da UAB nas universidades quando aponta que tais instituições criam estruturas paralelas para o trabalho com a EaD, o que acaba por causar o isolamento dos cursos presenciais. A abordagem de Gatti (2013) traz a reflexão sobre como as políticas públicas são elaboradas para o atendimento de emergências das demandas de uma sociedade capitalista, não fornecendo tempo hábil às instituições para o repensar de suas ações para organização, capacitação e envolvimento de seus vários segmentos. O ideal seria estabelecer uma conexão e uma comunicação eficazes entre o Ensino Presencial e a EaD, haja vista a ampla experiência do primeiro e os benefícios que o segundo poderia promover para ambos.

Diante do que foi exposto, percebe-se que o modelo de educação cartesiana,<sup>24</sup> tão criticada pelos autores modernos, ainda persiste, não só nos currículos encaminhados às escolas, mas nas mentes daqueles que elaboram as políticas que serão transformadas em decretos, pareceres, resoluções, enfim, leis a serem aplicadas para a formação do docente. Libâneo

---

<sup>24</sup> Modelo criado pelo filósofo René Descartes que leva à fragmentação do conhecimento

(2011)<sup>25</sup> corrobora com essa visão de repensar e aprimorar a escola, considerando-se tudo o que já foi construído, tanto os saberes, quanto as práticas pedagógicas e os currículos interdisciplinares:

[a] especificidade da escola é, assim, tornar acessível a todos a apropriação subjetiva dos saberes da cultura ou do conhecimento universal, desenvolvendo práticas pedagógicas adequadas a esse propósito básico. Trata-se de uma cultura crítica, assegurada por uma escolarização que possibilita a reflexividade, a análise crítica do mundo, em situações didáticas em que os conteúdos sejam compreendidos como integração de conhecimentos disciplinares e cotidianos, entre o conhecimento teórico e os conhecimentos gerados nas redes de relações sociais em que vivem os alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 94).

O autor afirmou, durante a apresentação de sua conferência no XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores / I Congresso Nacional de Formação de Professores, ocorrido em 2011, e promovido pela UNESP, que, embora os acadêmicos enfatizem tanto a necessidade de se estabelecer uma relação entre a teoria e a prática no cotidiano das escolas, infelizmente, na prática, isso não tem se concretizado.

Discorrendo ainda acerca das críticas à proposta formativa ofertada pela UAB, autores como Barreto (2008), Jorge e Antonine (2011) *apud* Gatti (2013) mencionam que as formações oferecidas se mostram com processos avaliativos frágeis tanto no que se refere aos estudantes quanto no que se refere à avaliação dos próprios cursos. Apesar das críticas, a CAPES destinou em torno de 75% das vagas totais do edital 5/2018, para cursos de formação de professores e demais profissionais do magistério, visando ao atendimento do plano de ações estabelecido pelo MEC, indicando o Sistema UAB como “uma das linhas de ação da Política Nacional de Formação de Professores (inicial e continuada) e de apoio ao cumprimento das metas 12, 14, 15 e 16 do Plano Nacional de Educação”<sup>26</sup>.

No entanto, os próprios autores acrescentam que um dos aspectos frágeis da formação docente pela UAB refere-se ao exercício da tutoria, tal como vem se realizando, do ponto de vista da seleção dos tutores, sua orientação e sua precariedade contratual. Por ser relevante o papel do tutor na discussão da UAB, como sujeito para formação docente, dedicaremos o próximo subcapítulo para tratarmos do assunto.

---

<sup>25</sup> Com base no XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e o I Congresso Nacional de Formação de Professores de 2011 – Tema: *Por uma Política de Formação de Professores – LIBÂNEO, 2011 – Apresentação da conferência “O ensino de graduação na Universidade – a aula universitária”*.

<sup>26</sup> <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8773-universidade-aberta-do-brasil-oferece-100-mil-vagas>.

## 1.4 O papel do tutor e do professor na EaD

Para que se conheça a proposta da educação a distância, que tem o tutor como mais um ator para mediar o processo de ensino, torna-se importante conhecer o que a legislação prevê acerca das atribuições desse profissional.

Nos processos de ensino e aprendizagem, como estão expressos no documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, ambos os profissionais são regulamentados e têm finalidades relevantes, mas distintas.

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

O documento discorre ainda acerca do funcionamento da educação a distância e defende o papel da tutoria, seja ela presencial ou a distância, para, juntamente com o corpo docente, promover uma educação de qualidade. Para tanto, diferencia-se as atribuições do tutor presencial e do tutor a distância:

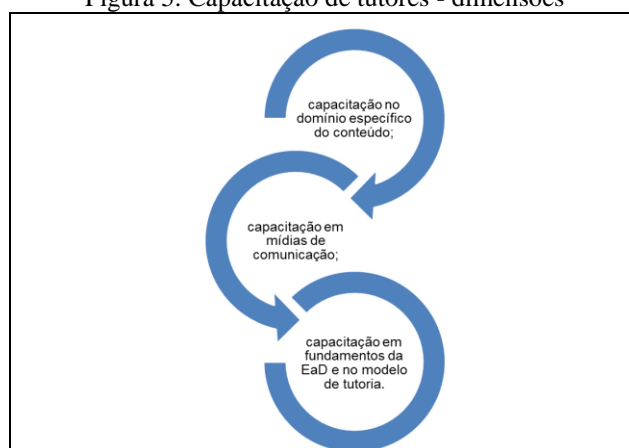
Quadro 4. Tutoria a Distância e Tutoria Presencial

<i>TUTORIA À DISTÂNCIA</i>	<i>TUTORIA PRESENCIAL</i>
Atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.	Atende os estudantes nos polos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso.

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Brasil (2007, p.21)

Ainda que o papel dos tutores seja diferente do papel dos professores, para o exercício de ambos, é imprescindível o domínio de conteúdo, aliado ao domínio de competências como dinamismo, visão crítica e global, capacidade de estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas TIC (BRASIL, 2007). Ainda de acordo com esse documento, cabe às instituições desenvolver planos de capacitação para o seu corpo de tutores, prevendo três dimensões:

Figura 5. Capacitação de tutores - dimensões



Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2007)

A Figura 5 demonstra a dimensão da formação do tutor, de suma relevância para que a dinâmica educativa aconteça, permitindo que a educação a distância tenha a mesma credibilidade e qualidade propostas pela educação presencial. A partir da análise da figura, fica claro que o tutor precisa ter domínio do conteúdo, estar apto a acompanhar, orientar e motivar o aluno que, na maioria das vezes, fica perdido durante o curso dessa nova modalidade de ensino.

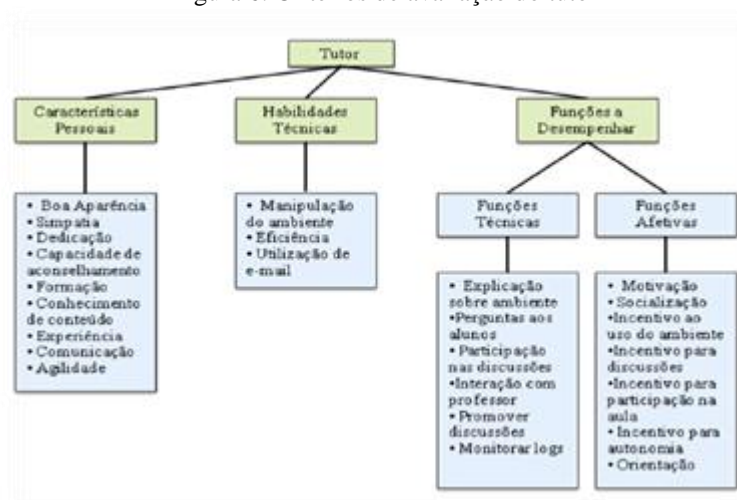
A partir da análise apontada por Brasil (2007) percebe-se que uma possível solução é a mudança da nomenclatura de *tutor* para *professor tutor*, evitando-se, dessa forma, tantas discussões que desqualifiquem esse profissional, uma vez que, em sua atuação, o tutor precisa ter formação na área em que exerce a mediação do processo pedagógico, ter domínio dos conteúdos a serem ministrados, do Projeto Pedagógico do curso, bem como do material didático.

Cavalcante (2014) investigou o papel dos tutores, concluindo que esse profissional é um sujeito que poderá contribuir com o sucesso da educação a distância, por meio do emprego de suas competências e atribuições que são de suma relevância para o processo educativo da Lead. Cavalcante (2014) menciona estudo sobre tutoria, realizado por autores como Ronchi (2012) e, na sequência, ilustra os critérios de avaliação do tutor, baseando-se nas ca-

racterísticas pessoais, habilidades técnicas e funções a desempenhar, as quais este trabalho apresenta também:

De fato, observa-se que há muitas atribuições para o tutor e o sucesso depende de seu desempenho em executar suas atividades. Ronchi et al. (2012) levaram em conta que um dos principais critérios para a qualidade da EaD é o desempenho da tutoria. Realizaram uma pesquisa bibliográfica em que elencam 25 variáveis que devem ser consideradas na construção de um modelo para avaliar o desempenho da tutoria da EaD. Os autores distribuíram essas variáveis em características pessoais, habilidades técnicas e atribuições a desempenhar (CAVALCANTE, 2014, p. 34).

Figura 6. Critérios de avaliação do tutor



Fonte: Ronchi *et al.* (2012) *apud* Cavalcante (2014, p.35)

A Figura 6 contribui para um melhor entendimento do papel da tutoria, a partir do que se espera do sujeito contratado para tal finalidade, cabendo às instituições de ensino a observância dos critérios para a sua seleção, acompanhamento, avaliação e desenvolvimento constante.

Uma abordagem bem interessante e pertinente sobre a função dos tutores e dos professores na EaD foi feita pelas pesquisadoras Jorge e Antonini (2010), a partir da experiência da EaD na UFOP:

Embora as funções pedagógicas do tutor estivessem sempre atreladas às orientações dos professores, na maioria das vezes, aquele era encorajado por alguns professores a refletirem e discutirem, juntos, melhores estratégias de abordagem do conteúdo das disciplinas, para que suas sugestões fossem encaminhadas para tutores e coordenadores. (...) O resultado desse trabalho, quando funcionava, podia ser percebido por meio das mudanças efetivadas pelos professores, tanto na proposição de atividades quanto na organização do AVA Moodle, a cada novo semestre letivo. (...) Além de novos textos e vídeos, outros recursos tecnológicos foram agregados ao AVA, graças à interação que se deu entre tutores (presenciais e a distância) e professores. Quando não há essa interação, ou seja, quando os atores envolvidos na EaD não têm



atitudes colaborativas, as possibilidades de avanços e melhorias na abordagem dos conteúdos das disciplinas do curso ficam severamente comprometidas. (...) Todos precisam estar imbuídos de atitudes colaborativas e compreender que, apesar de terem funções distintas no Sistema UAB e no curso de Pedagogia, exercem uma prática educativa que se dá em conjunto e com um objetivo comum: a boa formação do aluno (JORGE; ANTONINI, 2010, p. 10).

Dessa forma, as autoras colaboram com a abordagem desta pesquisa, uma vez que pontuam a importância de atuação comprometida e colaborativa de cada ator - tutor e professor. Embora cada um exerça um papel específico, o exercício do diálogo embasa a formação para a atuação em EaD. As autoras afirmam que o trabalho colaborativo pode, muitas vezes, gerar conflitos e contradições, o que pode ser explicado pelas experiências que cada um tem com a docência, em diversos níveis de ensino, pela forma diferenciada como ocorre a formação individual e pela atuação em áreas específicas de conhecimento. As autoras acrescentam que o trabalho do tutor está atrelado ao Projeto Pedagógico do curso ao qual está ligado e que as suas funções variam, sendo esperado dele, de forma geral, que incentive, acompanhe os alunos, corrigindo as atividades propostas pelos professores responsáveis pelas disciplinas e estabeleça uma boa comunicação entre todos os atores envolvidos no processo de ensino.

### **1.5 A Universidade Aberta do Brasil e a Universidade Federal de Ouro Preto**

Este subcapítulo apresenta a UAB na UFOP, universidade cujo curso de Pedagogia a distância consiste no recorte de investigação desta pesquisa, especificamente o polo de João Monlevade-MG. De acordo com informações do site da UFOP/CEAD, por meio de convênio com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)<sup>27</sup>, a UFOP criou o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), responsável pela administração e coordenação didático-pedagógica dos Programas e Projetos da Educação a Distância, em 12 de abril de 2000. Foi implantada, na UFOP, a Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, juntamente com a criação dos polos de apoio presencial de Barão de Cocais-MG, de Nova Era-MG e de Paraopeba-MG, logo seguidos de outros, atingindo 88 municípios e 3.750 alunos no estado de Minas Gerais.

Em 2003, o NEAD tornou-se o Centro de Educação a Distância (CEAD), uma unidade acadêmica da UFOP. O CEAD oferece, no âmbito do sistema UAB, cursos a distância de graduação, pós-graduação e extensão com vistas a atender a diversos públicos, destacando professores da rede pública da Educação Básica, gestores públicos, além de outros pro-

---

<sup>27</sup> Informações acerca do convênio entre a UFOP e a UFMT, extraídas do site <http://www.cead.ufop.br/index.php/o-cead/historia>.

fissionais tanto da educação ou de outras áreas, visando uma educação inicial ou continuada. Sobre o sistema UAB na UFOP, Jorge e Antonine (2010, p.2) enriquecem e elucidam esta breve apresentação:

O sistema UAB promoveu, desde a sua instituição por meio do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, o desenvolvimento da modalidade de educação a Distância e expandiu e interiorizou, conforme seus objetivos, a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil. Foi nesse contexto que a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) passou a integrar o sistema UAB e a oferecer cursos de graduação em cerca de 25 Polos nos estados de Minas Gerais, Bahia e São Paulo. Em 2007, a UFOP, por meio do seu Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFOP), apostou no sistema UAB como forma de atrair e formar novos professores não apenas para atender a uma demanda necessária, como também para melhorar os números da educação superior no Brasil. Iniciou, então, a oferta dos cursos de Administração (bacharelado), Pedagogia e Matemática (licenciaturas), vinculados ao sistema UAB. Essa oferta inaugurou um novo momento no CEAD/UFOP, cujo trabalho com EaD, mais precisamente com a formação de professores, teve início no ano 2000.

Como já abordado anteriormente, as Instituições Federais, embora tenham de observar os ditames da lei que as regulamentam, possuem autonomia para a organização e gestão internas dos cursos a serem ministrados de forma presencial e a distância, conforme prevê a LDB de 1996, que promove a descentralização e a autonomia das escolas e universidades.

De acordo com o site da UFOP/CEAD, a iniciativa de implementar o curso de licenciatura em Pedagogia a distância aconteceu frente às alterações propostas pela Resolução CNE/CP nº 01/2006. Diante das novas orientações, foi necessária a elaboração de proposta pedagógica específica para o curso de licenciatura em Pedagogia a distância, que contemplasse os aspectos constantes na citada Resolução:

A iniciativa da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, por meio do Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD, de oferecer, ao “Sistema Universidade Aberta do Brasil” - UAB um curso na modalidade a distância para atender professores da rede pública de ensino básico e proporcionar formação qualificada aos interessados no exercício da profissão docente conforme reza a Resolução CNE/CP nº 01/2006 - que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, insere-se em um contexto de profundas alterações nas relações produtivas e socioculturais contemporâneas. Esses movimentos acenam para a necessidade da redefinição da função social da escola, e de mudanças estruturais na educação e no processo de formação dos docentes. Essa necessidade já está, em grande medida, delineada nos estudos e pesquisas sobre o assunto e reconhecida nas diretrizes da política educacional vigente (MINAS GERAIS, 2009, p.5).

Dessa forma, é pertinente citar, neste estudo, o que prevê tal Resolução com relação às aptidões esperadas pelos formandos do curso, conforme expressas no artigo 5º, as quais foram listadas no Quadro 5, constituindo informações relevantes já que o objeto de estudo desta pesquisa consiste em dar voz a esse público. Tais informações poderão subsidiar os as-

pectos levantados, quando da análise das categorias que serão apontadas pelo questionário aos egressos:

Quadro 5. Aptidões previstas para os egressos do curso de Pedagogia

**O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:**

I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V – Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

O curso é vinculado ao sistema da UAB da SEED-MEC, sendo concebido a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, estando vinculado ao CEAD da UFOP. De acordo com o site do CEAD/UFOP, em 2010<sup>28</sup>, o curso possuía 25 polos de apoio presencial localizados nos estados de Minas Gerais, Bahia e São Paulo. Em Minas Gerais, os polos estão localizados nos municípios de Águas Formosas, Alterosa, Araguari, Barão de Cocais, Caratinga, Coromandel, Divinolândia de Minas, Ipatinga, João Monlevade, Lagamar, Lagoa Santa, Ouro Preto, Passos e Sete Lagoas. Na Bahia, os polos estão localizados em Camaçari, Dias D'Ávila, Esplanada, Itanhém, Mata de São João, Salvador, São Sebastião do Passé e Simões Filho. Já em São Paulo, os polos estão localizados nos municípios de Itapevi, Jandir e São João da Boa Vista.

O curso de licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, em atendimento ao edital de seleção 01/2006 SEED, que previa fomentar o UAB abriu vagas nos polos mencionados. A proposta do curso de Pedagogia a distância da UFOP<sup>29</sup>, prevê:

A iniciativa da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, por meio do Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD, de oferecer, ao “Sistema Universidade Aberta do Brasil” - UAB um curso na modalidade a distância para atender professores da rede pública de ensino básico e proporcionar formação qualificada aos interessados no exercício da profissão docente conforme reza a Resolução CNE/CP nº 01/2006 - que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, insere-se em um contexto de profundas alterações nas relações produtivas e socioculturais contemporâneas (UFOP, 2009, p.5).

A proposta curricular do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFOP, no âmbito da UAB, visa promover um ensino que possibilite, ao aluno egresso, condições de se ajustar à realidade profissional na atualidade:

Nesse âmbito da formação do educador entendemos que a estrutura curricular do ensino nas licenciaturas é um dispositivo que requer permanente atualização e desse modo ajusta a formação educacional uma dinâmica social habilitando estudantes a responder inúmeros desafios da atualidade. A estrutura curricular deve prever e desenhar o perfil do estudante egresso, tendo como objetivo desenvolver o senso crítico e humanitário, facultando o exercício da cidadania e o desempenho profissional (UFOP, 2009,p.18).

Ainda de acordo com informações do site do CEAD/UFOP, a estrutura curricular do ensino nas licenciaturas requer permanente atualização e, desse modo, ajusta à formação

---

<sup>28</sup> As informações não se encontram atualizadas no site.

<sup>29</sup> Informações da página online  
<[http://www.cead.ufop.br/images/graduacao\\_Pedagogia/projeto\\_pedagogico\\_Pedagogia\\_CEAD\\_UFOP.pdf](http://www.cead.ufop.br/images/graduacao_Pedagogia/projeto_pedagogico_Pedagogia_CEAD_UFOP.pdf)>.

educacional uma dinâmica social, habilitando estudantes a responder a inúmeros desafios da atualidade. Dessa forma, o curso de graduação a distância em Pedagogia<sup>30</sup> da UFOP sustenta-se em duas áreas de estudos voltadas para a compreensão das relações constituintes do processo educativo escolar, a saber: área dos fundamentos da educação e área das ciências básicas e metodologias de ensino. Assim, o curso intenciona formar profissionais dotados de conhecimento e aptos ao fazer pedagógico diário:

Quadro 6. Objetivos e áreas curriculares da Pedagogia<sup>31</sup>

Objetivos do curso	Áreas Curriculares
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação e profissionalização do educador, visando à apropriação de competências e conhecimentos necessários ao exercício da ação docente; ao desenvolvimento de atitudes de reflexão e análise da atuação pedagógica, ao desenvolvimento de valores para bem atuar na sociedade como agente de transformação, em busca de uma sociedade mais justa, a partir da identificação e análise das dimensões sociopolíticas e culturais de seu meio. Tem como objetivos específicos:</li> <li>2. Ampliar a reflexão quanto ao fazer pedagógico e suas implicações na realidade social;</li> <li>3. Estimular o domínio dos conteúdos disciplinares relativos à docência das diferentes áreas que integram o currículo, bem como das respectivas metodologias, recursos e meios visando o preparo de ambientes de aprendizagem e a condução de situações educativas;</li> <li>4. Possibilitar a compreensão dos fundamentos epistemológicos das teorias que sustentam as propostas pedagógicas para a educação;</li> <li>5. Promover uma postura científica ativa, criativa e reflexiva diante de problemas da educação e especificamente da docência;</li> <li>6. Capacitar para a atuação no planejamento, organização e gestão do Sistema de Ensino para os quais estão sendo formados nas esferas administrativa e pedagógica, com competência técnico-científica e ética visando à democratização das relações sociais na comunidade escolar e fora dela;</li> <li>7. Contribuir para ações concernentes ao desenvolvimento do projeto pedagógico da instituição onde atua, de modo a desenvolver suas atividades pedagógicas em consonância com as atividades coletivas, de forma interdisciplinar e de interlocução com os diversos campos do saber e da cultura; • Estimular a participação em movimentos socioculturais da comunidade, em geral, e de sua categoria profissional, em particular, exercendo liderança e assumindo compromisso com a transformação social de seu meio.</li> </ol>	<p><b>Área dos Fundamentos da Educação</b> introduzida pela especificidade dos Processos de Estudos em EaD concernentes, às demais áreas como Antropologia, Filosofia, Sociologia e Psicologia de Educação, trabalhadas na perspectiva da complexidade do fenômeno educativo escolar, como prática social/institucional e processo de múltiplas relações.</p> <p><b>Área das Ciências Básicas e Metodologias de Ensino</b>, que embasam o ensino das áreas de Linguagem, Matemática, História e Geografia e Ciências Naturais, trabalhadas em seus fundamentos epistemológicos, metodológicos e pedagógicos.</p>

<sup>30</sup> Informações obtidas na página online da UFOP

<sup>31</sup> <http://www.cead.ufop.br/index.php/cursos-de-graduacao/pedagogia>

Com base nas informações do CEAD/UFOP, apura-se que o currículo e o próprio conhecimento devem ser vistos como construções e produtos de relações sociais particulares e históricas e devem ser orientados por uma perspectiva crítica, em que a ação-reflexão-ação possibilite ultrapassar o conhecimento de senso comum. Desse modo, o texto publicado no site da UFOP evidencia que três conceitos foram escolhidos para servir não só de elo entre as diferentes áreas e os diferentes núcleos de conhecimento, mas também de fio condutor para base metodológica do curso:

Quadro 7. Conceitos Base Metodológica do curso de Pedagogia UFOP, a distância<sup>32</sup>

HISTORICIDADE	CIENTIFICIDADE	DIVERSIDADE
<p>Vista como característica das ciências. Com esse conceito, espera-se que o professor-aluno perceba que o conhecimento se desenvolve e é construído, em determinado contexto histórico/social/cultural/ e, por isso mesmo, sujeito às suas determinações.</p> <p>O desenvolvimento do conhecimento, por ser processual, não possui a limitação de início e fim, consubstanciando-se num continuum em que avanços e retrocessos se determinam e são determinados pelas condições histórico-culturais em que as ciências são construídas.</p>	<p>A Proposta prevê que a cientificidade será trabalhada ao longo de todo o curso, de maneira individual de cada disciplina, no entanto de forma multidisciplinar e interdisciplinarmente. É objetivo da proposta, também, que o princípio da cientificidade permeie todo o curso com destaque nas atividades e prática de ensino e de estágio que integram o currículo, a partir do conceito de cientificidade de Karl Popper (ensaio e erro) por meio de problemas epistemológicos. Considera também a proposta de Adorno de que se parta da utilização da realidade social: problemas práticos, considerando a diversidade de conhecimentos específicos e metodológicos próprios da formação e atuação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p>	<p>É preciso que o aluno tenha claro não só a diferença da natureza dos conhecimentos com os quais trabalha, nos currículos das primeiras séries, mas também a diversidade na abordagem que a eles se dá, em razão do enfoque teórico metodológico escolhido. É importante que ele compreenda como as diferentes abordagens determinam posicionamentos políticos na ação educativa. É preciso compreender que o conhecimento trabalhado nas escolas não é neutro.</p> <p>O conceito de diversidade coloca-se, ainda, como fundamental no curso, tendo em vista os desafios e os dilemas do multiculturalismo, face às diversidades étnico-culturais do país e, principalmente, do Estado de Minas Gerais.</p>

Os conceitos acima descritos comungam com o aporte teórico que norteia esta pesquisa, cujos autores expressam grande preocupação com a dissociação da teoria e da prática durante a formação do docente, assim é interessante observar que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) propõe princípios metodológicos que preconizam uma formação docente integral. Dessa forma, o PPC aponta que o currículo da graduação de licenciatura em Pedagogia da UFOP é pautado nos princípios dinamizadores das abordagens epistemológica e metodológica, necessitando de elo entre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, cujos professores são os profissionais que estão sendo formados para colocar em prática os conhe-

<sup>32</sup> <http://www.cead.ufop.br/index.php/cursos-de-graduacao/pedagogia>.

cimentos adquiridos. Por isso, o PPP da escola é considerado também, base curricular no contexto de aprendizagem para prática efetiva:

Nesse sentido, são também eixos metodológicos do curso, muito bem explicitados no Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, o princípio educativo do trabalho, concebido na indissociável relação teoria/prática e o princípio da construção histórica e interdisciplinar do conhecimento, desenvolvido com atitudes investigativas e reflexivas da prática educacional, com vistas a dar à teoria sentido menos acadêmico e mais orgânico (UFOP, 2009, p.22).

No curso de licenciatura em Pedagogia na UFOP justifica-se a adoção do princípio educativo do trabalho como dinâmica curricular para a reflexão-ação-reflexão, a partir das áreas de Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, conforme mencionado no PPC. Ressalta, também, a grande preocupação com o diálogo entre a teoria das disciplinas e a prática. O que se pretende é que os alunos pensem a sua formação de forma crítica e consciente, não construindo-as apenas com base em teorias, mas confrontando tais teorias com a prática, atentos ao que as políticas públicas educacionais brasileiras propõem para as escolas e, ainda, a o que as escolas estão reproduzindo em seu interior.

A partir da abordagem dos princípios metodológicos e dinamizadores da proposta pedagógica do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFOP, torna-se pertinente, para esta pesquisa, observar as áreas que sustentam o currículo para o referido curso:

Quadro 8. Áreas sustentadoras do currículo de Pedagogia UFOP/UAB<sup>33</sup>

<b>CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA UFOP/UAB (3.240 HORAS AULA / 218 CRÉDITOS)</b>			<b>Atividades acadêmico-científico-culturais</b>
<b>ÁREAS SUSTENTADORAS</b>			
<b>Fundamentos Históricos e Socioculturais da Educação</b>	<b>Ciências Básicas e Metodologias de Ensino</b>	<b>Formação do educador como a proposta da Pedagogia</b>	
Introduzida pela aplicação de princípios, concepções e fundamentos provenientes das diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e	Tem como objetivo oportunizar aos alunos um aprofundamento dos princípios teóricos básicos das ciências que compõem o currículo do Ensino Fundamental e das relações entre cognição (sob o aspecto psicológico e sócio-histórico),	Trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, a consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão.	Participações certificadas em encontros, reuniões científicas, simpósios ou outros eventos na área da educação (até 60 horas anuais); publicações de artigos relacionados área da pedagogia (até 30 horas anuais); participação em projeto de inicia-

<sup>33</sup> <http://www.cead.ufop.br/index.php/cursos-de-graduacao/pedagogia>

da sociedade.	produção de conhecimento e ensino. Envolve o estudo sobre o fazer pedagógico, com atenção especial para as questões epistemológicas e metodológicas.	ção científica (até 60 horas anuais); participação em atividades de monitoria - bolsista ou voluntário – (até 60 horas anuais).
---------------	--	---

De acordo com as informações obtidas, o estágio supervisionado é acompanhado e orientado por um coordenador específico. Os conhecimentos de conteúdos específicos e dos fundamentos da educação serão conciliados no sentido de nortear ações práticas do estagiário na escola e de fundamentar o seu relatório final de estágio. Essa proposição é dividida em três etapas, que são fundamentais e imprescindíveis na formação/ profissionalização docente:

Quadro 9. Estágio Supervisionado Pedagogia UFOP/UAB

Estágio Supervisionado I – Reconhecimento do espaço escolar (60h)	Estágio Supervisionado II – Reconhecimento dos ocupantes do espaço escolar (60h); Observação do Micro Espaço escolar: A sala de aula (120h)	Estágio Supervisionado III – Intervenção (120h) O caráter desta proposta de Estágio Supervisionado é presencial, condicionado à presença do professor em formação na escola, seu lócus de ação presente ou futuro.
---	---	--

Fonte: Baseado em <http://www.cead.ufop.br/index.php/cursos-de-graduacao/pedagogia> - pag. 26, 27.

Com base no que está expresso no PPC, observa-se o que diz a legislação brasileira, a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Há uma importante preocupação com a distribuição das horas de estágio supervisionado: 300 delas são destinadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, base de escolarização imprescindível à formação humana.

O curso totaliza 2.805 horas, que equivalem a 187 créditos destinados às atividades formativas, como cumprimento de tarefas na plataforma, participação em seminários, realização de pesquisas e atividades práticas de diferentes naturezas e participação em grupos cooperativos de estudos. As 135 horas restantes, isto é, 9 créditos, são destinadas às atividades teórico-práticas de aprofundamento.

Outro ponto interessante citado no PPC é que as disciplinas não são disponibilizadas de uma só vez na plataforma, não configurando disciplinarização (UFOP/UAB, PPC, 2009), o que é importante para facilitar a assimilação do processo de aprendizagem e entendimento do aluno vinculado ao curso.



O curso de Pedagogia UAB inovou o CEAD da UFOP, que funciona desde o ano de 2000 atuando em cursos de licenciatura em Educação Infantil e, mais recentemente, em Pedagogia, que iniciou sua oferta pela UAB:

As inovações advindas da implantação dos cursos do sistema UAB, em especial o de Pedagogia, possibilitaram o início de um novo ciclo de geração e disseminação do conhecimento por meio das ferramentas associadas ao uso da Internet. O modelo de EaD em que até então as atividades do CEAD/UFOP se organizavam passa a conviver, paralelamente, com um outro que possui forte apelo das mídias digitais (JORGE; ANTONINI, 2010, p.4).

A mudança originou-se do trabalho realizado pelos orientadores acadêmicos (OA) em relação ao atual trabalho de tutoria. O curso era desenvolvido através do sistema bimodal, cujas atividades relativas ao desenvolvimento do curso ocorriam em momentos presenciais e a distância, sendo que os OA atuavam como mediadores entre o material didático impresso, os conteúdos, os alunos e suas aprendizagens, propiciando, também, a interação de alunos entre si. Os OA eram professores efetivos do município sede do polo de EaD e deveriam possuir licenciatura plena em qualquer das áreas dos cursos ofertados (JORGE; ANTONINI, 2010). Dois modelos de EaD coexistiram no CEAD/UFOP, sendo um centrado em materiais impressos e o outro baseado em uso das TIC.

O primeiro modelo foi baseado no pró-licenciamento, onde o professor era um orientador especialista que formava os orientadores para aprender a aprender, visando o exercício da autonomia. No segundo modelo o professor é o gestor da disciplina, determinando aquilo o que tem que ser feito e realizado, orientando, também os tutores.

## 2 METODOLOGIA

A presente investigação foi conduzida com base nos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa de natureza qualitativa por merecer um olhar analítico, subjetivo a partir de dados reais, levantados e analisados.

Os sujeitos pesquisados foram a coordenadora do polo do município de João Monlevade-MG onde funciona o curso de Pedagogia da UAB por meio da parceria entre a Prefeitura Municipal da cidade e a UFOP, bem como os egressos do curso que se formaram no período compreendido entre 2007 e 2016.

A coordenadora foi convidada a participar de entrevista semiestruturada que aconteceu no dia 26 de julho de 2017 por vídeo conferência. Com relação aos egressos, foi utilizado, como instrumento, um questionário desenvolvido no sistema *Google docs* e que foi respondido via e-mail, devido ao fato de que os participantes que se encontram em locais distintos onde se localizam as instituições em que realizaram o curso, dessa forma, pretendeu-se buscar o maior número de respondentes egressos.

Percebeu-se, no decorrer desta pesquisa, o surgimento de três vértices de investigação: sujeitos, objeto e fenômenos, os quais mereceram uma abordagem individual e particular. O objeto pesquisado é o curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Ouro Preto e o fenômeno é a Universidade Aberta do Brasil. O objeto e o fenômeno são indissociáveis no ato da pesquisa, pois se assemelham em forma e conteúdo, conforme explicam os autores Tuzzo e Braga (2016):

Adotando como lógica o método qualitativo para as investigações, devemos considerar que os sujeitos são participantes efetivos da pesquisa em toda sua complexidade e que certamente necessitará de multimétodos para identificar, coletar e se apropriar das informações necessárias para o processo de interpretação e conclusão dos dados de uma pesquisa, tendo em vista que tudo o que determinamos como composição de uma complexidade para o pesquisador sujeito, também se aplica a um sujeito investigado. Em relação ao objeto, terceiro e último tripé deste constructo, retomamos a noção de metafenômeno, onde este oferece ao pesquisador o fenômeno que será investigado, aqui denominado de objeto. Ou seja, é o objeto/fenômeno que suportará todo o processo investigativo adotado na arquitetura metodológica proposta. Dito de outra de forma, objeto e fenômeno se assemelham em forma e conteúdo. São indissociáveis no ato da pesquisa. É no fenômeno que se identificam os sujeitos pertencentes; o metafenômeno que origina e suporta o próprio fenômeno e o objeto que é em essência a gênese do próprio fenômeno. É, portanto, no sujeito e no objeto que o fenômeno se instala, se operacionaliza e se constrói enquanto lugar de pesquisa (p. 147).

Os dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica são muito ricos por fornecerem informações relevantes de serem analisadas e revelam aspectos sinalizadores do curso de

Pedagogia a distância, também encontrados nas pesquisas do site da CAPES. Da mesma forma, os egressos do polo investigado apontam caminhos que muitas vezes também são contemplados pela coordenadora e pelos pesquisadores, fato este que poderá ser constatado pelas respostas dos questionários no capítulo de análise dos dados.

Ao perceber que esta pesquisa caminhou para a análise de dados em três etapas distintas, houve uma inquietação com o fato da existência das três abordagens que permearam a pesquisa bibliográfica, os resultados de teses e dissertações, bem como as vozes dos egressos participantes da pesquisa. Tal inquietação levou a reflexões e a olhar mais cuidadoso em relação a tais dimensões: os professores – professores-egressos -; o curso de Pedagogia/formação docente; e a UAB - política pública de formação docente a distância. Assim, *triangulação* denomina-se *método*, segundo os autores Tuzzo e Braga (2016):

O método de triangulação sistemática pode ser compreendido em Flick (2009), que afirma que ela pode ser conseguida a partir da combinação de perspectivas e de métodos de pesquisa adequados, que sejam apropriados para levar em conta o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema (p.147).

Por outro lado, Trivinos (2012) trata da triangulação enquanto *técnica*:

Fica claramente estabelecido que, por ser a Coleta de Dados e a Análise dos Dados uma etapa no processo da pesquisa qualitativa, ou duas fases que se retroalimentam constantemente, só didaticamente podemos falar, em forma separada, deste tríplice enfoque no estudo de um fenômeno social. Isto quer dizer que qualquer ideia do sujeito, documento etc. é imediatamente descrita, explicada e compreendida, à medida que isso seja possível, na perspectiva da técnica da triangulação (TRIVINOS, 2012, P. 139).

Assim, esta pesquisa caminhou para a triangulação, conforme explicam os autores:

Ao estudar as palavras, a opção por se trabalhar com três vértices de investigação, que compõem uma triangulação justifica-se no sentido de que os vértices, ainda que componham um processo, devem ser trabalhados de forma isolada, complexos em si mesmos para poder se integrar ao todo. Assim, além de vértices, também a opção de níveis que marcarão as etapas da pesquisa até o seu resultado final. Tais níveis dizem respeito à coleta e análise de dados, mas também dizem respeito ao avanço do próprio pesquisador que, ao pesquisar também avança em novas inquietações, novas perguntas e novas coletas de dados (TUZZO;BRAGA , 2016, p. 147).

Assim, procedeu-se à revisão bibliográfica, verificando-se o estado da arte das políticas públicas de formação docente. Na sequência, buscou-se as considerações de pesquisas

publicadas em um período de quase 10 anos, de 2009 a 2016, provenientes de Instituições de Ensino Superior das instâncias Federais, Estaduais e Particulares/Filantrópicas.

Por fim e não intencionando concluir ou encerrar essa discussão, foram ouvidos os egressos do curso de Pedagogia do polo de João Monlevade-MG da UFOP/UAB que se formaram durante o período compreendido entre 2007 e 2014 (seis anos, uma vez que em 2011 não houve entrada de alunos). Após a coleta de dados, procedeu-se à transcrição, tabulação e análise.

Assim, por meio de revisão de literatura, ampliamos os referenciais relacionados à política de formação docente, com foco na modalidade de educação a distância. A pesquisa, de caráter exploratório, partiu do levantamento e análise de trabalhos científicos acerca de política de formação docente, na modalidade a distância, no âmbito da UAB. Desta forma, evidencia-se que esta pesquisa considerou a revisão bibliográfica, tendo o cuidado, inclusive, de verificar a existência e o que dizem as pesquisas levantadas no site da Capes/Dissertações e Teses em um período compreendido de 7 anos.

Sobre a revisão de literatura, inicialmente, foi feito um levantamento de dissertações e teses no site da CAPES utilizando-se os descritores “curso de pedagogia”, “Universidade Aberta do Brasil”, “egressos”. Foram selecionadas e analisadas 32 pesquisas, sendo 23 dissertações e 09 teses datadas do período de 2010 a 2017. Também foram estudadas as publicações de estudiosos que se dedicam ao tema da educação a distância, da pedagogia, como é o caso de Libâneo (2013), Mizukami (2002), e Gatti (2012).

Como já mencionado, os participantes desta pesquisa foram a coordenadora do polo do CEAD/UFOP em João Monlevade-MG e egressos do curso de Pedagogia de CEAD/UFOP que se formaram durante o período compreendido entre 2007 e 2013. O roteiro entrevista semiestruturada, feita com a coordenadora, pode ser encontrado no Apêndice B.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que teve a finalidade de obter informações acerca do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFOP, no polo de João Monlevade-MG, através de sua coordenação, uma vez que a coordenadora, representa um ator que vivencia a realidade do curso e que conhece a movimentação dos egressos a cada ano:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivem uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (MINAYO, 2001, P.57).

Assim, através da entrevista, pudemos obter informações valiosas que permitiram uma amostragem de egressos para obtenção de dados relevantes, para possíveis respostas às indagações desta pesquisa.

Para delinear o perfil dos egressos do pólo estudado, utilizamos os dados de um questionário baseado na pesquisa intitulada: “Por onde andam os ex-alunos do curso de Pedagogia/UFOP? Conhecendo a trajetória e o lugar profissional desses egressos”, realizada pelo grupo de trabalho “Formação de professores”. O questionário foi adaptado exclusivamente para a presente pesquisa, sendo disponibilizado no *Google docs.*, cujo link foi enviado para os e-mails de 205 egressos.

Vasconcelos-Guedes e Guedes (2007) afirmam que existem muitas vantagens em se utilizar o questionário eletrônico, via internet, uma vez que para o respondente torna-se fácil o preenchimento, a leitura, além de ser mais atrativo por ser. Acrescentam ainda que para o pesquisador há um maior controle das respostas, uma vez que o respondente tem de respeitar os campos para preenchimento de cada questão.

Outro ponto vantajoso para o pesquisador apontado pelos autores é a credibilidade e velocidade de apuração dos dados a serem coletados:

[d]e fato, o questionário eletrônico é programado de modo que a tabulação seja automática, uma vez que as respostas são postadas diretamente no servidor da entidade pesquisadora. Essa característica torna também inteiramente confiável a tabulação, reduzindo a zero a possibilidade de erro (a menos, é claro, de um erro sistemático na elaboração das estatísticas) (VASCONCELOS-GUEDES; GUEDES, 2007, p.7).

Ainda sobre a importância de se utilizar o questionário eletrônico na contemporaneidade, os autores citados consideram: agilidade na aplicação, no controle e *follow-up* das respostas; agilidade na tabulação dos resultados; facilidade de utilizar maiores amostras; flexibilidade e diversidade na elaboração de questões; baixo custo de implementação; exigência de resposta completa.

Autores como Tuzzo e Braga (2016) alertam para a necessidade de se utilizar métodos diferenciados para identificação dos dados a partir das vozes dos participantes que contribuirão com a pesquisa realizada:

Adotando como lógica o método qualitativo para as investigações, devemos considerar que os sujeitos são participantes efetivos da pesquisa em toda sua complexidade e que certamente necessitará de multimétodos para identificar, coletar e se apropriar das informações necessárias para o processo de interpretação e conclusão dos dados de uma pesquisa, tendo em vista que tudo o que determinamos como composição de uma complexidade para o pesquisador sujeito, também se aplica a um sujeito investigado (TUZZO e BRAGA, 2016, p. 147).

Dessa forma, os participantes são todos aqueles que de alguma forma puderam contribuir com esta pesquisa, cujas vozes foram consideradas para efeito de levantamento de categorias importantes para reflexões e discussões acerca da UAB. Assim, participantes, objeto e fenômeno são indissociáveis e imprescindíveis para o êxito da proposta de pesquisa.

A coleta dos dados feita pelo referencial teórico, pesquisas e participantes envolvidos nesta investigação apresenta a peculiaridade própria das pesquisas qualitativas, que, de acordo com Trivinos (2012):

[...] se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. As ideias expressas por um sujeito numa entrevista, *verbigratia*, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar aprofundadamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o que anteriormente foi expresso, a Coleta e a Análise de Dados são tão vitais na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional, pela implicância nelas do investigador, que precisam de enfoques aprofundados, tendo presente, porém, o que acabamos de ressaltar: seu processo unitário, integral. (p. 137).

A partir dessa citação, acreditamos na pertinência da escolha dos métodos e técnicas adotados e ratificamos a triangulação, uma vez que considerou-se os processos centrados nos participantes (percepções dos egressos), os elementos produzidos pelo meio (as pesquisas disponíveis para consulta) e os processos e produtos que é o curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFOP (TRIVINOS, 2012).

## 2.1 O polo e o curso de Pedagogia da UAB/UFOP de João Monlevade-MG<sup>34</sup>

O sistema UAB objetiva levar educação de qualidade ao Ensino Superior, através da articulação das instituições e da EaD. Dessa forma, a UAB funciona com o apoio de pontos chamados de polos de apoio presencial, sendo espaços físicos mantidos por municípios ou governos de estado que oferecem infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos acompanhem os cursos.

Fica a cargo das universidades ofertantes a gestão acadêmica de cada curso. A Prefeitura Municipal destina um polo para apoio presencial, cuja coordenação faz o elo entre a IES e o aluno. Todo registro de matrícula e documentação da vida acadêmica do aluno é or-

---

<sup>34</sup> Informações obtidas no blog <http://polouabjoaomonlevade.blogspot.com.br/>. Sua consulta foi indicada pela Coordenadora do polo investigado, tendo em vista que todas as informações referentes à sua estrutura e funcionamento foram reunidas nele.

ganizado e mantido na secretaria do polo. O corpo de gestores é selecionado pela IES e disponibilizado para os polos, onde presta todo o suporte acadêmico aos alunos em trabalho conjunto com o professor de cada disciplina. O polo, para funcionar adequadamente, precisa fornecer uma infraestrutura adequada para o trabalho de pesquisa do aluno, tanto em nível de acervo impresso como por meio de uma biblioteca ou de laboratório de informática para pesquisa, realização de trabalhos acadêmicos e acesso à plataforma do curso.

Para esta pesquisa, foi escolhido o polo de João Monlevade-MG, por estar em pleno funcionamento desde a sua implantação em 2007, tendo formado 205 pedagogos<sup>35</sup> até o momento da aplicação do questionário.

O polo de apoio presencial UAB em João Monlevade-MG é mantido pela Prefeitura Municipal da cidade e iniciou suas atividades em 20 de novembro de 2007. Oferece os cursos de licenciatura em Pedagogia e Matemática. O polo UAB era sediado no Centro Educacional de João Monlevade e posteriormente entrou em funcionamento no prédio da FUNCEC/DOCTUM, devido a sua expansão. A prefeitura firmou parceria com três universidades: a UFOP, a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que ofertaram, os cursos de licenciatura em Matemática, Pedagogia, Geografia, Especialização em Práticas Pedagógicas e Mídias da Educação, Especialização em Novas Tecnologias no Ensino de Matemática, Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância e Extensão em Educação Ambiental. De acordo com a coordenadora do polo, a prefeitura de João Monlevade-MG, além das três universidades informadas, firmou parceria com a Universidade Federal de Viçosa (UFV).

O polo tem infraestrutura adequada ao funcionamento de cursos a distância, como aponta a Figura 7, que indica o funcionamento da parceria estabelecida entre o Governo Federal por meio do MEC, as IES e a Prefeitura.

---

<sup>35</sup> De acordo com informações da Coordenação do Polo, o último processo seletivo aconteceu através do edital COPEPES nº 37/2007, que ofereceu 40 vagas para início em 28 de agosto de 2017, cuja 7ª turma está em andamento com 18 alunos matriculados e frequentes. Ainda existem alunos em curso das turmas de 2012 (1) e 2013 (4)

Figura 7. Organograma do polo de João Monlevade - MG<sup>36</sup>

O curso de Pedagogia do polo de João Monlevade-MG, bem como de outros polos da UFOP, segue a mesma estrutura de funcionamento do curso de Pedagogia, descrita no capítulo anterior e, de acordo com o seu PPC, procura resgatar a identidade do professor da Educação Básica que tem se modificado ao longo dos anos, sendo que uma formação adequada precisa acontecer nas IES que promovem a pesquisa para reflexão da teoria, no sentido de empregá-la no cotidiano escolar:

Os cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores, ao retornarem ao seu local de direito, o campo de ação universitário, restabelece no professor a sua identidade como educador e pesquisador da educação, faculdade de alguns que atuavam no ensino superior. Ao privilegiar a valorização do magistério e sua profissionalização com a expansão de políticas que apoiam a formação integral do educador, o MEC acaba por suprir uma dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros do magistério atendendo ao postulado por teorias sociais, pedagógicas e atualmente suportado na mudança da legislação educacional com o advento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006 (MINAS, 2009, 15-16<sup>37</sup>).

A partir da análise do PPC do curso de Pedagogia do CEAD/UFOP, constata-se a preocupação da equipe do CEAD em oferecer ao sistema UAB um curso na modalidade a

<sup>36</sup> Informação retirada de: <http://polouabjoamonlevade.blogspot.com.br/p/organograma.html>

<sup>37</sup> Projeto Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia, licenciatura – UFOP/CEAD, 2009, site: <http://www.cead.ufop.br/index.php/cursos-de-graduacao/pedagogia> - Projeto Pedagógico do curso



distância para atender professores da rede pública de ensino básico e proporcionar formação qualificada aos interessados em pleno exercício da profissão docente, conforme a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.

### 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As discussões que sustentam e justificam a presente investigação se relacionam à percepção dos egressos com relação ao curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFOP, no âmbito da UAB. Foram identificadas, no site da CAPES, e analisadas produções acadêmicas de mestrado e doutorado que dialogaram com os teóricos acerca da temática “Formação docente para a educação básica”, bem como com as respostas dos egressos ao questionário aplicado.

Neste capítulo, apresentaremos os dados das pesquisas, identificadas no site da Capes, capazes de apontar aspectos importantes que dialogarão com os dados apurados através da entrevista à coordenadora do polo de EaD estudado e do questionário aplicado aos egressos. Desta forma, as categorias de análise levantadas a partir da pesquisa no banco de teses e dissertação da CAPES e da entrevista com a coordenação do polo de EaD da UFOP poderão ser identificadas nas vozes dos egressos, fomentando assim novas pesquisas para a discussão da educação na modalidade a distância.

#### 3.1 O que dizem as pesquisas

O levantamento que ora se apresenta é de fundamental relevância porque considera o que as pesquisas estão dizendo acerca do curso de Pedagogia, no âmbito da UAB, sob as mais diversas óticas. Para tanto, foi realizada uma busca no Catálogo de teses e dissertações da CAPES por meio dos descritores: “Curso de Pedagogia a distância”, “Egressos”, “Universidade Aberta do Brasil”. Tal procedimento, de acordo com Alves-Mazzotti (1992) evidencia pesquisas relevantes e atualizadas que apontam o caminho da investigação, procurando lacunas e aspectos importantes que ainda não foram pesquisados:

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p.180).

Antes de situar as pesquisas do Catálogo da CAPES para possíveis análises, é relevante, conforma a citação a seguir, identificar os aspectos importantes apontados por Gatti (2011):

A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem, nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos. No entanto, essa mudança de foco das pesquisas provoca dois tipos de preocupação: por um lado, que não se deixe de investigar a **formação inicial**, que ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual; por outro lado, as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Há outros elementos igualmente importantes – como a **valorização social da profissão**, os **salários**, as **condições de trabalho**, a **infraestrutura das escolas**, as **formas de organização do trabalho escolar**, a obra citada **carreira** que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores (GATTI, 2011 p. 15, grifo nosso).

A obra citada aponta itens importantes que não podem ser ignorados pelas políticas de formação docente, e que podem ser identificados no referencial teórico deste trabalho, uma vez que Gatti (2011) resume tudo o que os autores estudados abordam. Além disso, as ideias dessa mesma autora se correlacionam com os dados que serão analisados pelas produções acadêmicas neste subcapítulo.

A autora alerta para o fato de não se atribuir as mazelas da educação apenas à figura do professor, uma vez que, segundo levantamento de pesquisas realizadas, existem aspectos conjunturais a serem levantados para o entendimento da problemática que permeia a educação brasileira. Destaca-se então, os seguintes aspectos que são importantes a serem considerados na formulação das políticas públicas de formação docente:

---

Quadro 10. Aspectos levantados segundo o estado da arte

---

Ênfase na Formação Inicial para Ensino de Qualidade;

Aprendizagem Significativa;

Investimento na carreira, em salários, condições de trabalho, infraestrutura das escolas e forma de organização do trabalho escolar;

Valorização social da profissão docente.

---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Gatti (2011)

Partindo-se, então, para a verificação do que nos informam as produções acadêmicas, ao procedermos à busca no Catálogo da CAPES, foram apuradas um total de 3.669 pes-

quisas, sendo 2485 dissertações de mestrado e 646 teses de doutorado. Para o refinamento das pesquisas, o período compreendido entre 2010 a 2017 foi importante, uma vez que existem muitas pesquisas em período que antecede o intervalo contemplado.

Procuramos refinar os resultados da pesquisa, uma vez que o site ao ler os descritores apontam todas as pesquisas existentes dentro da grande área de Ciências Humanas. Assim tornou-se necessário a eliminação de algumas subáreas em que não se encaixavam as pesquisas em conformidade com o objetivo deste trabalho, o que reduziu o número das pesquisas para apenas 443.

Objetivamos a listagem apenas das pesquisas relacionadas aos cursos de Pedagogia EaD/UAB, no entanto, o resultado não se restringiu apenas a esse recorte, ocasionando o levantamento de outros cursos, tanto a distância quanto presencial.

Dessa forma, foi necessária outra filtragem no site para que somente as pesquisas solicitadas por meio dos descritores fossem levantadas para esta pesquisa. Das dissertações e teses encontradas, nem todas estavam disponibilizadas no site da CAPES, tampouco conseguimos localizá-las nos repositórios de suas respectivas universidades. A partir dessa dificuldade, validamos 32 pesquisas, as quais estão esquematizadas no Quadro 15 (Anexo A), que contemplou: o título da pesquisa, ano de publicação, instituição, nome do pesquisador(a) e nome do orientador(a).

O levantamento apontou a existência de pesquisas em instituições federais, estaduais e outras (particulares, filantrópicas, etc.), cujos objetivos, questões-problema e conclusões foram analisados. A seguir, estão indicados os nomes dos trabalhos, suas instituições, ano da publicação e quantidade das pesquisas levantadas por instituição.

Tabela 1. Levantamento das dissertações e teses

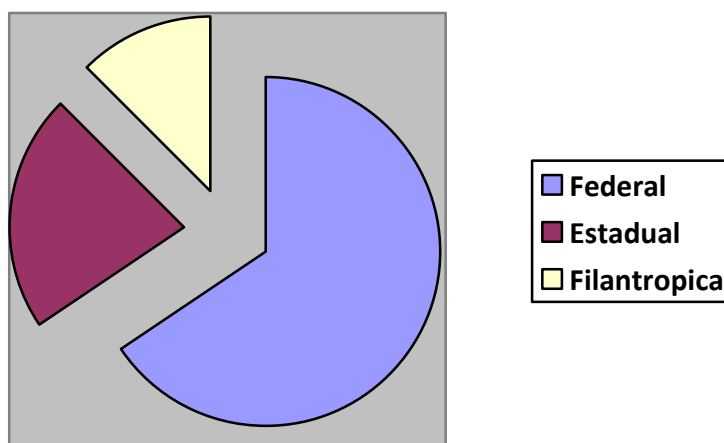
LEVANTAMENTO DO PERÍODO DE 2010 a 2017								
FEDERAL	QUANT	ANO	ESTADUAL	QUANT	ANO	OUTRAS	QUANT	ANO
UFMG	2	2014 2015						
UFOP	2	2013 2014		1	2011		1	2014
UFSCar		2013	UECE			PUC RS		
	4	2016		3	2013		1	2016
UFAL	1	2013						
UFJF	1	2013	UEMA	1	2014	PUC RJ	1	2015
UFMS	1	2013	UNESP	2	2010	PUC –	1	2017

UNB	5	2011 2013 2014 2015	MG  2014
UFTM	1	2014	
UFES	1	2017	
UFPEL	1	2010	
UFPR	1	2016	
IFPA	1	2010	
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>32</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações obtidas site da CAPES.

Como demonstra o Gráfico 1, as IES de âmbito federal publicaram 66% do total de 32 pesquisas analisadas. As IES de âmbito estadual representaram 22% desse total e outras que compreendem as IES particulares e demais denominações, representam 12%.

Gráfico 1. Dissertações e teses por tipo de IES

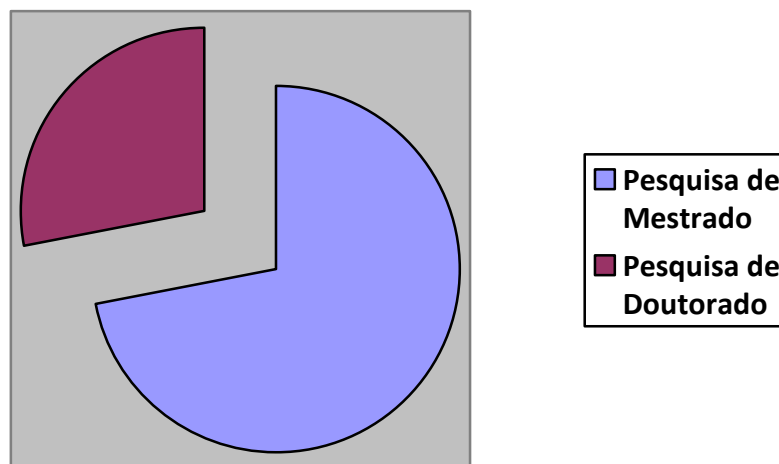


Fonte: Elaborado pela autora com base em informações obtidas site da CAPES.

Todas as pesquisas identificadas contemplaram o curso de Pedagogia no âmbito da UAB e, embora o objetivo desta pesquisa fosse considerar o que os seus egressos dizem acerca da educação a distância, durante análise, percebeu-se que nem todas as pesquisas contemplaram a voz desses atores e sim de um ou de outro que participa do processo de organização e ensino do curso de Pedagogia, na modalidade EaD, no âmbito da UAB.

Dessa forma, foram selecionados 32 trabalhos de pesquisa, sendo 23 dissertações de mestrado e 9 teses de doutorado, como demonstra o Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2. Pesquisas curso Pedagogia/EaD/UAB: Dissertações/Teses



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações obtidas no banco de dissertações e teses da CAPES.

A análise das produções acadêmicas revelou que os pesquisadores identificaram pontos positivos e negativos na proposta de formação do Sistema UAB. Muito pertinente foi evidenciar o que o referencial teórico já apontava: a falta de investimento na área de educação e cortes orçamentários, destacando que a educação no Brasil, ainda que conste nas pautas de discussão de governo, em âmbito federal, é penalizada a qualquer indício de crise econômica nacional.

Assim, a partir da leitura de cada trabalho acadêmico pesquisado<sup>38</sup>, determinados aspectos foram levantados, para possível análise e problematização, que podem subsidiar pesquisas futuras:

Quadro 11. Aspectos identificados a partir das pesquisas do banco Capes

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS	ASPECTOS PARA REFLEXÃO
1. Contribuição efetiva para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica; 2. Educação a distância relevante para a formação de professores; 3. Superação das dificuldades; 4. Aprendizagem significativa, construção efetiva do conhecimento; 5. Papel democratizante e inclusivo da modalidade EaD no Brasil;	1. Precarização do trabalho docente; 2. Formação inicial docente precária X Boa qualidade na formação inicial docente; 3. Fragilidade do processo ensino aprendizagem; 4. Inadequação de infraestrutura do polo; 5. Infraestrutura tecnológica precária; 5. Docentes não têm formação específica em EaD;	1. Interferência na Identidade do professor; 2. Metamorfose do trabalho docente; 3. Necessidade de Formação pautada em parâmetros de qualidade; 4. Necessidade de formação docente que contemplem competências ligadas às particularidades de ensino a distância; 5. Mudança de postura no ato de ensinar e aprender, para atuar na EaD;

<sup>38</sup> O quadro com a relação das pesquisas, encontra-se no Anexo A deste trabalho (Quadro 15).

---

6.Falta de condições básicas para o estudante virtual; 7.Condições de trabalho como: falta de materiais didático-pedagógicos, bolsa para professores e tutores; 8.Pouco tempo para aulas presenciais; 9.Baixo nível de interação entre os próprios tutores e deles com os estudantes; 10.Atendimento dos interesses do capital e da classe hegemônica; 11. Ajusta o sujeito ao princípio de desempenho, da técnica, adaptando-o ao sistema produtivo, isolando-o de práticas concretas e coletivas; 12. Necessidade de melhor remuneração e reconhecimento da carreira; 13. Ambiguidades, imprecisões e precariedades.	6.Complexa organização social; 7.Mazelas da educação atribuídas às políticas públicas; 8.Necessidade de superar o modelo presencial; 9.Necessidade de organização dos currículos por eixo; 10.Incorporação às práticas pedagógicas, a utilização das tecnologias digitais; 11.Adoção de novas metodologias que devem ser criativas e emancipatórias; 12.Necessidade de Integração teoria e prática; Construção de critérios de qualidade a partir das potencialidades que as TICs oferecem;
--	---

---

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas encontradas no banco de dissertações e teses da CAPES entre 2010 e 2017

Percebemos, a partir da observação do Quadro 11 que foram listados aspectos que precisam de ajuste, ou melhoria, no processo de ensino e de aprendizagem, bem como na infraestrutura dos polos de apoio presencial - um melhor aproveitamento do potencial que as tecnologias oferecem, a adequação da formação docente à nova modalidade, entre outros -, bem como pontos positivos e negativos. Alguns aspectos são muito relevantes, por constituírem pontos de reflexão, como é o caso da interferência na identidade do professor, da metamorfose do trabalho docente, da adoção de novas tecnologias, que devem ser criativas e emancipatórias, e da necessidade de integração da teoria e da prática.

Para efeito de análise de alguns aspectos levantados pelas pesquisas, teceremos diálogo com autores que discorrem sobre a temática: *a questão da interferência na identidade do professor atribuída à falta de parâmetros de qualidade dos cursos de formação docente*. Nessa perspectiva, pontuamos o que as autoras Gisi e Eyng (2008) abordam acerca do agravamento da crise de identidade do professor, que pode estar vinculada à interferência dos interesses neoliberais na definição das políticas educacionais, comprometendo, ou até mesmo impedindo, o cumprimento, por parte dos docentes, das exigências das funções do magistério. As autoras afirmam que os professores deveriam ter participação efetiva na formulação das políticas educacionais que estabelecem mudanças na organização, tanto da escola quanto do processo de formação dos professores, o que poderá causar impacto na identidade profissional do docente:

(...) pode se dizer que o período<sup>39</sup> escolhido se reveste de grande importância para discutir a identidade profissional do professor por um lado, em razão do avanço técnico-científico e da reorganização produtiva que provocam mudanças fundamentais no mundo do trabalho, estabelecem desafios novos aos indivíduos, às organizações e à sociedade. Estas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem um novo posicionamento das instituições educacionais e demandam uma nova profissionalidade docente. Por outro lado, é um período em que ocorrem várias reformas no âmbito das políticas públicas, das quais cabe mencionar: a promulgação da Constituição de 1988; a aprovação da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001, o Parecer CNE/CP nº 09/2001 e as Resoluções CP/CNE nº 01 e nº 02 de 2002, referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que vêm norteando a formação dos profissionais da educação básica do país (GISI; EYNG, 2008, p. 114).

Bacelos (2017) credita o processo identitário, a partir de Nóvoa (1992), à compreensão de que o próprio docente tem acerca de sua atividade, suas crenças, anseios, saberes, suas próprias experiências, o que pode dar sentido a sua vida sendo professor. Assim, acreditamos caber aos docentes o olhar atento às questões contemporâneas e a seu público, que demanda necessidades de um mundo transformado.

Analisando os itens *necessidade de formação pautada em parâmetros de qualidade; formação inicial docente precária; necessidade de formação docente que contemple competências; e fragilidade do processo ensino aprendizagem*, dentre outros listados no Quadro 11, Dourado (2008) faz uma abordagem interessante para a compreensão desses aspectos, quando alerta para o fato do perigo da centralidade conferida ao ensino EaD, que utiliza como base de ensino e aprendizagem; as TICs:

Tais constatações nos remetem a questionar premissas históricas no campo educacional, tais como: a adesão acrítica à implementação da modalidade EaD, para muitos entendida como espaço de resolução dos problemas relativos à formação num país continental como o Brasil, bem como posições totalmente refratárias a EaD, por vislumbrar nessa modalidade a mera garantia de um processo de aligeiramento da formação inicial e continuada. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a centralidade conferida à forma de oferta de ensino negligencia o essencial, qual seja, o projeto pedagógico, as condições objetivas de ensino-aprendizagem, entre outros. Assim, é fundamental romper com a centralidade conferida ao aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis diretos pela qualidade ou não do processo educativo (DOURADO, 2008, p.905).

O mesmo autor em seus artigos, principalmente na obra “Nova CAPES – desafios da Consolidação da UAB”, tece críticas em menosprezar a importância das ações direcionadas à formação docente, na modalidade a distância, mesmo porque tais iniciativas vêm sendo reivindicadas há muito tempo por setores acadêmicos e sindicais, segundo o próprio autor,

---

<sup>39</sup> De acordo com as autoras, o período de estudo conforme o entendimento de Vieira e Farias (2007) não assume as características de um estudo de cunho histórico por tratar-se de um período ainda recente e em processo de construção, assim pode ser caracterizado como uma análise de políticas educacionais contemporâneas.



que faz alguns questionamentos acerca da dicotomização da formação de professores em duas diretorias (uma presencial e outra a distância), uma vez que a UAB é um sistema que intenciona democratizar o acesso ao Ensino Superior de qualidade. Outro ponto significativo de discussão e questionamento propostos pelo autor consiste no entendimento de que a UAB seria um modelo de educação na modalidade EaD para novas formas de articulação política e instrumento para se garantir a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados.

Por outro lado, Pinto Júnior e Nogueira (2014) fazem uma abordagem interessante acerca da UAB quando discorrem acerca da necessidade de se avaliar o seu desempenho a partir de como está implementada e funcionando nos polos distribuídos no país. Os autores ponderam que a EaD é uma realidade, não só no Brasil, mas em todo o mundo.

O relevante avanço do Ensino a Distância (EaD) nas ações públicas para a educação é muito mais que um modismo e não pode ser justificado ou compreendido apenas como consequência de um contexto interno do país, ou seja, não é apenas um fruto da história, da cultura, da economia e das forças sociais e políticas nacionais, pois não é um fenômeno apenas brasileiro, apresentando desdobramentos em todo o mundo (PINTO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2014, p. 228)

Assim, com relação aos demais aspectos levantados que dizem respeito à infraestrutura dos polos, como carência de materiais didático pedagógicos, conexão de internet de baixa qualidade, dentre outros, os autores citados discorrem acerca das dificuldades práticas dos profissionais envolvidos nas experiências junto a UAB, explicando que essa é justamente a sua singularidade em termos de modelo de gestão e das dificuldades que dela resultam. Dessa forma, Pinto Júnior e Nogueira (2014) advertem para a necessidade de se acompanhar e avaliar as implementações da UAB a partir da visão de seu usuário mais importante, qual seja, o aluno, acreditando que essa é a melhor maneira de se elaborar procedimento metodológico para avaliação e continuidade de implementação da política no país. Tal abordagem aponta para a assertividade desta pesquisa que intenciona, a partir da percepção de seus egressos, não só do polo objeto deste estudo, mas a partir das vozes das pesquisas levantadas e analisadas, fomentar a discussão para além da proposta desta pesquisa.

Um aspecto mencionado em várias pesquisas se relaciona à competência do docente e dos tutores, um problema muito sério percebido a partir das vozes das pesquisas que apontam falta de preparo do professor com relação às ferramentas da EaD, bem como do tutor com relação ao conhecimento da área de Pedagogia, sendo esse o curso em questão. Para essa

discussão, Moran (2000) reflete, a partir da prática do professor para a educação na contemporaneidade:

[...] educação a distância não é um fast-food onde o aluno vai e se serve de algo pronto. Educação a distância é ajudar os participantes a equilibrar as necessidades e habilidades pessoais com a participação em grupos - presenciais e virtuais - por meio da qual avançamos rapidamente, trocamos experiências, dúvidas e resultados. (...) Tanto nos cursos convencionais como nos cursos a distância teremos que aprender a lidar com a informação e o conhecimento de formas novas, pesquisando muito e comunicando-nos constantemente. Isso nos fará avançar mais rapidamente na compreensão integral dos assuntos específicos, integrando-os num contexto pessoal, emocional e intelectual mais rico e transformador. Assim poderemos aprender a mudar nossas ideias, nossos sentimentos e nossos valores onde isso se fizer necessário. (...) Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender (MORAN, 2000, p.59,60, 61 e 63).

Acreditamos na pertinência do que discorre o autor, uma vez que não há como negar a evolução do mundo e a urgência da educação em acompanhar tais mudanças, como já foi discutido no início deste texto. No entanto, importante é identificar se as propostas pedagógicas dos cursos de formação docente a distância, no âmbito da UAB estão contemplando tais evoluções.

Com relação à questão levantada acerca da precariedade do atendimento nos polos, mais propriamente no que diz respeito à tutoria, cabe às coordenações locais o acompanhamento do trabalho de seus colaboradores, uma vez que, de acordo com o que preconiza a legislação de implementação dos cursos na modalidade UAB, o tutor presencial precisa ser apto, munido de competências pedagógicas, didáticas, com relação ao conteúdo e tecnologia para o trabalho efetivo junto aos alunos, o que já foi demonstrado na Figura 6 (critérios de avaliação do tutor, p. 48), como expressa o texto da lei:

[...] este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis (BRASIL, 2007, p.21).

Sem pretender encerrar essa discussão, pontuamos que autores como Pinto Júnior e Nogueira (2014) fazem uma abordagem bem cuidadosa da temática dos aspectos relevantes do sistema UAB. Tais autores alertam para o fato de que a implementação da UAB não é nada simples e que é importante o desenvolvimento de processo de avaliação dos resultados de sua

implementação a fim de se verificar se, de fato, o acesso à educação está sendo garantido para todos:

(...) educação para todos os brasileiros, especialmente aqueles que vivem em situação de maior fragilidade ou exclusão, ou se constitui apenas em mais um passo na instrumentalização pelo capital de uma educação ‘treinamento’, para permitir ao país concorrer no mercado global de mão de obra (PINTO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2014, p.234).

Esta citação nos remete à lei nº 12.711/2012 que é contemplada nos editais que selecionam alunos para os processos seletivos dos cursos promovidos, a partir das parcerias entre as IES e a UAB. A referida lei norteará a análise dos dados no capítulo da metodologia desta pesquisa.

### **3.2 Da identificação dos participantes**

Neste subcapítulo apresentaremos os participantes que colaboraram para levantamento de dados imprescindíveis para o sucesso desta investigação. Para “chegarmos” aos egressos, contatar a coordenadora do polo de João Monlevade - MG foi de vital importância, uma vez que ela nos forneceu os contatos para o envio dos questionários via e-mail.

#### **3.2.1. A coordenadora do Polo**

A coordenadora do polo de João Monlevade – MG é graduada em Administração de Empresas e Matemática e pós graduada em Matemática, Planejamento e Implementação de Gestão e Educação a Distância. Ela é funcionária pública municipal, foi cedida para se dedicar integralmente às atividades da UAB e exerceu um papel fundamental para esta pesquisa. Atua nessa função há 10 anos, desde a implantação do referido polo, acompanhando o desenvolvimento dos cursos nele ofertados<sup>40</sup>.

#### **3.2.2. Os egressos**

Foram indicados pela coordenadora do polo, 205 nomes de egressos das turmas compreendidas no período de 2007 a 2013, sendo que não foram localizados os e-mails de 10 deles. Assim, enviamos e-mails para acesso ao *link* do questionário a 195 egressos e, desses e-

---

<sup>40</sup> Entrevistada em 26.07.2017, através do Skype, informações importantes foram repassadas, o que fomentou esta pesquisa

mails 10 foram devolvidos por ter ocorrido algum tipo de erro, sendo, portanto, validados 185 e-mails. Desse total de 185 questionários enviados, tivemos a devolução de 47, conforme apresentado a Tabela 2:

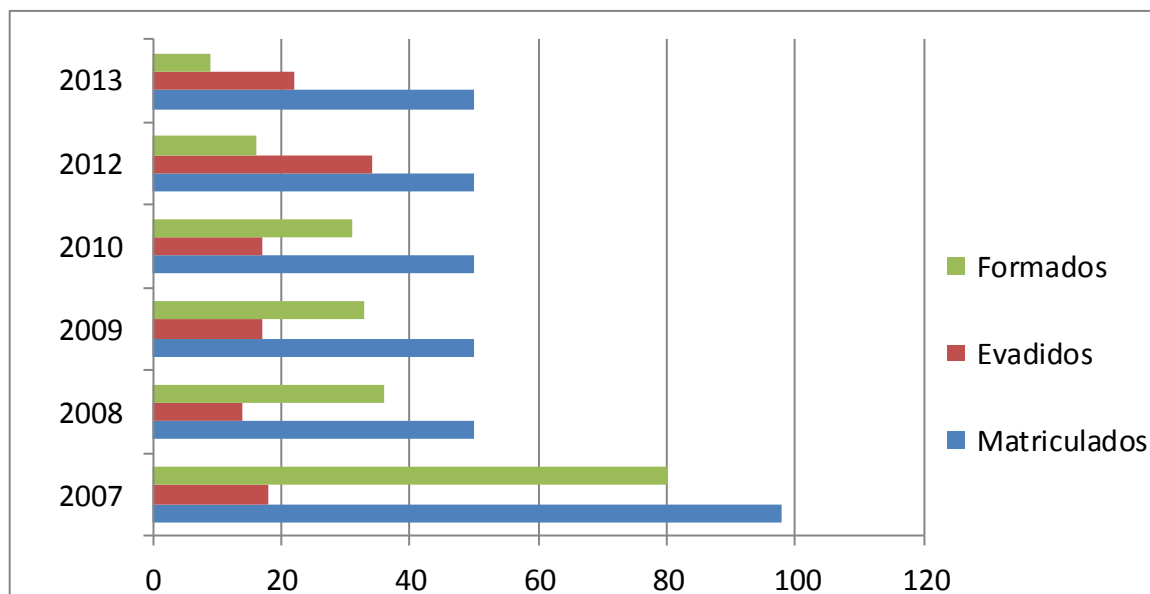
Tabela 2. Entrada/Movimentação alunos curso Pedagogia UFOP/UAB/João Monlevade-MG

<b>Turmas</b>	<b>Edital</b>	<b>Nº de alunos matriculados</b>	<b>Nº de alunos evadidos</b>	<b>% de evadidos</b>	<b>Nº de egressos</b>	<b>% de egressos</b>	<b>Nº de egressos respondentes</b>
2007	COPEPS Nº 07/2007	98	18	18%	80	82 %	9
2008	COPEPS Nº 04/2008	50	14	28%	36	72%	8
2009	COPEPS Nº 03/2009	50	17	34%	33	66%	7
2010	COPEPS Nº 05/2010	50	19	38%	31	62%	11
2012	COPEPS Nº 7/2011	50	34	68%	16	32%	9
2013	COPEPS Nº24/2013	50	22	44%	09	18%	3
<b>TOTAL</b>		<b>348</b>	<b>124</b>	<b>36%</b>	<b>205</b>	<b>59%</b>	<b>47</b>

Fonte: A partir das informações fornecidas em entrevista pela coordenadora do polo de João Monlevade - MG

Com base nas informações da coordenação do polo, as quais estão apresentadas na Tabela 2, no período de 2007 a 2013, o número de matriculados foi de 348 alunos, havendo uma evasão de 124 alunos, sendo que 205 conseguiram concluir o curso. Assim a Tabela 2, com base nas informações fornecidas pela coordenadora do polo, revela que 36% evadiram e 59% concluíram o curso. O Gráfico 3 permite uma visão mais clara da movimentação de alunos no curso:

Gráfico 3. Apresentação Entrada/Movimentação alunos curso Pedagogia UFOP/UAB/João Monlevade-MG



Fonte: Com base nas informações da Coordenação Polo UFOP/UAB

No ano de 2007, houve um número muito grande de matriculados (98 alunos), uma taxa de evasão de 20% (18 alunos) e um número considerável de formandos, 82% (80 alunos). Entretanto, no período de 2008 a 2010, embora o número de matriculados tenha diminuído em 52% em relação a 2007, e permanecido assim até 2013, o número de evadidos e formados também seguiram, de certa forma, estáveis, com uma razoável variação. Já no ano de 2012, o número de formados caiu para aproximadamente 40% com relação aos três últimos períodos, enquanto o número de evadidos cresceu quase 60% ainda no mesmo período. Em 2013, o número de formados e evadidos cai, aproximadamente 60% com relação a 2012.

Intencionando entender o motivo de tão alta taxa de desistência, durante a entrevista à coordenadora, perguntamos quantos alunos evadiram e porque fizeram e quais seriam as suas justificativas e/ou os motivos para tal evasão. De acordo com a experiência e convívio da coordenação com os egressos, a desistência dos estudantes é atribuída a problemas particulares, ao fato de não conseguirem conciliar os estudos com família e trabalho, bem como à sobrecarga de tarefas do curso e a não adaptação à modalidade a distância.

### 3.3- Das categorias de análise

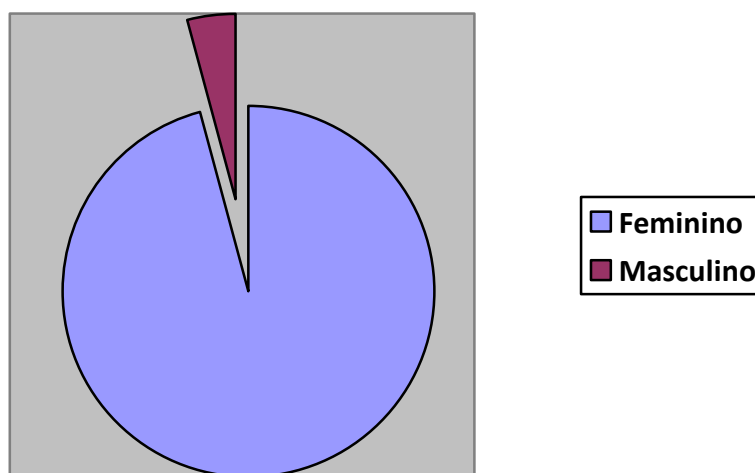
Após análise das informações sobre os egressos, apresentaremos os seus perfis e demais elementos relacionados às suas percepções com relação ao curso de Pedagogia do

CEAD-UFOP, que estão organizados segundo as seguintes categorias: perfil dos egressos, atuação profissional dos egressos, o curso de Pedagogia EaD e a profissão do pedagogo, avaliação do curso de Pedagogia EaD da UFOP pelos egressos, participação em atividades de pesquisas e extensão, contribuições do curso de Pedagogia EaD para vida profissional e avaliação de necessidade de melhoria do curso de Pedagogia EaD. Os dados para análise foram retirados do questionário aplicado aos egressos via *Google docs* e não foram fornecidas na mesma ordem, mas, para efeito de análise das categorias, foram organizados de acordo com a categoria que originou cada seção.

### 3.3.1. Perfil dos Egressos

Analisando os dados acerca da identificação dos egressos, em relação ao gênero, apurou-se que 95,7% dos egressos são do gênero feminino:

Gráfico 4. Gênero dos egressos



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário respondido pelos egressos

O curso de Pedagogia que objetiva formar professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental I, apresenta uma maioria de alunos mulheres, convergindo com as pesquisas e dados do INEP<sup>41</sup>, que mostra que as mulheres representam 80% dos professores dessa etapa de ensino escolar. No entanto, esse curso já desperta o

<sup>41</sup> Portal do INEP, notícias: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206), 08.03.2018.

interesse de homens, que se identificam com o ensino dos primeiros anos do Ensino Fundamental I. Embora, nesse universo investigado a pesquisa apresente apenas dois egressos do sexo masculino, esse fato precisa ser ressaltado.

Canton, Araújo e Nunes (2018) apontam tal tendência no relatório final que apresenta os dados da pesquisa intitulada *Por onde andam os ex-alunos do curso de Pedagogia/UFOP? Conhecendo a trajetória e o lugar profissional desses egressos: As autoras do relatório mencionam que Braúna (2009) ao investigar a construção das identidades de estudantes do mesmo curso, já havia ressaltado a procura por estudantes do sexo masculino.*

Aprofundando esta análise, o curso de Pedagogia, desde a sua criação em 1939, reafirma a presença da mulher como público predominante na profissão docente, como algo natural ou inerente à mulher, dada às suas especificidades. Gatti (2010) apresentou dados que comprovam essa tendência na pesquisa *Formação de professores no Brasil: características e problemas* que apontou que 75,4% dos licenciandos em Pedagogia eram mulheres, o que indica que tal fenômeno não é recente. Silva (2011), em sua dissertação de mestrado, pesquisa intitulada *Currículo, Gênero e Identidade na formação de professores/as*, faz, com propriedade, a seguinte abordagem acerca da predominância da mulher na Pedagogia:

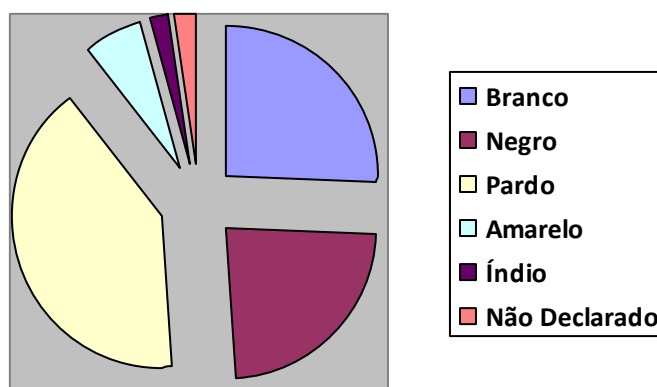
[p]ouco tempo depois de promulgada a Lei, o curso de Pedagogia tem a sua primeira regulamentação, em 1939, o que entrelaça a sua história ao percurso da Educação no país e à História das Mulheres. A constituição desse curso concomitante à busca pela participação feminina em outros campos que não o privado/doméstico e à expansão econômica – desenvolvimento industrial – corroboraram a inserção feminina no mercado de trabalho. Porém, com a presença das mulheres nesse novo espaço, algumas profissões foram vistas como continuidades dos serviços domésticos e, conseqüentemente, como trabalhos femininos; a Pedagogia se caracterizava como um desses afazeres femininos. A profissão docente permitiu às mulheres o acesso a um dos espaços públicos anteriormente frequentados pelos homens. No entanto, essa profissão vai ser representada como similar ao trabalho no lar: o cuidar das crianças. Essa concepção é utilizada para naturalizar/reforçar o magistério, especialmente das séries iniciais, como uma profissão feminina. (SILVA, 2011, p. 33-34)

Sobre essa questão, a autora enfatizou o fato de se conceber socialmente que a predominância feminina na docência se dá em função da natureza das mulheres, apelando, em alguns momentos, às ideias de Foucault sobre o fato do sujeito ser fruto de um processo histórico e não natural.

Dando continuidade à análise do perfil, a matriz étnica identificada apontou que dos 47 respondentes, 41%, se autodeclararam pardos, 26%, brancos, 24%, pretos, 0,2%, amarelos, 0,2%, índios e 0,2% não responderam. Assim, percebe-se que o perfil dos egressos

tem uma predominância de 74% de não brancos, o que pode evidenciar uma maior democratização de vagas conquistados por esse grupo que, em algum momento da história da educação brasileira, foi excluído das oportunidades de acesso a cursos superiores de qualidade. Tais dados podem ser visualizados no Gráfico 5:

Gráfico 5. Matriz Étnica



Fonte: Com base no Questionário Egressos

Destaca-se um avanço para a mudança desse cenário na educação brasileira atribuído à Lei nº 12.711/2012 que prevê reserva de vagas em Instituições Públicas Federais, conforme a seguir:

Art. 1º As instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (BRASIL, 2012, p.1).

O artigo 3º foi alterado pela Lei nº 13.409 de 2016:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016, p.1).

As mencionadas leis foram elaboradas para contemplar as pessoas com renda mínima, oriundos de escola pública, autodeclarados não brancos e com alguma necessidade especial, o que já contribui com a análise dos dados que serão apresentados na sequência.



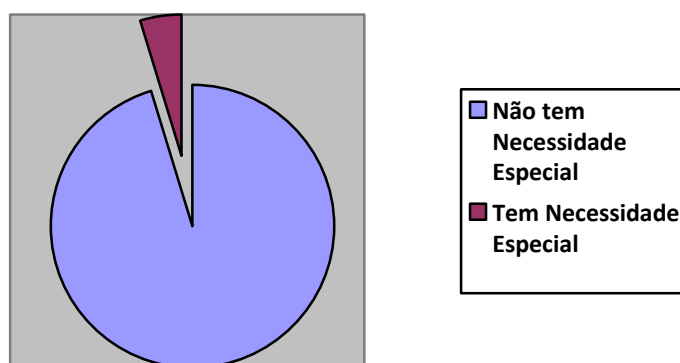
Muito oportuno é enfatizar neste trabalho, diante dos dados apresentados que contemplam 74% dos egressos, o que um profissional de direito considera como um grande avanço para a educação brasileira:

[...] em sua mais simples concepção as Ações Afirmativas nada mais são que modelos ou meios, muitas vezes emanados de políticas públicas, que tem por finalidade combater a discriminação de grupos vulneráveis, dando-lhes igual oportunidade de acesso a distintos bens dentro da sociedade. São políticas que germinaram no Brasil muito recentemente, fomentando muitos debates nas aéreas dos Poderes Públicos Executivos e Legislativos, no Judiciário e bem como se propagou na opinião pública em geral, em face da enorme multiplicação do assunto via meios de comunicação em massa. (...) A Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre a reserva de vagas para o ingresso em universidades federais, bem como nas instituições de ensino técnico de nível médio. Foi regulamentada pelo Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012 e representa um expressivo progresso no que tange a inclusão social, bem como a melhor distribuição dos bens fundamentais dispostos na sociedade e promovidos, em prima facie, pelo estado. (...) As políticas de Ações Afirmativas vieram para incluir o indivíduo, que na loteria social não fora tão felicitado, no núcleo dinâmico da sociedade movida pelo capital. É um modelo de política pública eficaz, na medida que consegue, sim, incluir, dar acesso e trazer cada indivíduo para o debate público da educação, da participação política, da atividade laboral, enfim, da vida em sociedade (SANTIAGO, 2015, p.1-2,11,16).

Embora a mencionada lei, conhecida como a “lei das cotas”, tenha causado muita polêmica nas várias instâncias da sociedade, estudos de pesquisas já comprovam que os beneficiários dela têm o mesmo ou melhor desempenho acadêmico daqueles que ingressam pelo sistema universal: “esse é um dado importante porque desmonta um preconceito bastante difundido de que as cotas conduziram a um rebaixamento da qualidade acadêmica das universidades” (ROZAS, 2009, p. 76).

Para o quesito “necessidade especial”, dentre os 43 respondentes, 2 egressos declararam ter alguma:

Gráfico 6. Egressos com Necessidades Especiais



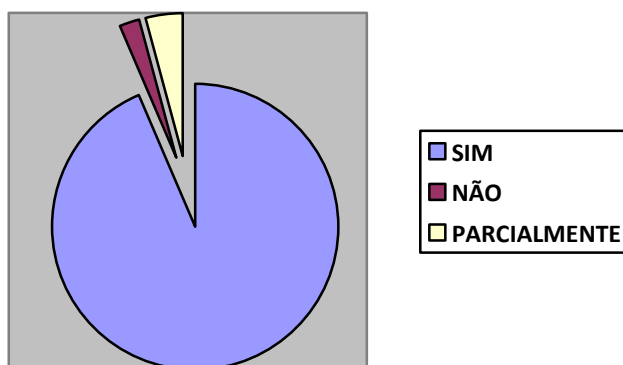
Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

Como abordado, a Lei nº 13.409 de 2016 incluiu pessoas com necessidades especiais, alterando a Lei nº 12.711/2012, na reserva de vagas em instituições públicas de nível superior e técnico. Menezes (2009) fez um abordagem interessante que contribui para reflexões acerca da formação de professores no contexto da escola contemporânea que é prevista para todos e contribui aqui com essa temática:

[n]a perspectiva inclusiva, são necessárias políticas que organizem, sustentem e garantam suporte às escolas, para que essas ofereçam acesso e permanência a todos os que desejarem ali estar. Isso não significa, porém, que as escolas possam se eximir de suas responsabilidades, esperando que as condições ideais sejam atendidas (MENEZES, 2009, p.214).

Os gráficos seguintes demonstram o perfil dos egressos com relação à escolaridade, evidenciando que a maioria deles são oriundos de escola pública, tanto em nível fundamental quanto médio. Tais informações enfatizam que a Lei nº 12.711/2012 promoveu, de fato, a democratização ao ensino público superior de qualidade a uma camada da população que, sem o respaldo da referida lei, teria muitas dificuldades de acesso à universidade pública, pelas vias convencionais.

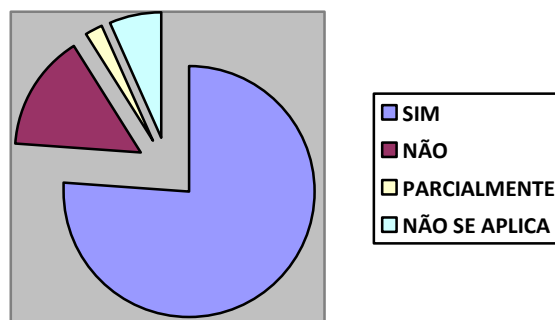
Gráfico 7. Egressos que cursaram o Ensino Fundamental em escola pública



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

Ao serem questionados sobre onde cursaram o Ensino Médio, as respostas dos egressos apontaram que 76,1% estudaram em escola pública e 2,2% em algum momento de suas vidas passaram por alguma instituição pública, conforme apresenta o Gráfico 8:

Gráfico 8. Cursou o Ensino Médio em Escola Pública

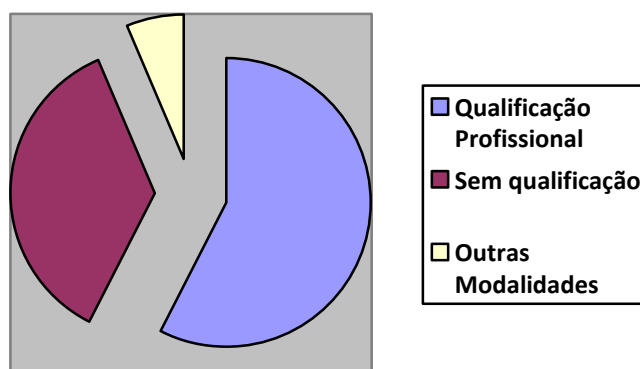


Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

Os gráficos que apresentam o perfil dos egressos, no quesito escolaridade, confirmam que a Lei nº 12.711/12 realmente tem cumprido as suas determinações, o que democratiza o acesso à universidade a uma grande camada da população que, antes da referida lei, não tinha acesso ao Ensino Superior público de qualidade. Citando, ainda, a pesquisa “*Formação de professores no Brasil: Características e problemas*” por Gatti (2010), comprova que a maioria dos estudantes do curso de Pedagogia provém de escolas públicas.

Ainda com relação à modalidade de Ensino cursada pelos egressos no Ensino Médio, 57,8% optaram por qualificação profissional, enquanto que 35,6% têm formação média sem qualificação profissional e 6,7% cursaram outras modalidades de ensino. Com base nas respostas, podemos inferir que trata-se de egressos que necessitaram, em sua maioria, da escola pública, sendo que mais da metade precisou se qualificar para ter uma profissão antes de ingressar na universidade, ou que não vislumbravam essa possibilidade antes da lei das cotas:

Gráfico 9. Ensino Médio com Qualificação



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

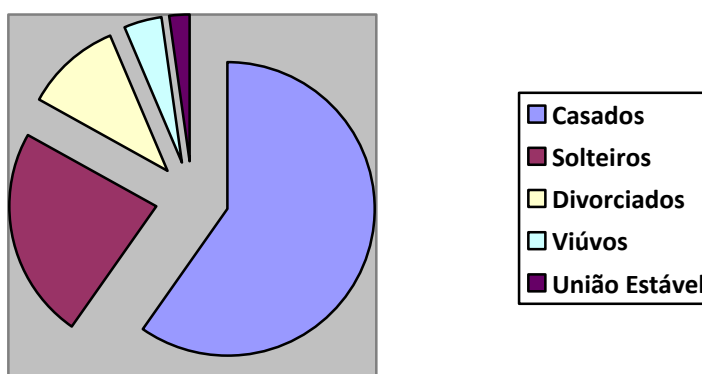
De acordo com dados do Censo EAD.BR 2016<sup>42</sup> (BRASIL, 2016), a EaD tem uma característica muito acentuada que é a de apresentar que trabalham e estudam. Mais de 75% dos alunos matriculados em cursos regulamentados, totalmente a distância, estudam e trabalham. Essa informação confirma o que o perfil dos egressos sinaliza: pessoas oriundas de escolas públicas e que sempre precisaram conciliar os estudos com o trabalho, sendo possivelmente um público que apresenta restrições econômicas. As autoras Jorge e Antonini (2010) pontuam muito bem essa questão:

A UAB integra universidades públicas com o objetivo de oferecer cursos para a população que tem dificuldade de acesso à formação universitária na modalidade presencial. Essa dificuldade se traduz por meio das desigualdades sociais que obrigam a população de baixa renda a associar estudo e trabalho. Traduz se, ainda, na dificuldade geográfica de acesso a universidades públicas. Assim, a Educação a Distância surge como oportunidade para uma parcela da população – até então excluída da formação em nível superior – de conciliar o mundo dos estudos (em universidades públicas) com o do trabalho (p. 2).

As autoras discorrem acerca do que a pesquisa aponta pelos dados dos egressos, comprovando, mais uma vez, que a UAB realmente democratiza o acesso à Educação Superior pública para um grupo que antes era excluído de uma universidade pública federal de qualidade.

Na sequência da análise do perfil, apresenta-se o estado civil dos egressos: 59,6% são casados, 23,4% solteiros, 10,6% divorciados, 4,3% viúvos e 2,1% vivem em união estável:

Gráfico 10. Estado Civil dos egressos

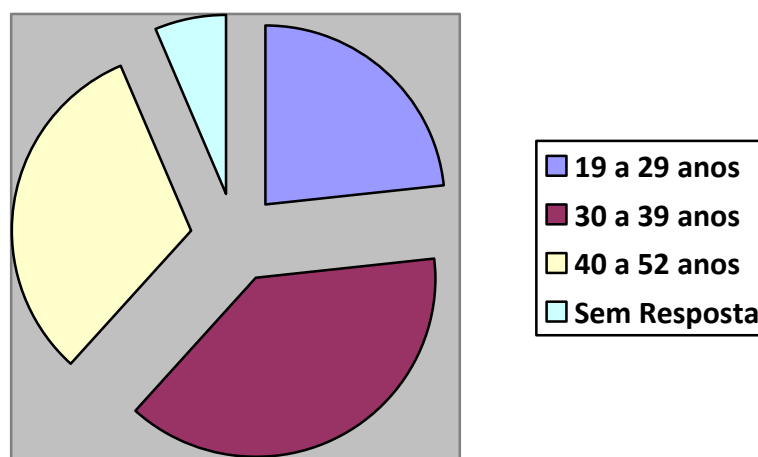


Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

<sup>42</sup> Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil-2016 – Censo EAD.BR: [www.abed.org.br](http://www.abed.org.br).

Ao questionarmos os egressos acerca da idade de ingresso no curso de Pedagogia (Questão 2.7), foi possível levantar a seguinte faixa etária a partir da resposta dos 44 participantes, tendo em vista que três não responderam (Gráfico 11):

Gráfico 11. Idade - ingressantes



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

Torna-se interessante observar que o curso em questão atraiu tanto jovens quanto pessoas mais maduras, no entanto, há uma procura maior por estudantes a partir dos 30 anos de idade, como demonstra o levantamento da pesquisa feita através dos questionários enviados aos egressos. Essa tendência já havia sido levantada no Censo:

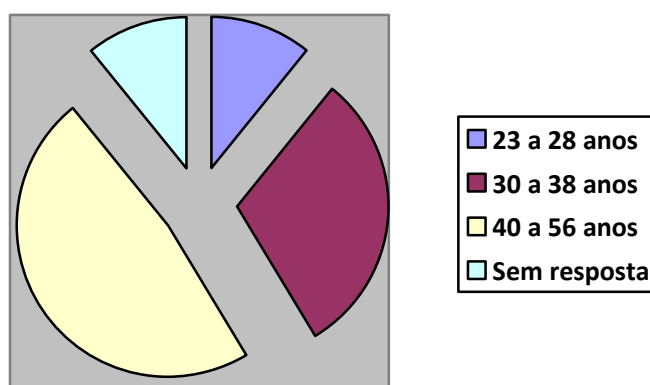
É possível, porém, fazer uma distinção entre os estudantes de Pedagogia e os alunos das demais licenciaturas: os primeiros tendem a ser mais velhos. Enquanto apenas 35% dos alunos de Pedagogia estão na faixa ideal de idade para o curso, essa proporção aumenta para os estudantes das demais licenciaturas, sendo que entre os alunos de Letras e da área de Humanas a proporção na faixa ideal está em torno de 45% e, para os da área de Ciências e Matemática, fica entre 51% e 65%. Os alunos de Pedagogia são também mais numerosos nas faixas etárias dos mais velhos, no intervalo de 30 a 39 anos, ou acima de 40 anos. (GATTI, 2010, p. 1362)

O Censo EaD de 2016 da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)<sup>43</sup>, aponta que no ensino a distância há uma alta incidência de alunos com idade superior à idade típica dos alunos que estudam na graduação.

Com relação à idade de conclusão do curso, levantamos a seguinte faixa etária (Questão 2.8), a partir da resposta de 42 egressos, uma vez que 5 não responderam:

<sup>43</sup> Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil-2016 – Censo EAD.BR: [www.abed.org.br](http://www.abed.org.br).

Gráfico 12. Idade - concluintes



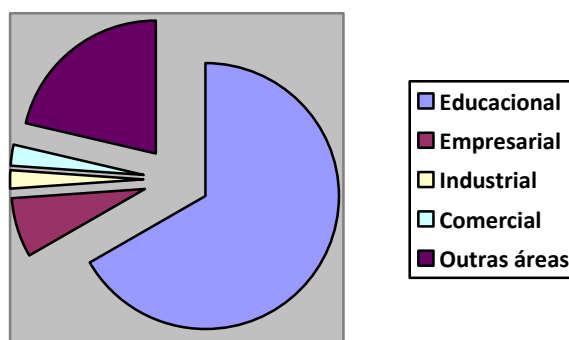
Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

De acordo com a ABED, a graduação a distância recebe um grande número de alunos que já ingressaram no mercado de trabalho, o que confirma que a EaD permite ao aluno adaptar seus horários aos estudos. Comprova-se também, pelo Censo 2016, que a faixa etária de estudantes nessa modalidade de ensino é muito diferente da faixa etária de alunos da graduação presencial. Trata-se de pessoas que não puderam cursar o Ensino Superior na idade considerada adequada, bem como de pessoas que precisam e esperam uma ascensão na carreira ou na vida profissional.

### 3.3.2 Atuação profissional dos egressos

Nesta categoria, abordaremos aspectos relativos à atuação profissional dos egressos pesquisados. Ao serem questionados, na questão 3.1, se estão trabalhando atualmente, os 47 participantes responderam à questão, sendo que 40 deles, ou seja, 85,1%, disseram que sim, enquanto 7,14,9%, disseram que não. A questão 3.2 se refere a qual área o egresso estava atuando: 28 disseram que estão atuando na área educacional, 3 na área empresarial, 1 na área industrial, 1 na área comercial e 9 responderam que estão atuando em outras áreas, conforme demonstrado no Gráfico 13:

Gráfico 13. Atuação Área Egresso



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

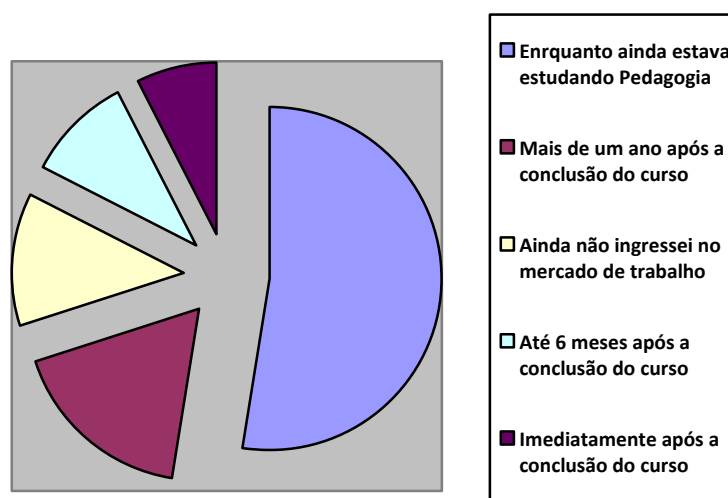
A questão 3.3 do questionário procurou identificar em qual tipo de organização os egressos exercem suas atividades. A essa questão, 42 egressos responderam, sendo que 33 (78,6%) estão atuando em empresa pública, 6 (14,3%) em empresa privada, 1(2,4%) em empresa própria, 1(2,4%) em instituição escolar e 1(2,4%) estão atuando como autônomos.

Ao serem questionados, na questão 3.4, sobre “*como você obteve seu emprego atual? (Apenas para aqueles que estão numa instituição escolar)?*”, 37 egressos responderam, ficando as respostas distribuídas da seguinte forma: 23 (62,2%) obtiveram o seu emprego atual por meio de concurso público, 5 (13,5%) por seleção de currículo, 1 (2,7%) por indicação de pessoas influentes e 8 (21,6%) disseram que as respostas não se aplicavam à sua realidade. Note-se que não fica claro se houve alguma confusão no momento de responder as opções “empresa pública e “instituição escolar”, uma vez que não era permitido marcar duas opções para a mesma resposta. Dessa forma, não se sabe se 78% atuam em instituição escolar pública apenas ou em outras também. Não fica claro, tampouco se 2,4% atuam em instituição escolar particular somente ou em outras, como instituições filantrópicas, dentre outras. Fato interessante é que de 36 respondentes, 61,1% conquistaram o seu trabalho atual por meio de concurso público.

Na sequência, a questão 3.5, “*Quanto tempo decorreu entre a formatura e o início de sua atividade profissional*”, dos 33 que responderam, 24 egressos (72,7%) disseram que a aprovação aconteceu a menos de 1 ano após a conclusão do curso, 6 (18,2%) de 2 a 3 anos, 1 (3%), de 2 a 4 anos, e 2 (6,1%), mais de 4 anos após a formatura. Esse dado é importante, uma vez que, independentemente de estar atuando na área educacional ou não, o curso de Pedagogia contribuiu para a aprovação em algum concurso público, permitindo, ao egresso, o ingresso no mercado de trabalho. A questão 3.6, “*Quanto ao ingresso no mercado*

*de trabalho, este, ocorreu:*” foi respondida por 40 egressos e ficou apresentada da seguinte forma: 21 egressos (52,5%) responderam que ingressaram no mercado de trabalho enquanto estavam cursando Pedagogia, no entanto, 7 (17,5%) responderam que ingressaram no mercado de trabalho, um ano após ter concluído o curso, 5 (12,5%) disseram que ainda não ingressaram no mercado de trabalho, 4 (10%) ingressaram até seis meses após a conclusão do curso e 3 (7,5%) ingressaram no mercado de trabalho, imediatamente após a conclusão do curso.

Gráfico 14. Quando ingressou mercado de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

### 3.3.3 O curso de Pedagogia e a profissão do pedagogo

O bloco de respostas à questão número 4 aborda especificamente o curso de Pedagogia e a profissão do pedagogo. Na questão 4.1, dos 46 egressos<sup>44</sup> que responderam à questão, 23, ou seja, 50%, escolheu o curso de Pedagogia como primeira opção.

*Não tinha condições financeiras na época de fazer outro curso superior, tentei outro vestibular federal que fosse na minha cidade ou próximo, pois também não tinha como ir morar em outra cidade, porém não consegui, e quando tentei o vestibular em outra universidade, outro curso escolhido, também tentei esse da UFOP, consegui passar nele graças a Deus e quis fazê-lo até o fim, até mesmo porque passei no concurso do Estado de MG para supervisão pedagógica em (...), resolvi então assim que me formar tomar posse do cargo. O curso de Pedagogia me deu uma excelente formação, como profissional, como pessoa, atuei na área em (...) e (...), mas conciliando com o meu trabalho anterior, o de (...). Resolvi desistir da atuação em (...)*

<sup>44</sup> Os participantes desta pesquisa estão denominados com um numeral, a fim de preservar seu anonimato:



*entreguei meu cargo, não me sentia à vontade, a verdade é que a teoria é extremamente relevante, porém enfrentamos tantas contradições na prática, enfrentamos dificuldade com a classe, uma classe desunida, resumidamente, desunida, muitas pessoas, profissionais da área trabalham desmotivadas, com raiva, por não ter outra opção, assim como, trabalham para ganhar o “pouco salário” no fim do mês, uma mente muitas vezes que vê a mudança que a gente quer fazer como uma ameaça, fora a falta de recursos para materiais, infelizmente me deparei em duas escolas que não apostavam na mudança, claro que não é uma regra, há ótimos profissionais, competentes, mas também há profissionais, que realmente não tem paciência com aprendiz, no caso o (a) aprendiz era eu, não tem paciência, não tem boa vontade e muitas vezes é nítido. A verdade é que a escola me decepcionou muito, foi um balde de água fria desde o primeiro dia que pisei como servidora pública. Muitas pessoas dizendo, ‘a minha filha você não sabe de nada’... a realidade é bem diferente”. (...) a Escola tem que ser um ambiente o mais agradável possível, sem competições, pessoas com a mente aberta, felizes, assim a educação vai bem, pois as pessoas felizes e satisfeitas com sua profissão, saberão formar pessoas do bem, com amor ao que escolherem fazer. Hoje curso o curso de (...), espero ser uma ótima profissional, pois, amo o que faço! Mas se amanhã se for da vontade de Deus que eu volte à escola ele irá me capacitar ainda mais pra isso (EGRESSO 30).*

A questão 4.2, “Por que escolheu o curso de Pedagogia”, 44 egressos contribuíram com variadas respostas, sendo por nós agrupadas nas categorias: “Profissional e Carreira”, “Pessoal”, “Acadêmica”, “Ascensão na Carreira”, as quais serão relacionadas no quadro a seguir:

Quadro 12. Motivos de escolha pelo curso de Pedagogia

<b>PROFISSIONAL / CARREIRA</b>	<b>PESSOAL</b>	<b>ACADÊMICA</b>	<b>OUTROS</b>
Empregabilidade	Área de humanas	Aprimorar conhecimentos	Falta de opção
Já trabalhava na área	Gostar da área de educação	Aperfeiçoamento	Influência amiga
Melhor qualificação	Querer trabalhar na área de educação	Entender melhor o processo de ensino e aprendizagem	Gratuito e a distância
Facilidade de emprego	Vocação	Melhorar a prática docente	Falta condições financeiras de fazer outro curso
Atuar como professora	Um sonho		Ajudar filhos tarefas diárias
Excelente formação profissional	Sempre quis educação		
Melhor remuneração	Gostar de criança e trabalhar em escola		
Ter curso superior e fazer concursos	Indicação		
Ter feito o curso de Magistério	Crescimento pessoal		

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas respostas dos egressos à questão 4<sup>45</sup> do questionário.

<sup>45</sup> Quadro elaborado a partir da resposta de 42 egressos que foram agrupadas e/ou desmembradas para composição do quadro apresentado.

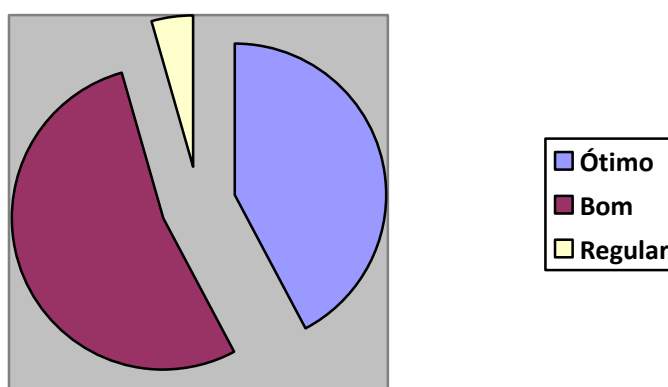
Ao se agrupar as respostas, percebe-se que a escolha pelo curso de Pedagogia apontou para o atendimento a necessidades pessoais, profissionais/ de carreira, acadêmicas e financeiras, bem como para outros motivos quaisquer apontados pelos egressos. No mesmo bloco de questões, ao se questionar sobre o nível de satisfação com relação ao curso (questão 4.3), dos 45 respondentes, 36 egressos (80%) disseram que o curso correspondeu às suas expectativas, 8 (17,8%) disseram que atendeu parcialmente e 1 (2,2%) disse que não.

### 3.3.4 Avaliação do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFOP pelos egressos

Com relação ao bloco de questões 4.4, “*Que conceitos você atribuiria ao curso de Pedagogia/UFOP/UAB quanto aos seguintes aspectos: (4.4.1) Projeto Pedagógico do Curso, (4.4.2) Currículo, Professores, (4.4.3) Tutores, (4.4.4) Condição Material da Instituição, (4.4.5) Polo de Apoio Presencial e (4.4.6) Plataforma Virtual*”, as respostas mostram a seguinte situação:

A partir das respostas dos questionários, 45 egressos avaliaram o Projeto Pedagógico do Curso, sendo que 19 (42,2%) disseram que é Ótimo, 24 (53,3%) atribuíram conceito Bom e 2 (4,4%) o avaliaram como Regular, conforme demonstra o Gráfico 15:

Gráfico 15. Avaliação quanto ao Projeto Pedagógico do Curso



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

Ao dar espaço para que os egressos expressassem suas opiniões acerca dos itens avaliados neste subcapítulo, trazemos os dados de três egressos que se manifestaram com relação ao Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia:

*O conteúdo estudado corresponde com a proposta do curso. Uma crítica seria de trabalhar na formulação de atividades lúdicas. (EGRESSO 6)*

*O curso atendeu a sua proposta e considero melhor em relação a outras faculdades (EGRESSO 15)*

*Explorar outras possibilidades para o pedagogo quando do projeto pedagógico porque a Pedagogia não está presa à sala de aula. (EGRESSO 24)*

Ao analisarmos as respostas dos egressos 6 e 15, pressupõe-se que ambos conhecem a proposta pedagógica do curso, demonstrando propriedade e segurança ao avaliá-lo. Com relação à resposta do egresso 24, há um anseio em se apropriar de outros conhecimentos para além da docência quando ele afirma que a Pedagogia não se restringe ao trabalho de sala de aula. Podemos inferir aqui, também, que o egresso 24 almeja conhecer elementos para a formação de um pedagogo que possa atuar em outros espaços.

A respeito da formação do pedagogo para além da escola, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 responde a esse anseio, a partir da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, na modalidade EaD da UFOP, essa Resolução consolida as diferenças entre as duas formações, quais sejam a do pedagogo e a do professor:

[...] a formação dos professores retorna os níveis de qualidade superior, não se pretende mais divisão de trabalho que colocava de um lado professores tarefeiros impossibilitados de se superarem em sua formação teórica e de outro aqueles pedagogos formados em espaços distintos, submetidos a desafios teóricos de qualidade diferenciada, destinados a compreender, organizar, supervisionar, avaliar o processo pedagógico em condições desiguais aos demais (MINAS, 2009, p. 10).

Ainda discorrendo sobre o papel do profissional de pedagogia, a partir da indagação do egresso 24 de que o curso de Pedagogia não forma profissional apenas para a atuação em sala de aula, a proposta pedagógica do curso de Pedagogia na modalidade a distância UFOP considera também a atuação do pedagogo em tarefas de gestão, como expressa um dos sete objetivos da proposta:

[c]apacitar para a atuação no planejamento, organização e gestão do Sistema de Ensino para os quais estão sendo formados nas esferas administrativa e pedagógica,

com competência técnico-científica ética visando à democratização das relações sociais na comunidade escolar e fora dela (MINAS, 2009, p. 19).

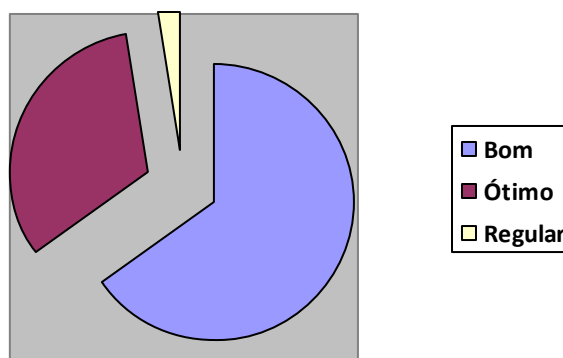
Dessa forma, fica claro que o curso de Pedagogia do CEAD/UFOP atende a Resolução CNE/CP 1 de 2006, que discorre sobre o curso de Pedagogia - Licenciatura, já citada nessa discussão e propicia a reflexão e discussão do papel do pedagogo para além da sala de aula, o que também está expresso no parágrafo único da mencionada Resolução:

[a]s atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (MINAS, 2009, p. 40).

Compreende-se, então, que embora o curso esteja voltado para a formação de docentes licenciados, ele aborda as muitas possibilidades de atuação do profissional de Pedagogia.

Com relação ao *Currículo*, 43 egressos responderam à questão, sendo que 28 (65,1%) o consideraram Bom, 14 (32,6%) atribuíram-lhe conceito Ótimo e apenas 1 (2,3%) apontou conceito Regular.

Gráfico 16. Avaliação quanto ao Currículo



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

Para essa questão, destacamos os excertos abaixo:

*Penso que no currículo há a ausência teórica da verdadeira prática do pedagogo nas escolas. (EGRESSO 32)*

*O currículo ser mais detalhado no processo de alfabetização. Assim, qualificará melhor os profissionais para as séries iniciais e educação infantil. (EGRESSO 39)*

A partir das respostas dos egressos 32 e 39, percebe-se uma ansiedade em acessar um currículo mais próximo do cotidiano da escola. De acordo com Libâneo (2013), em uma formação profissional inicial de professores, não há didática que se sustente teoricamente se não for pelos conteúdos a serem ministrados a partir de metodologia própria de cada ciência e formas de aprendizagem das diversas disciplinas. O autor faz uma rica abordagem capaz de esclarecer que a dicotomia entre teoria e prática só tem provocado o fracasso escolar dos alunos, devido a uma prática desvinculada de reflexões epistemológicas.

Com efeito, se o núcleo da Didática é o conhecimento científico dos processos de transmissão e apropriação de conhecimentos (ensino e aprendizagem) de um conteúdo disciplinar, é impossível desvinculá-la da Epistemologia, ou seja, da natureza do conhecimento, sua gênese e sua estrutura. Ao mesmo tempo, se o ensino visa à aprendizagem dos alunos, o saber científico precisa converter-se em saber a ser ensinado em condições específicas que considere as características cognitivas, físicas e socioculturais dos alunos. Em resumo, um curso de licenciatura para professores dos anos iniciais do ensino fundamental necessita prover o domínio dos saberes disciplinares a serem ensinados; a apropriação de metodologias, procedimentos e modos de ação, em função do trabalho na escola; e uma visão dos contextos que se dá o ensino, para assegurar sua qualidade (LIBÂNEO, 2013, p.77).

As contribuições de Libâneo (2013) corroboram com o discurso de Gatti (2010), 2013, 2014, 2017 que chama à atenção para a questão de se formar o professor, tendo como eixo uma relação efetiva entre teorias e práticas educacionais (Gatti, 2013, p. 95).

Libâneo (2013) a partir de pesquisas realizadas, tendo como objeto de investigação as matrizes curriculares e ementas dos componentes curriculares da licenciatura em Pedagogia, discorre que tais estudos sinalizam cursos com estruturas fragmentárias e dispersas, possivelmente amparados na legislação de 1939, 1962, 1969 (p. 88). O autor chega a mencionar que a própria Resolução CNE/CP nº 1/2006 pode ter causado mais confusão ao apresentar, por definição, a docência como base da formação profissional, com muitas disciplinas dispersas e distantes do contexto educacional.

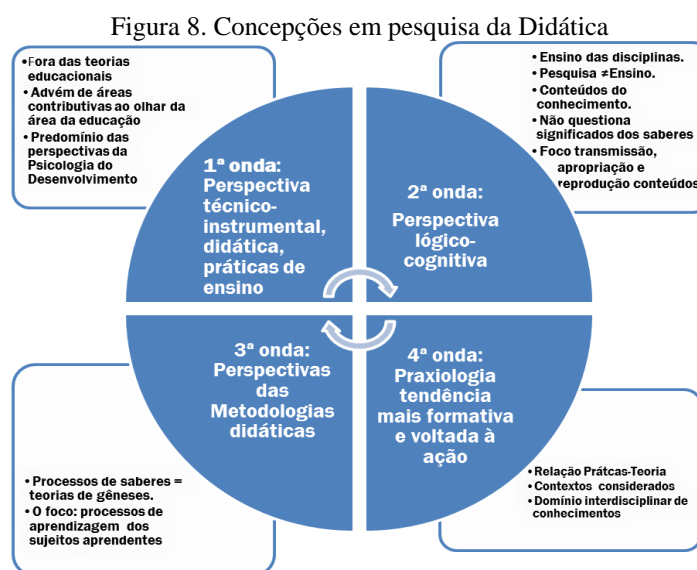
Gatti (2013) menciona que a questão da formação docente, amparada em um eixo de relação efetiva entre teorias e práticas educacionais, é recorrente em documentos oficiais e acadêmicos, bem como nos fóruns de associações diversas da área educacional, como a Anfope<sup>46</sup>, Anped<sup>47</sup>, Cedes<sup>48</sup>, sendo explicitada, inclusive, nos documentos do Conselho Nacional

<sup>46</sup> Anfope (Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação).

<sup>47</sup> Anped (Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação).

<sup>48</sup> Cedes (Centro de Estudos em Educação e Sociedade).

de Educação nos anos de 2002 e 2006 e no Decreto Federal de n. 6.755/09, dentre outros. Tais documentos, de acordo com a autora, expressam a ideia de que as teorias e as práticas, no âmbito da formação docente, devem se estabelecer numa relação indissociável. A abordagem foi concebida com base em estudos dos autores como Lenoir no ano de 2000 e Bronckart em 1989 citados por Gatti em 2013, que propuseram quatro concepções/ondas que ora apresentamos, em forma de resumo, na figura a seguir:



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Gatti (2013, p. 100)

A Figura 8 constitui uma importante representação de evolução de concepções resultantes de pesquisas que contribuem para debates e reflexões nos meios acadêmicos, como tem discorrido Gatti (2013):

[é] importante discutir essas abordagens, em função dos procedimentos educativos que geram e as investigações delas decorrentes, com a formação dos professores, seja a sua formação inicial seja a formação continuada. Essa relação se faz presente no processo de formação dos professores quando nessa formação elas são incluídas em disciplinas de Didática, Metodologia ou Prática de Ensino, e similares. A forma dessa inclusão é relevante na medida em que ela pode evidenciar posturas reveladoras de mera transmissão ou posturas reflexivas, contextualizadoras ou críticas. Ou seja, o próprio conhecimento e as posturas a ele associadas por parte dos professores formadores de professores levam à criação de ambiências de aprendizagem diferentes nas licenciaturas e nos processos de formação continuada (p. 104).

A autora ainda chama atenção para o fato de que o professor fica, na maioria das vezes, ausente, sem voz, nos estudos sobre os procedimentos educacionais, não sendo levados em conta por pesquisadores e elaboradores quando discutem o ensino ou as aprendizagens das práticas educacionais nas escolas. Chama-se a atenção para polos, citados pela autora, que são

indissociáveis na constituição das práticas e suas axiologias, quais sejam, os alunos, o professor, o conteúdo, o contexto de referência com suas formas de teorização e representações, bem como o contexto de trabalho que consideram seu contexto social e suas condições. Tal abordagem nos remete às reflexões sobre currículo feitas por Goodson (2008) que pontua que a necessidade de mudança de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa, por meio do qual a aprendizagem cognitiva prescritiva muda o seu foco para garantir uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida, em que os sujeitos são ouvidos e suas experiências e repertórios de conhecimentos considerados.

Gatti (2014) já havia citado o que Silva Júnior havia analisado em pesquisas realizadas no ano de 2010 acerca da não referência às experiências do exercício profissional no momento da formação inicial, o que deveria orientar a aquisição da experiência desejável. Paro (2016) traz uma rica abordagem que corrobora com os autores:

[m]as, cultura como matéria-prima do currículo é algo que se impõe quando se atenta para o fato de que o verdadeiro direito à educação significa o direito à apropriação da cultura em seu sentido amplo, e esse deve ser o objetivo do ensino fundamental quando concebido como formador de personalidade humano-históricas. É por isso que, como afirmamos, o conteúdo do ensino não pode restringir-se às disciplinas tradicionais, embora estas não devam de nenhum modo ser minimizadas, mas sim integradas a todos os demais componentes da produção histórico-cultural disponível na sociedade (PARO, 2016, p. 152)

Assim, considerando-se ser pertinente a estrutura curricular que o curso de Pedagogia da UFOP (presencial e EaD) propõe, a ilustração de sua proposta enriquece essa discussão:

Figura 9. Representação Estrutura Curricular Curso Pedagogia/EaD/UFOP



Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC/EaD/ UFOP<sup>49</sup>

<sup>49</sup> Imagens creditadas ao Google

Não é objetivo desta pesquisa analisar como categoria o Currículo do curso de Pedagogia do CEAD/UFOP, no entanto, faz-se importante destacar a sua estrutura curricular, situando-o como discrepante das análises de autores como Libâneo e Gatti e Nunes, que discorrem sobre a precariedade da formação docente. O que os autores alegam, com base nos resultados de suas pesquisas, é que os cursos investigados não contemplam, de forma eficaz, os elementos constitutivos da didática.

Assim, ao analisarmos a Figura 9, podemos compreender que a parte propedêutica do curso tem uma equivalência de 32% de todo o currículo proposto para o curso, ao longo dos 4 anos, cuja carga horária total é de 3.240 horas e somando-se 216 créditos. A estrutura curricular aponta que o “fazer pedagógico”, as “metodologias de ensino com seus conteúdos específicos e primordiais a serem ensinados” e à “formação do educador para o exercício profissional” completam os 68% do total de horas propostas para a composição curricular do curso de Pedagogia do CEAD/UFOP.

Pertinente, também, é situar aqui uma pesquisa elaborada por Gatti (2010) que apresenta resultados bem discrepantes em relação aos apresentados por esta pesquisa, uma vez que reuniu universidades das cinco regiões do país, a partir de uma amostragem de 71 cursos de Pedagogia. Foi realizada análise dos PPC dos cursos, do conjunto de disciplinas ofertadas e de suas ementas e o resultado apontou o seguinte:

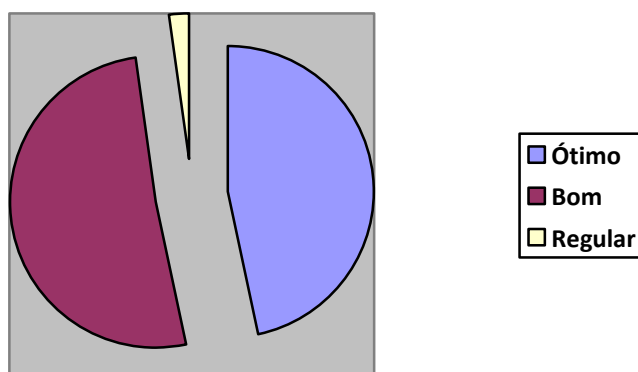
[c]hama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à “Didática Geral”. O grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas **7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental**, ou seja, ao “o que” ensinar. (...) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais (GATTI, 2010, p. 1368, 1372, grifo nosso).

Gatti (2010) demonstra um resultado divergente dos dados obtidos na presente pesquisa, que avaliou o PPC do curso de Pedagogia EaD da UFOP. O grifo na citação destaca discrepância entre o percentual de horas dedicado às disciplinas das universidades investigadas, por Gatti (2010) em relação ao que foi apresentado por nós. Assim, é conclusivo que a UFOP tem, através de seus gestores, docentes e demais profissionais, como pode indicar o PPC, buscado promover espaços de formação não só dentro da carga horária destinada às práticas, como é o caso do estágio obrigatório.



Com relação aos *professores* do polo de João Monlevade – MG do curso de Pedagogia do CEAD/UFOP, 45 egressos atribuíram-lhes conceitos de Ótimo a Regular, sendo que 23 (51,1%) disseram Bom, 21 (36,7%) apontaram Ótimo e 1 (2,2%) atribuíram o conceito Regular, como demonstrado no Gráfico 17:

Gráfico 17. Avaliação quanto aos professores



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

É interessante pontuar, aqui, uma observação de um egresso com relação aos professores:

*Deveríamos ter um contato mais próximo com os professores. Muitos foram como Deus. Sabíamos que existiam, mas nunca vimos (EGRESSO 7)*

Não é possível realizar uma análise isolada do professor, da modalidade a distância. Dessa forma, é importante voltarmos ao conceito atribuído a professores e tutores profissionais, imprescindíveis para que o curso EaD se realize e cumpra os objetivos e metas estabelecidas de oferecer, por meio do sistema UAB, o acesso a uma Educação Superior pública de qualidade. Schlemmer (2013, p. 125) teve o cuidado de buscar no documento oficial denominado “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (presencial e a distância)” produzidos pelo MEC (2001) INEP, DAES, SINAES -, as denominações dos três profissionais que são os atores ativos da EaD.

De acordo com a autora, o documento apresenta um glossário que define *docente*, *tutor a distância* e *tutor presencial*, o que já tinha sido apresentado pelo documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a distância”, no capítulo 1. No entanto, Schlemmer (2013) não se aprofunda em discorrer acerca de atribuições e papéis do professor, con-

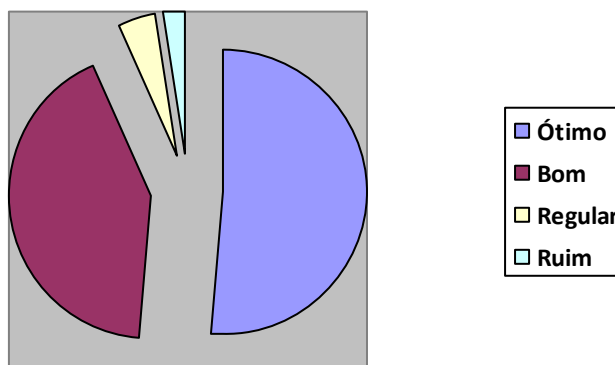
forme ela mesma pontuou no documento mencionado: “docente: para efeito de avaliação, considera-se docente do curso o profissional regularmente contratado pela instituição e que, no momento da visita de avaliação, encontra-se vinculado em uma ou mais disciplinas do curso. (...)”. A citação evidencia que o docente ou professor é o profissional efetivo, de carreira, responsável pelas disciplinas. Inferimos aqui, pelas leituras realizadas, que o professor é o autor das propostas de conteúdos, atividades, avaliações, com base no PPC da IES que oferece os cursos de graduação na modalidade EaD.

Dessa forma, o que o egresso 7 aponta de fato tem sentido, uma vez que a mediação do ensino e aprendizagem é feita pelos tutores. Corroborando com essa lógica, as autoras Jorge e Antonini (2010) apontam que o ator que realmente tem a função de estar em contato direto com os alunos, realmente são os tutores, sendo os professores autores de todo o conteúdo a ser repassado aos alunos: “(...) o professor é o gestor da disciplina, é aquele que determina o que deve ser feito e realiza, sob essa perspectiva, a orientação dos tutores”. (JORGE; ANTONINI, 2010, p. 4). A proximidade dos tutores com os alunos já estava prevista nas atribuições de tutoria que exige experiência e formação adequada para seu exercício:

É importante destacar que o curso de Pedagogia, vinculado ao sistema UAB, organizado no AVA Moodle, impunha uma nova condição para a tutoria presencial e a distância, que precisavam trabalhar afinadas, embora distantes geograficamente. Os tutores, presencial e a distância, são responsáveis pela orientação das tarefas propostas pelos professores, ou seja, atuam como facilitadores, mediadores de aprendizagens, motivadores e avaliadores. Para exercer a função de tutor, presencial ou a distância, é necessário, além da experiência docente, possuir licenciatura nas áreas de conhecimento do curso e ser aprovado em processo seletivo organizado pela UFOP por meio de Edital Público (JORGE; ANTONINI, 2010, p. 5)

Ao serem solicitados a avaliarem os tutores, 45 egressos fizeram a avaliação, ficando os resultados da seguinte forma: 23 (51,1%) atribuíram conceito Ótimo, 19 (42,2%) disseram Bom, 2 (4,4%) apontaram Regular e 1 (2,2%) deu o conceito Ruim, como representa o Gráfico 18:

Gráfico 18. Avaliação quanto aos Tutores



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

Analisando a percepção dos egressos com relação ao tutor, fica evidente que a avaliação deste ator do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFOP recebeu, pela maioria dos egressos, conceito *Ótimo*, ao passo que a maioria atribuiu conceito *Bom* aos professores. Importante tecer informação relevante aqui, acerca desse profissional que, para o curso de Pedagogia da UFOP é novo, com início de atividades a partir da implantação da UAB no CEAD da UFOP, tendo como precursores os OAs – Orientadores Acadêmicos (Jorge e Antonini, 2010). Pelas respostas dos egressos, pode-se inferir que, pela proximidade e apoio constante, os tutores foram bem avaliados pelos estudantes do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFOP:

As discussões sobre a ação da tutoria que ocorreram nessas redes informais de apoio fizeram com que os tutores (a distância e presenciais) passassem a encorajar os alunos a produzirem textos por meio de processos colaborativos, utilizando recursos como Wiki, colaborando com os colegas de maneira interativa nos fóruns, além de utilizarem o Chat e o Skype como oportunidade de aprendizado e de se aproximarem. Ao mesmo tempo em que estimulavam os alunos, procuravam aprender, por meio das suas experiências individuais, as melhores maneiras de utilizar essas ferramentas no apoio aos alunos. Portanto, ao mesmo tempo em que ensinavam, aprendiam simultaneamente e reforçavam entre si os princípios de união e colaboração que sustentavam a equipe (JORGE; ANTONINI, 2010, p.9)

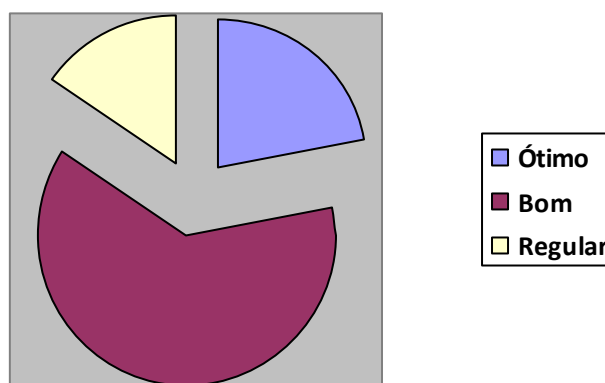
No entanto, para elucidar essa polêmica sobre os professores do ensino a distância do curso de Pedagogia da UFOP, faz-se necessário conhecer as atribuições a serem desempenhadas em um sistema que foi idealizado para expandir a Educação Superior, democratizando o acesso de cidadãos até então, excluídos de uma formação superior de qualidade. Jorge e Antonini (2010) diferenciam o papel de ambos os profissionais, apontando, também, a relação que deve existir entre os dois:

(...) as atividades desenvolvidas pelos tutores são ajuizadas, sugeridas e monitoradas pelos professores, os quais regulam e controlam o exercício da autonomia. Essa necessidade se dá, a princípio, em função de os professores serem responsáveis por, aproximadamente, dez turmas com cerca de 50 alunos cada uma. Essa condição de exercício da docência (grande número de alunos diferentes) encaminha para uma necessidade maior de controle dos atores envolvidos na orientação das práticas pedagógicas propostas, sob pena de estas se perderem em iniciativas isoladas, inclusive geograficamente, que poderiam comprometer toda uma lógica de organização pedagógica. Nesse sentido, uma crítica que parece se configurar é que, a depender das condições do exercício efetivo da docência na EaD, professores tendem a oferecer maior ou menor autonomia aos tutores e o exercício de suas funções (JORGE; ANTONINI, 2010, p. 5).

Assim, a efetividade do ensino por meio da EaD/UFOP é fruto de um trabalho colaborativo e interdependente, que envolve recursos humanos e tecnológicos. Conforme mencionam Jorge e Antonini (2010), a interação entre professores e tutores estabelece uma rede de apoio, na qual se envolvem coordenadores, tutores e professores, objetivando o acompanhamento e a avaliação das atividades dos alunos, as quais são previstas nas disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia do CEAD/UFOP.

Outro quesito que mereceu a avaliação de nossos egressos tem relação com Instituição no que diz respeito às suas instalações e infraestrutura, quais sejam: Condição Material da Instituição, Polo de Apoio Presencial e Plataforma, conforme demonstram os Gráficos a19, 20 e 21:

Gráfico 19. Avaliação da Condição Material da Instituição



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

As respostas indicaram que 10 egressos (22,2%) avaliaram como Ótimo, 28 egressos (62,2%) deram conceito Bom e 7 egressos (15,6%) atribuíram o conceito Regular às condições materiais do polo de João Monlevade-MG. Ressalta-se o que alguns egressos pontuaram:

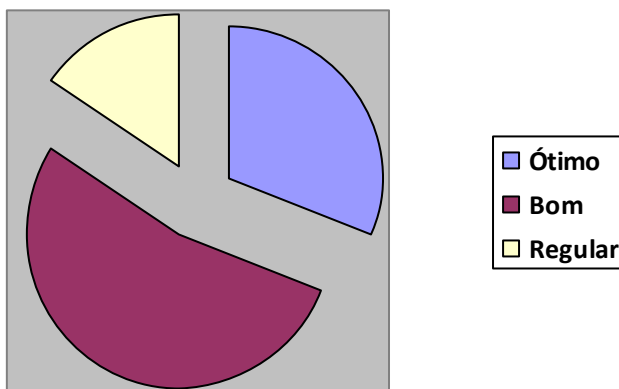
*Faz-se necessário um maior investimento no polo de apoio presencial, (estrutura física) não basta apenas ter apenas bons profissionais. (EGRESSO 14)*

*Melhorias no Polo de apoio presencial, quem sabe transferindo-o para a sede da UFOP em João Monlevade. (EGRESSO 28)*

*Poucos computadores funcionavam, pouca disponibilidade para acesso biblioteca. (EGRESSO 35)*

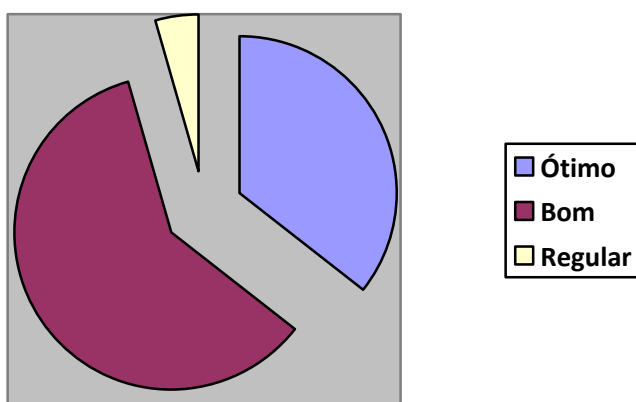
Os gráficos 20 e 21, permitem uma melhor visualização das avaliações atribuídas pelos egressos com relação ao polo de apoio presencial e à plataforma virtual:

Gráfico 20. Avaliação de Polo Apoio Presencial



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

Gráfico 21. Avaliação Plataforma Virtual



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

Retomando a avaliação, ao observarmos as respostas dos 45 egressos que responderam ao bloco 4.4 do questionário, conforme demonstrado nos Gráficos 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21, podemos afirmar que a maioria avalia os sete itens mencionados (Projeto Político Pedagógico, Currículo, Professores, Tutores, Condição Material da Instituição, Polo de Apoio Presencial e Plataforma Virtual) como Bom e Ótimo, indicando satisfação com polo, professor/tutor e proposta pedagógica do curso de Pedagogia do CEAD/UFOP, no Polo de João Monlevade-MG.

No entanto, 7 egressos avaliaram o *polo de apoio* e a *condição material* como Regular, 1 egresso avaliou *tutores* como Ruim, 2 egressos avaliaram a *plataforma*, os *tutores* e o *PPC* como Regular. Com relação a *professor* e *currículo*, 1 egresso os avaliou como Regular.

Ao analisarmos a avaliação do curso pelos egressos, pontua-se avaliação positiva, uma vez que mais de 50% dos egressos atribuíram o conceito *bom* para todos os elementos avaliados, com exceção do tutor que recebeu conceito *ótimo* pela maioria, sendo também o único a receber conceito *ruim* por parte de um egresso. De forma geral todos os elementos receberam conceitos *ótimo*, *bom* e *regular*, com variações maiores para *condição material da instituição* e *polo de apoio presencial*.

Para uma melhor visualização dos conceitos atribuídos aos sete itens avaliados, foi solicitado aos egressos que tecessem considerações como críticas e elogios ao curso de Pedagogia EaD. Nem todas as respostas foram transcritas, apenas aquelas que puderam colaborar com a presente discussão:

*Muitos materiais ultrapassados e métodos avaliativos antigos. (EGRESSO 1).*

*O conteúdo estudado corresponde com a proposta do curso. Uma crítica seria de trabalhar na formulação de atividades lúdicas (EGRESSO 4).*

*Faltou algumas vezes suporte dos tutores e professores e faltou mais abordagem em relação a Educação Infantil e estágio. (EGRESSO 7).*

*“O curso atendeu a sua proposta e considero melhor em relação a outras faculdades” (EGRESSO 11).*

*Fui privilegiada com coordenação do polo, tutores e professores muito competentes, comprometidos com o trabalho. Devido ao tempo disponível para estudar ser escasso, já que a maioria dos estudantes trabalham talvez seria interessante aumentar o tempo de duração do curso para que se possa aproveitar melhor os conteúdos. Achei sobrecarregado fazer o estágio III e o TCC com outras disciplinas no mesmo período, ficando pouco tempo para pesquisas (EGRESSO 12).*

*Acredito que faltou ensino prático. As aulas foram muito teóricas e com pouca intervenção dos parte dos professores. Aprendemos sobre a necessidade de fugir do método tradicional de ensino, mas a maioria das disciplinas foram extremamente tradicionais, com excesso de leitura e produção de texto, pouca interatividade e aula diferenciadas. (EGRESSO 17).*

*Penso que n currículo há a ausência teórica da verdadeira prática do pedagogo nas escolas” (EGRESSO 22).*

*Gostei do curso, mais achei que a teoria foi muito trabalhada e a prática deixou a desejar. (EGRESSO 24).*

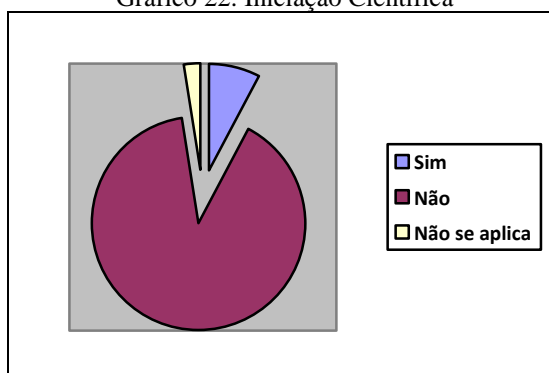
*O curriculum ser mais detalhado no processo de alfabetização. Assim, qualificará melhor os profissionais para as séries iniciais e Educação Infantil. (EGRESSO 27).*

De suma importância é levantar as críticas e os elogios apresentados pelos egressos com relação ao curso de Pedagogia do CEAD/UFOP, no que diz respeito ao Projeto Pedagógico do Curso, ao Currículo, aos Professores, aos Tutores, às Condições Materiais da instituição, o Polo de Apoio Presencial e à Plataforma Virtual. De modo geral, como apresentam os excertos acima, o curso recebeu avaliação positiva com algumas poucas ressalvas, a saber: materiais ultrapassados e métodos avaliativos antigos, falta de *feedback* das atividades, necessidade de maior interação dos tutores, maior atuação dos professores, enfoque na atuação do pedagogo, mais práticas e atividades lúdicas.

### 3.3.5 Participação em atividades de pesquisas e extensão

Dando continuidade às questões acadêmicas, quando questionados acerca de participação em projetos de Iniciação Científica (questão 4.6), projeto de extensão e outros (questão 4.7), a maioria dos egressos respondeu que nunca teve oportunidade de participação nessas atividades, apenas uma minoria participou de algum projeto em sua área de atuação, como demonstram os gráficos 22 e 23:

Gráfico 22. Iniciação Científica



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

Dos 39 respondentes, 3 disseram que tiveram a oportunidade de participar de projeto de IC, conforme informaram:

*Sim, com um determinado professor. (EGRESSO 3)*

*Sim, alfabetização. (EGRESSO 38)*

*Sim. Pesquisa para elaboração de projetos. (EGRESSO 39)*

No entanto, o depoimento de outro respondente aponta algo inusitado, já que três colegas deram depoimento positivo, conforme expresso acima:

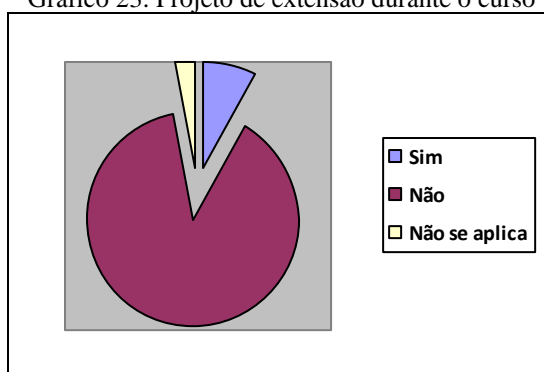
*Me informaram no polo que isso não era possível para alunos EAD. (EGRESSO 34)*

Outro dado interessante que merece ser transcrito relaciona ao desconhecimento da respondente abaixo:

*Nunca tive conhecimento de nenhum, gostaria de ter participado. (EGRESSO 36).*

Assim, os dados sinalizam que os editais de fomento à pesquisa não abrangem a EaD.

Gráfico 23. Projeto de extensão durante o curso



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

Dos 37 respondentes, 3 disseram que tiveram a oportunidade de participar de um projeto, conforme informaram:

*Projeto: brinquedos e brincadeiras. (EGRESSO 25)*

*Sim. Mídias na Educação e Escola Integral. (EGRESSO 28)*

*Sim, em educação especial. (EGRESSO 32)*



Nos anos em que nossos egressos estavam estudando aconteceram programas, tais como o PARFOR e o PIBID, originados de políticas públicas que poderiam ter sanado de forma muito eficaz a necessidade apontada pela maioria dos que responderam que nunca tiveram a oportunidade de participar de algum projeto que lhes permitissem reflexões e até mesmo a *práxis* pedagógica.

Demo (2011) já fazia uma abordagem interessante acerca de formar um profissional para a pesquisa, independentemente de participação em ações originadas de políticas públicas como os dois exemplos citados nessa discussão. A proposta de se formar um profissional docente pesquisador resultará, ao final do curso, em um profissional com competência para a pesquisa contínua em seu fazer pedagógico cotidiano.

Trata-se de lançar no mercado de trabalho o professor-pesquisador, cuja formação foi toda norteadada pela pesquisa, o que lhe daria subsídios para formar alunos pesquisadores, atendendo a demanda da contemporaneidade que lida com uma infinidade muito grande de informações que precisam ser transformadas em conhecimento efetivo para a transposição adequada, no momento requerido, constituindo-se em uma necessidade que se faz urgente:

... O que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa. A própria vida como tal é um espaço naturalmente educativo, à medida que induz à aprendizagem constante, burila a tempera das pessoas, forma no sofrimento e na experiência acumulada. A família, mais do que ninguém, educa todo dia e toda hora, sendo a instância mais responsável pelas condições de emancipação dos filhos. A roda de amigos, a reunião no bar, o ambiente de trabalho etc., também são lugares possivelmente educativos. Entretanto, todos esses espaços e agentes educam através de outros expedientes que não seja a pesquisa. Podem recorrer a ela ocasionalmente, mas não como propriedade específica, como seria o caso da escola. Pretendemos, assim, manter a proposta de que a base da educação escolar é a pesquisa, não a aula, ou o ambiente de socialização, ou a ambiência física, ou o mero contato entre professor e aluno. Desde logo, para a pesquisa assumir este papel, precisa desdobrar a competência formal forjada pelo conhecimento inovador, para alojar-se, com a mais absoluta naturalidade, na qualidade política também. Não basta a qualidade formal, marcada pela capacidade de inovar pelo conhecimento. É essencial não perder de vista que conhecimento é apenas meio, e que, para tornar-se educativo, carece ainda orientar-se pela ética dos fins e valores. (...) Tendo se tornado cada vez mais evidente a proximidade entre conhecer e intervir, porque conhecer é a forma mais competente de intervir, a pesquisa incorpora necessariamente a prática do lado da teoria, assumindo marca política do início até o fim (DEMO, 2011, p. 7-8).

O que Demo (2011) reforça é o desenvolvimento da competência de professor pesquisador, não por meio de projetos, programas ou ações pontuais, mas sim de uma proposta pedagógica que norteia todo o currículo para formar professores com a competência de propiciar aulas que oportunizem competências como a investigação, observação, experimentos, busca de respostas e soluções, não se restringindo a mero transmissor de um

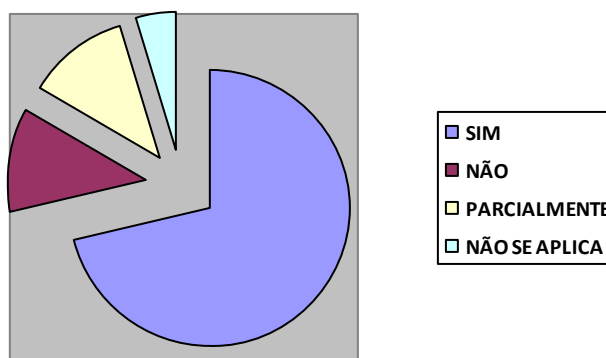
conhecimento pronto e acabado. O problema da existência de programas e ações pontuais reside no fato de que tais iniciativas contemplam todos os estudantes e sim uma pequena parcela como foi apresentado pelos egressos respondentes.

André (2014) ratifica o que Demo (2011) aborda e ainda contribui com a discussão citando outros autores que apostam na valorização da pesquisa na formação do professor:

No Brasi, assim como no exterior, esse momento caminhou em múltiplas direções: Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Ludke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática do trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Garibaldi, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências, resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa. (...) Na literatura internacional também são bastante variadas as propostas, destacando-se entre as norte americanas, a que valoriza a colaboração da universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática (Zeichner 1993). No Reino Unido, as propostas mais divulgadas são as de Stenhouse (1984) que, no contexto das reformas curriculares, concebem o professor como investigador de sua prática, e as de Elliott (1996), que sugere a investigação-ação como espiral de reflexão para melhorar a prática. Muito próxima dessas é a proposta de Carr e Kemmis (1988) que, fundamentando-se na teoria crítica, deferente a autorreflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório. (ANDRÉ, 2014, p.56).

Na sequência do questionário, mais uma questão objetivou apurar se o professor, ao ser lançado no mercado de trabalho, foi capaz de desenvolver o seu trabalho. A questão 4.9 buscava saber: “*Você acha que sua formação inicial te preparou para o mercado de trabalho? Por quê?*”. Dos 43 respondentes, 30 disseram que sim, 5 disseram que não, 5 acham que prepara parcialmente e 2 respostas não se aplicam à pergunta:

Gráfico 24. Se o curso de Pedagogia EaD preparou para mercado de Trabalho



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

Com base nas respostas representadas pelo Gráfico 24, apura-se que a queixa mais comum dos que responderam que o curso não os preparou para o mercado de trabalho relaciona à falta de vivência de práticas durante a realização do curso. Tal informação poderia configurar uma categoria importante, caso não fosse aprofundada a partir da questão (questão 4.10) que consistiu em questionar “*Como a graduação em Pedagogia contribuiu para sua prática profissional?*”, 38 egressos responderam a essa questão, sendo validadas 35 questões, uma vez que as respostas dos egressos 14, 18 e 38 não se aplicam à questão, sendo de fundamental importância destacar as respostas a seguir:

*Através do embasamento teórico tenho condições de desenvolver projetos. EGRESSO 2*

*Abordou sistematicamente como usar as metodologias na sala de aula. EGRESSO 5  
Em todos os sentidos, a graduação em Pedagogia fez-me uma profissional reflexiva. EGRESSO 7*

*A graduação em Pedagogia me proporcionou a aprendizagem necessária para que hoje eu exerça minha profissão. EGRESSO 8*

*O diploma é condição para a entrada em escolas estaduais. EGRESSO 11*

*O curso me preparou para desenvolver um olhar crítico e atuante das necessidades do ambiente, ser sensível aos problemas a superar. EGRESSO 12*

*Um novo caminho aberto e cheio de novas descobertas e acima de tudo um documento que ninguém pode me tomar: o conhecimento (meu diploma). EGRESSO 15*

*Contribuiu com conhecimentos teóricos e as práticas de estágio. EGRESSO 17*

*A graduação me deu noção de como uma criança se desenvolve e aprende, mas não me ensinou metodologias eficazes para alfabetização e letramento. Sem contar que Contribui para eu contextualizar a formação e a atuação dos profissionais onde Entender melhor os processos educacionais. EGRESSO 21*

*Extremamente importante, o curso de Pedagogia ofertado à modalidade à distância pela UFOP é realmente muito enriquecedor. EGRESSO 25*

*Juntou a teoria com a prática, foi ótimo. EGRESSO 26*

*Conhecimento e desenvolvimento para exercer a profissão. EGRESSO 27*

*Consegui mais segurança e uma visão mais ampla sobre a construção do conhecimento e as principais teorias sobre educação. EGRESSO 32*

*O curso de Pedagogia contribuiu na parte de estágios que pude praticar as teorias. EGRESSO 33*

*Muito, pois com o curso tive acesso a muitos saberes técnicos e práticos com o estágio. EGRESSO 35*

*Contribuiu significativamente através da parte teórica e do estágio supervisionado. EGRESSO 37*

Ao analisarmos as respostas, fica nítido que a maioria levanta aspectos positivos acerca do curso de Pedagogia do CEAD/UFOP. Diante das respostas positivas e visando uma melhor visualização da impressão dos egressos, sintetizamos as respostas no Quadro 13:

Quadro 13. Síntese Aspectos positivos do curso Pedagogia EaD/UFOP - Egressos

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos teóricos acerca do desenvolvimento da criança e como ela aprende;</li> <li>• Funcionamento da escola, entendimento dos processos educacionais;</li> <li>• Metodologia e ações de sala de aula;</li> <li>• Exercício da profissão;</li> <li>• Profissional qualificado, reflexivo e crítico;</li> <li>• Oportunidades de trabalho;</li> <li>• Curso enriquecedor;</li> <li>• Visão ampliada, ética e consciente;</li> <li>• Maior segurança para o exercício da profissão;</li> <li>• Práticas de estágio e teoria aliada à prática.</li> </ul> |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

Como apresentado, foi levantado um resultado satisfatório por meio das respostas, ou seja, das 35 respostas, 87% indicou aspectos positivos. Do total de respondentes 10% não teve uma resposta objetiva para o questionamento, motivo pelo qual as respostas não foram apresentadas no quadro. Apenas 3% atribuíram aspectos negativos ao curso, tais como a resposta do egresso 19:

*(...)Ausência de metodologias para alfabetização e letramento, ênfase na Pedagogia escolar, deixando lacunas em outras áreas e não alteração da vida profissional já que antes do curso exercia a profissão. (EGRESSO 19)*

Ainda, se tratando dos aspectos negativos do curso de Pedagogia CEAD/UFOP, respostas evidenciam uma preocupação com recortes de conteúdos e modalidades de atuação que o curso poderia promover. No caso de “Ausência de Metodologias para Alfabetização e Letramento” o PPC do curso aponta que a temática “Alfabetização e Letramento” de fato é conteúdo abordado no curso que prevê 60 horas para a disciplina *Ensino e Aprendizagem de Linguagem*, de código EAD 279, conforme ementa:

Reflexão conceitual sobre letramento e alfabetização e os desafios que o trabalho na perspectiva do letramento impõe aos professores do ensino fundamental. Abordagem da relação letramento, alfabetização e diversidade textual bem como o que caracteriza o indivíduo alfabetizado e letrado. As dificuldades de aprendizagem: contribuições do campo de estudos da psicologia e principalmente do campo de estudos da educação e linguagem. A organização das classes de alfabetização numa perspectiva inclusiva (PPP, 2009, p.33).

Assim, fica claro o compromisso do curso em abordar discussões que respaldem a prática do professor. No entanto, o aprofundamento da temática para discussão de possíveis metodologias, de forma geral, tem merecido o olhar de iniciativas, por parte de políticas públicas que contemplem os cursos de formação continuada, como é o caso do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ou de outros materiais disponíveis na internet, como o exemplo de materiais elaborados pelo Centro de Alfabetização e Leitura (CEALE)<sup>50</sup>, para professores que buscam conhecimento para além de sua formação inicial, conforme esclarecem as autoras Frade e Silva (2005, p.10):

[n]os últimos anos, os professores têm sido formados na perspectiva de compreender conceitos relevantes para o seu trabalho. No entanto, tanto os professores como as redes de ensino têm clamado por propostas que articulem teoria e prática de sala de aula, no sentido de oferecer modelos para a organização do trabalho em sala de aula e na escola. Daí a relevância da discussão temática deste Caderno. Abordamos diferentes dimensões que ajudam o professor a organizar o seu trabalho: a formulação do projeto pedagógico de alfabetização da escola, as estratégias de diagnóstico e avaliação das aprendizagens e alguns parâmetros que permitem elaborar um planejamento.

Ainda acerca dessa problemática das políticas públicas, Gatti (2013), como mencionado anteriormente no capítulo 1, no que diz respeito à formação docente inicial, pontua que essa não dá conta de preparar profissionais aptos ao mercado de trabalho, o que torna necessárias políticas públicas de educação continuada como foi citado anteriormente.

Gatti (2017) desenvolveu pesquisas que comprovaram a precariedade da formação docente, refletida nos resultados das avaliações externas, as quais alunos do ensino fundamental e médio são submetidos e fracassam, sinalizando o tipo de educação que se esperava deles e que não conseguiram corresponder pelo resultado de seu desempenho nos exames

Corroborando com essa abordagem da precariedade da formação docente e outros aspectos negativos advindos do sistema, Demo (2011) chama a atenção para a competência do professor, que precisa ser recuperada:

O problema principal não está no aluno, mas na recuperação da competência do professor, vítima de todas as mazelas do sistema, desde a precariedade da formação original, a dificuldade de capacitação permanente adequada, até a desvalorização profissional extrema, em particular da educação básica. Qualquer proposta qualitativa na escola encontra na qualidade do professor a relação mais sensível (DEMO, 2011, p. 3).

---

<sup>50</sup> Materiais encontrados no endereço://www.ceale.fae.ufmg.br/

Demo (2011) enfatiza que a pesquisa já deve estar arraigada na educação, em sua visão e proposta, não se resumindo a momentos específicos de estágios ou a projetos pontuais. Estágios e projetos são importantíssimos e deverão continuar acontecendo, no entanto, a competência pesquisadora não deverá estar à serviço da educação somente nessas ocasiões, mas em toda a sua intencionalidade pedagógica, das mais simples às mais complexas atividades.

As características emancipatórias da educação, portanto, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gera sujeitos. Entre educação e pesquisa há um trajeto coincidente, que podemos assim sugestivamente codificar: (...) ambas incluem a confluência entre **teoria e prática**, por uma questão de realidade concreta; enquanto a pesquisa busca na prática a renovação da teoria e na teoria a renovação da prática, a educação encontra no conhecimento a alavanca crucial da intervenção inovadora, agregando-lhe sempre o compromisso ético; (...). A educação pela pesquisa consagra o **questionamento reconstutivo**, com qualidade formal e política, como traço distintivo da pesquisa. Numa parte, é mister superar a visão unilateral de considerar como pesquisa apenas seus estágios sofisticados, representados pelos produtos solenes do mestre ou do doutor. Noutra parte, pesquisa precisa ser internalizada como atitude cotidiana, não apenas como atividade especial, de gente especial, para momentos e salários especiais. . Ao contrário, representa sobretudo a maneira consciente e contributiva de andar na vida, todo dia, toda hora. Por outra, pesquisa não é qualquer coisa, papo furado, conversa solta, atividade largada. Seu distintivo mais próprio é o questionamento reconstutivo. Este é o espírito que perpassa a pesquisa, realizando-se de maneiras diversas conforme o estágio de desenvolvimento das pessoas. Tanto o doutor, quanto a criança na educação infantil praticam o mesmo espírito, embora os resultados concretos sejam muito distintos. Tanto o doutor pode realizar uma pesquisa preliminar (malfeita, incipiente, inacabada), quanto a criança pode surpreender com extrema sofisticação (superdotada, particularmente motivada, genial). (...) (DEMO, 2011, p.10-13, grifos do autor)

Demo (2011) em sua abordagem sobre o professor pesquisador, corrobora com muitos teóricos que criticam que os cursos de formação docente necessitam contemplar, em sua proposta pedagógica, ações para a formação do profissional pleno, apto para refletir a prática a partir da teoria, transformando o processo de ensino e aprendizagem em uma educação efetiva e de qualidade para todas as crianças brasileiras.

### 3.3.6 Contribuições do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFOP para vida profissional

A questão 4.11, que tem um de potencial esclarecedor em relação à questão anterior, é a seguinte: “*Caso você esteja atuando na escola com a docência, como avalia a contribuição do curso de Pedagogia EaD na sua prática? Comente sua resposta*”. Dos 27

respondentes, 6 disseram que não atuam na docência. Assim, para efeito de análise de dados, serão consideradas as respostas dos 21 respondentes que atuam na docência. Ao ler as respostas, apura-se 4 (19%) dos egressos reclamaram que não aprenderam a atuar na prática escolar e alguns até falam que há um distanciamento muito grande entre a teoria e a prática.

No entanto, a maioria dos respondentes, ou seja, 81% deles, atribuem ao curso de Pedagogia EaD grandes contribuições para a prática docente. Dessa forma, podemos aferir que as opiniões positivas superam as queixas de alguns egressos, comprovando que o curso de Pedagogia EaD cumpriu o seu papel na formação do professor para atuar na Educação Básica, conforme depõem os egressos:

*Excelente. O curso nos orienta a que caminhos seguir, no entanto a pratica demanda estudos, se aprofundar nos desafios que vai encontrar. Portanto, a base foi nos dada, tem de querer aprender sempre mais. (EGRESSO 2)*

*Excelente. Me ajuda em todos os aspectos. (EGRESSO 3)*

*Avalio positiva a contribuição, pois consigo ter uma visão ampla sobre o aluno, seu contexto e principalmente a importância do planejamento. (EGRESSO 5)*

*A Pedagogia contribuiu para que eu pudesse ser habilitada para a profissão que exerço hoje. (EGRESSO 6)*

*Norteadora. (EGRESSO 7)*

*Contribuiu muito. Hoje sou uma profissional habilitada e graças ao curso, cresci ampliando meus conhecimentos. (EGRESSO 8)*

*Foi fundamental, uma vez que colaborou para aprimorar conhecimentos e melhorar a prática pedagógica. (EGRESSO 9)*

*O respeito às diferenças e conhecimentos prévios dos alunos. (EGRESSO 10)*

*Aprendi que a interação com os alunos é a solução de metade dos problemas da educação e que a troca além de prazerosa é necessária. (EGRESSO 11)*

*Muito boa, pois a UFOP instiga o aluno a buscar o conhecimento e possibilita os recursos para o mesmo. (EGRESSO 13)*

*O curso de Pedagogia da UFOP prepara não somente na teoria, mas principalmente para a prática na sala de aula. (EGRESSO 15).*

*Sou mais criteriosa na elaboração de meus materiais e procuro dialogar mais com meus alunos nos materiais produzidos. (EGRESSO 16).*

*Ajuda na realização de projetos e como trabalhar em interação com os professores. (EGRESSO 18)*

*Conseguo perceber melhor a ação educativa e meu papel nesse processo. (EGRESSO 19)*

*O curso foi excelente, entrelaçou teoria e prática. (EGRESSO 22).*

*É de suma relevância a contribuição do curso de Pedagogia em minha prática na sala de aula, como, por exemplo, atender às demandas sociais dos alunos, a inclusão social. Colocar em prática, as ciências sociais, o trabalho em equipe, enfim, na contribuição da formação social do aluno. (EGRESSO 23).*

Muito significativa é a resposta do egresso 2 que demonstra uma apropriação bem peculiar acerca da formação para a prática docente:

*Excelente. O curso nos orienta a que caminhos seguir, no entanto a prática demanda estudos, se aprofundar nos desafios que vai encontrar. Portanto, a base foi nos dada, tem de querer aprender sempre mais. EGRESSO 2:*

Pela relevância dessa questão que aborda teoria e prática na formação docente, Freitas (2014) já havia feito uma abordagem interessante acerca da dicotomia teoria e prática quando da discussão do curso de Pedagogia EaD para formar o especialista em educação e/ou o professor da Educação Básica. De acordo com a autora, as discussões acerca dessa temática apareceram, pela primeira vez, em 1978, a partir do “I Seminário de Educação Brasileira”, no interior do movimento dos educadores em 1978, que desde então, vinha discutindo o papel do pedagogo como profissional da Educação.

Tais discussões pautavam a qualidade do ensino nos cursos de Pedagogia. Freitas (2014) afirma ainda que o documento final do seminário indica que, dentre outras questões, há uma desvinculação da teoria com a prática e aponta, como uma medida de solução, a vinculação entre a prática, o que poderia acontecer, por exemplo, nos estágios e nas pesquisas de campo, e as teorias constantes do currículo do curso de Pedagogia EaD. As discussões sobre essa temática continuaram acontecendo no âmbito acadêmico, a partir de outros eventos como o de 1983 e 1989, sendo esse último intitulado “V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino”. “A integração teoria-prática passa a ser uma preocupação mais sistematizada e ganha novas formulações consoante com os princípios gerais do movimento” (FREITAS, 2014, p. 71). A partir desse Encontro, a relação teoria-prática passa a ser discutida sob a ótica da interdisciplinaridade.

A autora prossegue discorrendo que, com a reformulação do curso de Pedagogia em 1992, parte-se do princípio orientador básico da valorização do trabalho pedagógico e da docência como base de formação do profissional da educação, a partir do trabalho docente real, desenvolvido nas escolas, tendo como eixo condutor a teoria-prática e que aconteceria durante toda a trajetória acadêmica do curso de Pedagogia, no entanto, pela citação da mesma, quase nada mudou:



Apesar das tentativas de se reestruturar os estágios no sentido de desenvolver uma proposta coerente com nossa concepção de trabalho, a disciplina continuava a padeecer dos males da própria fragmentação do trabalho no interior do curso e da separação entre as disciplinas teóricas e as práticas. Esta afirmação não diz respeito apenas às didáticas específicas, nem mesmo é restrita às disciplinas da habilitação magistério, embora reconheçamos os prejuízos à formação dos alunos que a falta de domínio teórico dessas áreas acarreta. A crítica que fazemos é à fragmentação do trabalho e à visão dissociativa da relação teoria e prática que se estende à própria concepção do currículo e de produção de conhecimento que o perpassa, e que não poderia ser superada exclusivamente por uma proposta, por mais avançada que pretendesse se constituir, de desenvolvimento da prática de ensino e dos estágios (FREITAS, 2014, p.80)

A autora, que elaborou um trabalho de pesquisa acerca da dicotomia teoria e prática, através de relatos de estudantes do curso de Pedagogia no ano de 1992, apontou outras questões que, na ocasião, perduraram como crença de que “as metodologias de ensino e as didáticas específicas tornadas obrigatórias poderiam resolver os problemas teóricos e práticos dos alunos no momento do estágio” (p.80). No entanto, outras questões dificultadoras do processo, de acordo com a autora, figuravam para além da escola, como o seu papel em uma sociedade capitalista, as relações de trabalho que a envolve e a forma de organizar o trabalho pedagógico da escola, a qual estava inserida na sociedade e que não poderia simplesmente ignorá-la, apresentando propostas descontextualizadas e descompromissadas.

Assim, percebe-se Franco (2015) traz uma abordagem interessante sobre as práticas pedagógicas que podem elucidar a polêmica, em questão, e corroborar com a opinião do egresso 2: “... as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade”.

A autora vai mais longe acerca da questão da teoria (representada pelo curso de Pedagogia) e da prática (didática a ser desenvolvida no cotidiano escolar):

A Pedagogia coloca intencionalidades, projetos alargados; a didática compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a didática e a transcende (FRANCO, 2015, p. 603).

Podemos inferir que, sem a lógica da didática, não há como atuar na prática escolar. No entanto, como bem expressou o egresso 2 o que embasa a prática é a materialização da teoria, através de ações e relações significativas, ajustadas a objetivos:

A atividade filosófica, como tal, não é práxis. E não o é, tampouco, a filosofia da práxis ou teoria da atividade prática do homem em suas relações com a natureza e com outros homens. [...] a práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se

materializa [...] e a atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. [...] determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática (VASQUEZ, 1997, p. 208).

Enriquecendo essa abordagem acerca da práxis, Miranda (2012) tece contribuições importantes acerca do professor reflexivo:

A proposição de uma abordagem sobre o professor reflexivo, portanto, traduz não apenas a intenção de distinguir prática da técnica, mas também a de reivindicar, para a prática, a condição de *práxis*, isto é, de instância de articulação entre a ação do professor e os saberes produzidos a partir da reflexão sobre essa ação. (...) O professor na qualidade de prático reflexivo, segundo Zeichner (1993), é aquele que pensa sobre sua prática, sobre sua ação. A reflexão é um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor, constituindo um processo de reflexão na ação e sobre a ação. (...). (MIRANDA, 2012, p. 134).

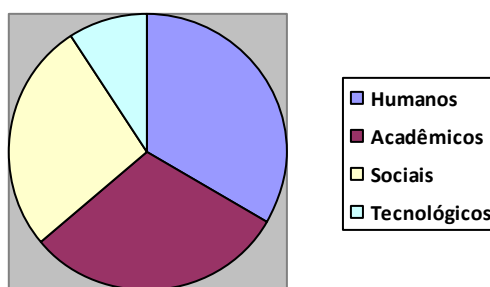
Outra opinião bastante importante e significativa que fecha essa discussão é do egresso 13:

*Muito boa, pois a UFOP instiga o aluno a buscar o conhecimento e possibilita os recursos para o mesmo. (EGRESSO 13).*

A resposta do egresso expressa que o curso motiva o estudante a buscar conhecimento e que a UFOP foi capaz de lhe fornecer subsídios para que tal busca acontecesse.

A questão (4.12) “*A licenciatura em Pedagogia, para além dos aspectos profissionais, contribuiu com seu desempenho em outras áreas? Explique*” recebeu 36 respostas, das quais 97% indicam que o curso contribuiu muito com vários aspectos de suas vidas, quais sejam: humanos, sociais, acadêmicos e tecnológicos, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 25. Aspectos positivos curso Pedagogia EaD - opinião dos egressos



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

Dando sequência à análise das questões, a questão 4.13 aponta uma característica muito importante para o perfil dos egressos investigados nesta pesquisa: ao serem questiona-

dos se cursaram ou cursam algum curso de pós-graduação, das respostas de 39 egressos, 72% responderam que sim, o que, de certa forma, faz pensar que o curso de Pedagogia EaD motivou a continuidade de formação a esses egressos. Alguns respondentes mencionaram que já fizeram mais de um curso de pós-graduação. É interessante identificar que a maioria deu prosseguimento à formação continuada na área de educação, conforme os cursos citados nas respostas: Educação Especial, Inclusiva e Políticas de Educação, Supervisão Escolar e orientação Educacional, Práticas Pedagógicas; Metodologias do Ensino da Língua Inglesa, Gestão e Inspeção Escolar, Alfabetização e Letramento, e Ludopedagogia e Educação Infantil:

*Sim, já terminei a minha pós em Educação Especial, Inclusiva e Políticas da Educação. (EGRESSO 9)*

*Sim. Supervisão escolar e orientação educacional. (EGRESSO 10)*

*Fiz em Ciências da Religião. (EGRESSO 11)*

*Sim. Práticas Pedagógicas na UFOP e já concluí metodologias do ensino de língua portuguesa e gestão escolar e inspeção escolar. (EGRESSO 12)*

*Sim, em Práticas Pedagógica. (EGRESSO 13)*

*Fiz duas: Supervisão e Inspeção. (EGRESSO 14)*

*fiz. 2 pós. E Licenciatura em Geografia. (EGRESSO 15)*

*Sim. Práticas pedagógicas. (EGRESSO 24)*

*Concluí pós-graduação em Alfabetização e Letramento. (2016). (EGRESSO 25)*

*Fiz a pós em Ludopedagogia e Educação Infantil. (EGRESSO 26)*

*Sim, estou cursando Práticas Pedagógicas e educação infantil e alfabetização. (EGRESSO 34)*

*Sim, docência na educação infantil. (EGRESSO 35)*

*Fiz. Práticas Pedagógicas, UFOP. E Educação Especial e Inclusiva, Universidade Cândido Mendes. (EGRESSO 38)*

*Sim. Pós graduação em Práticas Pedagógicas pela UFOP. (EGRESSO 39)*

Já a questão (4.14) intencionou saber: “*Você pretende dar continuidade em seus estudos? Se sim, em que?.*” As respostas de 40 egressos foram afirmativas, sendo que 2 estão cursando outra graduação, 6 pretendem fazer mestrado em Letras ou Educação, e uma respondente já estava participando de processo seletivo para o mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Uma das respondentes faz parte de um grupo de

estudo sobre Educação Inclusiva e apenas uma disse estar atuando em área que estuda terapias holísticas. Dos egressos que disseram que sim, seguem suas respostas:

*Sim, pretendo fazer Direção Escolar ou Psicopedagogia. (EGRESSO 4)*

*Sim, estou em processo seletivo para o mestrado através da UFMG.(EGRESSO 5)*

*Sim. Participo do grupo de pesquisa sobre o autismo na UFMG. (EGRESSO 6)*

*Sim. Pós em educação especial.(EGRESSO 7)*

*Sim. Fazer pós em mídias. (EGRESSO 8)*

*Sim. Pretendo fazer o mestrado em Letras, mas também quero um curso de mestrado em Educação. (EGRESSO 9)*

*Sim, surgindo novas oportunidades, estarei buscando novos conhecimentos. (EGRESSO 10)*

*Sim, na área da educação. (EGRESSO 12)*

*Sim, fazer mestrado e Neuropsicologia. (EGRESSO 13)*

*sim. Psicopedagogia. (EGRESSO 14)*

*Sim, Educação Especial. (EGRESSO 15)*

*Já estou dando na área de terapias holísticas. (EGRESSO 16)*

*Sim, preciso melhorar a linguagem e conhecimentos gerais. Fazer uma pós-graduação. (EGRESSO 17)*

*Sim. Educação. (EGRESSO 18)*

*Sim, na área educacional mesmo. (EGRESSO 20)*

*Sim. Mestrado em educação. (EGRESSO 21)*

*Sim. Quero fazer uma pós em alfabetização e letramento, mas minhas condições financeiras não permitem no momento. (EGRESSO 22)*

*A Sim. A Pedagogia vai me ajudar a ajudar o Conselho Profissional a se posicionar diante do sistema formador. (EGRESSO 23)*

*Sempre estudando e especializando. (EGRESSO 24)*

*Sim. Pós-graduação em supervisão e inspeção escolar. (EGRESSO 25)*

*Sim, quero fazer pós em Educação Especial. (EGRESSO 26)*

*Estou cursando faculdade de Ciências Contábeis. (EGRESSO 28)*

*Sim. Outra pós. (EGRESSO 29)*

*Formações continuadas e especializações. (EGRESSO 30)*

*Sim. Porque o mercado de trabalho está muito competitivo, além de tudo preciso sempre me atualizar. (EGRESSO 31)*

*Sim, em educação especial. (EGRESSO 32)*

*Mestrado. (EGRESSO 33)*

*Sim. Realizar cursos de extensão para melhorar minha prática pedagógica. (EGRESSO 34)*

*Estou fazendo matemática. (EGRESSO 35)*

*Sim, na área de Educação e ou Serviço Social. (EGRESSO 36)*

*Sim, estou cursando Pós Graduação em Gestão pública na UFMG. (EGRESSO 37)*

*Sim. Mestrado em Educação. (EGRESSO 38)*

*Sim. Licenciatura em Educação Especial. (EGRESSO 39)*

*Fazer outra pós em Educação Escolar e Inspeção Escolar. (EGRESSO 40)*

As questões apresentadas focam no investimento que o professor (egresso) pode fazer por sua própria formação. Compreendemos aqui que o professor precisa se assumir “como sujeito também da produção do saber, se convencer definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2008, p. 22). O professor, ainda segundo Paulo Freire, se forma e re-forma o tempo todo ao formar, produzindo saberes que contribuem com a sua formação continuada, o que é imprescindível para estar em um ambiente formador, conduzindo o processo de aprendizagem de seus discentes.

Com relação a essas duas questões, comprova-se a motivação, a disponibilidade e a vontade em se investir no desenvolvimento, aperfeiçoamento e formação contínua. Esse dado é um forte indício de que a formação docente, através do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFOP, despertou nos egressos investigados um interesse muito grande em dar continuidade aos estudos. Assim, compreendemos que os professores são responsáveis por disseminar conteúdos, habilidades e valores, influenciados por sua subjetividade, seus repertórios culturais, suas bagagens de conhecimento que se enriquecem com o aprimoramento constante.

A questão seguinte (4.15) “*Você recomendaria o curso de Pedagogia a distância para outros alunos? Por quê?*” teve resposta de 41 egressos, sendo que 100% recomenda o curso de Pedagogia do CEAD/UFOP, creditando-lhe aspectos positivos, como o reconhecimento da Universidade Federal de Ouro Preto, a qualidade do ensino, a flexibilidade de horário para estudos, entre outros.

### 3.3.7 Avaliação de necessidade de melhoria do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFOP

Ao questionar acerca de “*De que forma poderíamos melhorar o curso de Pedagogia na modalidade a distância?*”, questão 4.16, percebemos uma diversidade de opiniões a partir das respostas de 40 respondentes, as quais foram sintetizadas e enquadradas como “Recursos Materiais”, “Recursos Humanos” e “Recursos Pedagógicos”, uma vez que todas elas indicaram um dos três recursos como tendo necessidade de melhoria. Dessa forma, as respostas foram listadas no Quadro 14:

Quadro 14. Avaliação Necessidade Melhoria Recursos Polo/UAB

<b>INFRAESTRUTURA E MATERIAIS</b>	<b>PROFESSORES E TUTORES</b>	<b>METODOLOGIA/DIDÁTICA</b>
<p>Inserindo materiais novos, com textos claros e utilizando a tecnologia como ferramenta, não apenas a plataforma, mas também inserindo atividades tecnológicas.</p> <p>Com melhores recursos tecnológicos.</p> <p>Melhorar o polo e horários</p> <p>Com polos mais perto</p> <p>Qualidade das aulas ministradas no polo, no que se refere a qualidade de transmissão.</p> <p>Ter uma biblioteca mais ampla e computadores com internet</p> <p>Deixando a plataforma com atividades de fácil entendimento, atividades prazerosas que aproximam o aluno e a realidade que irá encontrar após o término do curso, formulando provas com questões bem formuladas e de acordo com o conteúdo trabalhado, professores mais flexíveis e aulas mais animadas.</p>	<p>Tendo mais tutores</p> <p>Tutores sempre bem informados, e aptos a estarem de plantão nos polos e plataformas</p> <p>Sugiro ter, para quaisquer dúvidas. Ou que os mesmos façam plantões de atendimentos e dúvidas</p> <p>Mais apoio de professores e tutores</p> <p>Mais tutores presenciais</p> <p>Disponibilizando tutores.</p> <p>Poderia melhor dando um professor presencial para tirar as dúvidas dos alunos no polo</p> <p>Que professores se envolvam mais nos fóruns de discussão, indiquem filmes, promovam encontros presenciais, aulas mais interativas. Apenas 2 disciplinas se destacaram no curso, justamente por serem mais dinâmicas e atrativas.</p> <p>Tutores e professores mais atentos as datas e limites de postagem de trabalho, mais encontros pela Web, uma relação mais direta com a UFOP de Ouro Preto e mesmo a de João Monlevade, muitas vezes não me senti uma aluna da UFOP.</p>	<p>Capacitar mais o trabalho com o lúdico.</p> <p>Talvez mais práticas didáticas,</p> <p>Mais estágios</p> <p>Realizando mais videoaulas, videoconferências.</p> <p>Associar novas práticas pedagógicas que podem atender às necessidades dos estudantes de uma escola pós-moderna isto é, que atraiam mais o aluno e ao mesmo tempo o estimule a buscar o conhecimento.</p> <p>Acredito que é necessário SEM DÚVIDA, Estágios direcionado para a área da supervisão pedagógica e não só para a docência.</p> <p>Mais prática escolar</p> <p>O curso mesmo sendo a distância, creio que os encontros presenciais poderiam ser mais. A troca de experiência entre alunos e mestres é enriquecedora.</p>

---

Mais tutores talvez.

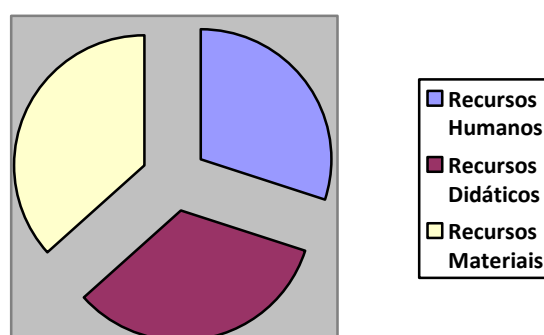
Construindo um material mais interativo e monitorando os professores para que sejam todos comprometidos com o projeto. Substituindo os professores que não fazem a transposição adequada. Nem todos os professores brilhantes na educação presencial têm perfil para a educação a distância.

---

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

Pelas respostas dos egressos, encontramos indícios de que a parte estrutural do polo, organização curricular e disponibilização de profissionais, sejam tutores ou professores, de certa forma, influenciou a boa qualidade da formação que o curso proporciona. Ao encorajar os egressos a apontarem elementos a serem melhorados no curso, de forma geral, necessário é considerar os itens como categorias que poderão ser levadas para discussão nas academias, fóruns, congressos, simpósios e em espaços que promovam debates e matérias para proposição de políticas públicas educacionais que considerem os anseios dos estudantes e profissionais que já atuam no âmbito escolar. Validamos 28 respostas que estão representadas no Gráfico 26:

Gráfico 26. Egressos – opinião sobre melhoria no curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos egressos

Das 30 respostas que foram validadas, 11 (37%) disseram que os aspectos de infraestrutura, materiais, instalações de polo, etc., que denominamos de “Recursos Materiais” podem receber maior atenção e que as intervenções devidas, podem sim, influenciar na me-

lhoria do curso de Pedagogia EaD da UFOP. Com relação aos professores e tutores, denominados no gráfico como “Recursos Humanos”, 9 egressos (30%) indicaram algum ponto a ser melhorado, conforme demonstra o quadro 14. Aspectos relacionados à metodologia, didática, denominada aqui de “Recursos Didáticos”, dentre outros aspectos acadêmicos receberam as considerações de 10 alunos, ou seja, 30% dos respondentes.

Paro (2016) faz um alerta para outras questões que ultrapassam essa visão de precarização dos cursos de formação docente:

[n]o tocante à formação dos professores, há dois equívocos bastante difundidos, especialmente nos meios governamentais, acadêmicos e midiáticos, que precisam ser explicitados e superados. O primeiro refere-se à crença de que a causa predominante ou mesmo exclusiva do mau ensino é a qualificação do corpo docente e de que, por isso, basta cuidar dessa qualificação que tudo se resolverá na promoção da qualidade do ensino público. Essa visão ignora que, não obstante a importância e imprescindibilidade do professor para a realização do ensino escolar, também são imprescindíveis condições objetivas de trabalho que ofereçam um mínimo de possibilidade para a atividade docente se realizar (...) (p. 156).

O autor aborda aqui aspectos para além da formação do professor, ou seja, das condições de trabalho a que este se submete e precisa enfrentar no cotidiano escolar. Os egressos estão sinalizando precariedade a partir de alguns recursos que são imprescindíveis ao bom funcionamento de um curso. Podemos aqui, também, estender a discussão e ampliar nossa visão para as condições que serão encontradas no ambiente escolar, no qual exercerá o seu ofício de professor. A partir da literatura científica, fruto de pesquisas, a situação das escolas públicas de ensino básico não é diferente, o que certamente influencia o desempenho do trabalho do professor, apresentando condições que se aliam ao problema da desvalorização docente a partir, inclusive, da remuneração baixa praticada em todo o país.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa objetivou a investigação das percepções de egressos acerca do curso de Pedagogia na modalidade a distância ofertado pela UFOP no polo de João Monlevade-MG.

Apresentou-se, primeiramente a trajetória do curso de Pedagogia, da Educação a Distância, do sistema UAB, assim como os atores envolvidos neste trabalho, como professor e tutor. Na sequência discorreu-se sobre o curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFOP, no âmbito da UAB, enfatizando-se aspectos importantes como as atribuições de professores e tutores, os objetivos do curso, as áreas curriculares, as bases metodológicas e as questões relativas aos estágios curriculares, discorrendo-se sobre a carga horária destinada à observação e à vivência nas escolas.

Foram pesquisados trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado, existentes no Catálogo de dissertações e teses da CAPES, que permitiram uma visão ampliada de como o curso de Pedagogia a distância tem sido avaliado em todo o território brasileiro. As percepções não são muito diferentes nas diversas regiões do Brasil, com predomínio de críticas que evidenciam pontos positivos, no entanto, aponta-se também, pontos negativos atribuídos ao cenário onde acontecem os cursos na modalidade EaD.

Como pontos positivos e relevantes foram apresentadas contribuições efetivas para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, a partir da educação a distância, o que foi relevante para a formação e superação das dificuldades de muitos. Destacou-se também que a EaD teve um papel democratizante e inclusivo no Brasil, a partir do acesso de muitos à universidade pública, com direito a uma formação superior de qualidade.

No entanto, pontos negativos foram destacados, comprovando-se o que os pesquisadores da área têm apontado acerca da necessidade de pautar a formação docente em parâmetros de qualidade, bem como de competências ligadas às particularidades de ensino a distância. Outro ponto merecedor de um olhar atento pelas políticas públicas foram questões de inadequação de infraestrutura e tecnologia precária dos polos de apoio presencial. A insuficiente interação entre os tutores e deles entre tutores e alunos também foi outro ponto levantado.

Muito pertinente foi levantar pontos para reflexão, não caracterizando tais aspectos como negativos ou positivos, debatendo-os e estabelecendo diálogo entre os estudiosos e pesquisadores acerca das temáticas apresentadas neste trabalho. As pesquisas apontaram que a formação EaD pelo sistema UAB resulta em interferência na identidade do professor, chegan-

do a apontarem uma metamorfose do trabalho docente. Outro ponto muito relevante foi evidenciar a mudança de postura no ato de ensinar e de aprender na atuação na EaD, pois nem sempre há a preocupação de capacitação do corpo de tutores e docentes para essa modalidade de ensino, uma vez que, como foi apontado, dentro da EaD, a organização social é complexa e algumas pesquisas até revelaram que há a necessidade da superação do modelo de ensino presencial. Pesquisadores contribuíram alegando que os currículos devem ser organizados por eixos, que novas metodologias criativas e emancipatórias necessitam ser adotadas e que as tecnologias digitais precisam ser incorporadas às práticas pedagógicas.

A partir do referencial teórico acerca das políticas públicas sobre a EaD, no âmbito da UAB, com recorte para o curso de Pedagogia, bem como a consideração do que dizem os pesquisadores sobre a temática investigada, aspectos foram apontados e organizados para um melhor entendimento. As pesquisas e teóricos apontaram possíveis falhas na implementação de uma política pública idealizada para democratizar o acesso a uma formação docente de qualidade. Para que se configurassem como aspectos de grande importância para essa pesquisa, foram destacados os elementos apontados por Gatti (2011), bem como pelas pesquisas levantadas no site da Capes e, também, pelos egressos do curso de Pedagogia na modalidade a distância, no âmbito da UAB, pela UFOP.<sup>51</sup>

As vozes dos egressos do curso de Pedagogia do CEAD/UFOP do polo de João Monlevade-MG da UFOP apontaram as categorias que mereceram uma análise mais cuidadosa, uma vez que suas contribuições são valiosas, pois constituem sujeitos que vivenciaram todo o processo e que, melhor do que ninguém, têm propriedade para avaliar o curso, a instituição, as dependências e sua infraestrutura, os profissionais, os professores e os tutores. Embora falhas como a precariedade dos polos de apoio presencial, materiais ruins disponibilizados na plataforma, falta de *feedback* pelos tutores e dificuldade dos professores em acessar a plataforma, a avaliação atribuída ao curso de Pedagogia EaD da UFOP, no polo de João Monlevade-MG, mereceu comentários relevantes por parte de seus egressos.

Os egressos dos cursos de EaD, de forma geral, apresentam um perfil semelhante, sendo originados de escolas públicas, os quais buscam no magistério a realização profissional, ainda que ela aponte problemas de naturezas diversas. As queixas por questões de infraestrutura são as mais comuns, os desafios e impasses giram em torno das dificuldades encontradas em acessar a plataforma e ter autonomia para organizar o tempo para a realização das atividades de leitura dos textos disponibilizados através das disciplinas.

---

<sup>51</sup> Quadros 10, 11 e 13..

Com base no questionário elaborado e enviado aos egressos através do *Google docs*, as respostas foram agrupadas em categorias que dialogaram com teóricos pesquisadores da temática. À medida em que as respostas às questões se constituíam como ricos depoimentos, aspectos relativos ao curso, em questão, eram evidenciados, como aconteceu com a estrutura curricular do curso, a qual foi sintetizada a partir figura 9 para melhor visualização e entendimento dos leitores.

A partir da análise da literatura acerca de currículo dos cursos de formação de docente para a Educação Básica e dos documentos identitários do curso de Pedagogia da IES investigada, observa-se que a UFOP revela seriedade e responsabilidade na oferta do curso de Pedagogia EaD que forma profissionais docentes para a Educação Infantil e séries iniciais, dentre outras habilitações.

A presente investigação, ao dar voz a participantes que de fato vivenciaram a realidade da IES, como é o caso dos egressos do polo de João Monlevade-MG, proporciona o diálogo capaz de apresentar dados importantes que mostram o desempenho de um curso EaD ligado a uma IES pública.

Os dados deste trabalho revelam a avaliação positiva do curso pela maioria dos participantes, apontando egressos comprometidos em buscarem educação continuada, o que acende as esperanças por um despertar por mudanças, ainda que num universo pequeno, cabendo aos pesquisadores atentos, quais sejam, estudantes de mestrado e doutorado, ou ainda, vinculados a programas de iniciação científica, disseminarem esse novo cenário em artigos e trabalhos científicos que podem ser levados a eventos acadêmicos diversos e veículos de comunicação da área.

Um achado importante desta pesquisa revela que a UFOP, através de seus gestores, docentes e demais profissionais, como sinaliza o projeto pedagógico do curso, intenciona promover espaços de formação com vivências e reflexões. Ainda que esse não tenha sido o objeto de estudo desta pesquisa, tal dado torna-se significativo e sua evidência, pertinente.

Assim, sem pretender concluir o assunto aqui abordado, espera-se que esta pesquisa suscite o interesse por novas investigações acerca da EaD, como modalidade legítima de educação, tendo a mesma validade que o ensino presencial, com a missão e o dever de promover uma educação de qualidade a todos os que buscam os seus serviços educacionais.

Como proposta de continuidade de investigação, dois aspectos analisados nesta pesquisa, quais sejam, o currículo e a proposta pedagógica do curso de Pedagogia, merecem ser contemplados uma vez que receberam avaliação cuidadosa por parte dos egressos, o que

leva à preocupação por verificação de como os cursos de Pedagogia, presencial ou a distância incorporarão a BNCC<sup>52</sup> em sua proposta pedagógica e no currículo.

A implantação da BNCC em âmbito nacional não configura modismo ou tendência, mas uma necessidade expressa na legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei 13.005 de 2014 que promulgou o PNE.

---

<sup>52</sup> Base Nacional Comum Curricular

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Judith Alda. **A revisão bibliográfica em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**”. Cad. Pesq. São Paulo, nº 81, p. 53-60, maio, 1992. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/990/999>>. Acesso em: 16 nov. 2017

\_\_\_\_\_. Gewandsznajder Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2ed., São Paulo, Thompson, 1998.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa, formação e prática docente**. In: O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. ANDRÉ, Marli (org.) 12ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. 7. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

ANTUNES, Celso. **Como transformar informações em conhecimento**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARANTES, Ana Paula Pereira; GERBRAN, Raimunda Abou. **O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: Percurso Histórico e Legais**. *Holos*, v.6, ano 30, 2014.

AZEVEDO, Fernando. de. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BACELOS, Carla Fabiani Scoto. **O Sistema Universidade Aberta do Brasil no município de São Mateus-ES: análise das perspectivas de formação inicial e continuada de professores no Ensino na Educação Básica**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

BARRETO, Raquel G. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 919-937, out. 2008.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934)**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 16.07.1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em 16.06.2016.

\_\_\_\_\_. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional da Educação, diretrizes e estratégias de ação**. CONAE 2010 – Conferência Nacional da Educação. Disponível em :<[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf)>. Acesso em 28.05.2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.276, de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07.12.1999. Seção 1. p. 1-2. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm)>. Acesso em: 19 set. 2017

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.554, de 07 de agosto de 2000.** Dá nova redação ao 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de agosto de 2000. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3554.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm). Acesso em 19 set. 2017

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20.12. 2005. Seção 1. p. 1-11. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)>. Acesso em: 17 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09.06 2006. Seção 1. p. 4. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 17 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 8.530 de 02 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10.jun.2016

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** CNE/CP N°: 5/2005. Brasília, 16.05.2006. Diário Oficial da União, 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 09 abr. 017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União . Brasília, DF, 12/08/1971. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em 28 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20.12.1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30.08.2012. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) >. Acesso em: 28 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. **Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refEaD1.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.409, 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29.12.2016. Seção 1, p. 3. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm)>. Acesso em 02 jul. 2018.

BRAÚNA, Rita de Cássia Alcântara. **A construção de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Caxambu. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24542\\_12126.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24542_12126.pdf)>. Acesso em: 10.11.2017.

CANTON, Letícia Bernini; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio; NUNES, Célia Maria Fernandes. **Por onde andam os ex-alunos do curso de Pedagogia/UFOP?** Conhecendo a trajetória e o lugar profissional desses egressos. Relatório Final. Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação, 2018.

CAVALCANTE, Carlos Henrique Leitão. **Uma abordagem de acompanhamento das atribuições de tutores a distância**. 2014. 106f. Dissertação/Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia, Fortaleza, 2014.

CARVALHO, Adriana dos Santos Caparróz. **Educação a distância: um olhar sobre a profissionalidade docente na educação online**. 2009. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2009. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8081-educacao-a-distancia-um-olhar-sobre-a-profissionalidade-docente-na-educacao-online.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Alexandre Marino. Et al. **Educação a Distância no Brasil: experiências com a Universidade Aberta do Brasil**. Revista Congreso Universidad, n. I, n. 3, pg. 5-6. Cuba. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?** Educ. Soc. vol.29 no.104 Campinas, Out. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; SILVA, Ceris Salete Ribas da. **A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1, p. 129-146, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/09.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./ dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Elisa Dal-mazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETTO, E. S. **Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil**. Fundação Carlos Chagas. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, Campinas. Anais... Campinas: UNICAMP, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013

\_\_\_\_\_. **Formação Inicial de Professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. Estudos de Avaliação Educacional. São Paulo, v. 25, n.57, p.24-54, jan-abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.17, n.53, p. 721-737, 2017.

GIGLIO, Célia Maria Benedito. **Residência pedagógica como diálogo permanente entre formação inicial e continuada de professores**. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (Org.). Coleção Didática e prática de ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 375-391.

GISI, Maria de Lourdes. EYNG. Ana Maria. **As políticas educacionais e a identidade profissional dos professores de educação básica**. Revista Histedbr on line. Campinas, n. 31, p. 113-126, set. 2008.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HADDAD, Fernando. Prefácio. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília, DF: SEED, 2006. p.7-9. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

JORGE, Gláucia.; ANTONINI, Elizabeth **Articulações e tensões na configuração da tutoria em cursos de EaD: O caso do curso de Pedagogia do CEAD/UFOP**, Revista Vertentes, São João Del Rey, volume 19, n. 1, 1-14, outubro, 2010.

\_\_\_\_\_, Gláucia.; ANTONINI, Elizabeth. **Articulações e tensões na tutoria em cursos de EaD: o curso de Pedagogia do CEAD/UFOP**. Vertentes, UFSJ, São João Del Rei, v. 19, n. 1, p. 129-140, jan./jun. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental**. In: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 73-94.



\_\_\_\_\_, José Carlos. O ensino de graduação na Universidade: a aula universitária. In: Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, XI, Congresso Nacional de Formação de professores, 1, 2011. Tema: Por uma política de formação de professores de 2011. São Paulo. **Anais...** São Paulo: 2011.

MARTELLI, A; MANCHOPE, E. **A história do curso de Pedagogia no Brasil:** da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação.* (3-1), 01-21, 2004. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/517>  
Acesso em: 05/07/2017.

MATOS, Pedro. **Fórum de coordenadores UAB atua na institucionalização da educação a distância no país.** CAPES, MEC: 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6649-forum-de-coordenadores-uab-atua-na-institucionalizacao-da-educacao-a-distancia-no-pais>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MEDEIROS, Simone. **A docência (e a formação docente) na Educação a Distância (EaD): notas para reflexão.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v.1, n.2, p. 231-354, jul./ dez. 2010.

MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso em Pedagogia, Licenciatura, UFOP.** Ouro Preto: UFOP, 2009. Disponível em: <[http://www.cead.ufop.br/images/graduacaoPedagogia/projeto\\_pedagogicoPedagogiaCEADUFOP.pdf](http://www.cead.ufop.br/images/graduacaoPedagogia/projeto_pedagogicoPedagogiaCEADUFOP.pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MENEZES, Maria Aparecida de. **Currículo, formação e inclusão:** alguns implicadores. In: FELDMANN, Maria Graziela (Org.). Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Editora Senac, 2009. p. 201-219.

MINDAL, Clara Brener; GUÉRIOS, Ettiéne Cordeiro. **A formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil:** diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. Educar em revista, Curitiba, n. 50, p.21-33, out./ dez. 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos, SP: EDUFSCar, 2002.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETIO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MOORE, M. e KEARSLEY. **Educação a Distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PESCE, Lucila. O educador em foco: um olhar/ sobre as políticas de formação docente na modalidade de educação a distância, In: FELDMANN, Maria Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2009. p. 133-153.

PINTO JÚNIOR, Glênio do Couto e NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. **Programa Universidade Aberta do Brasil: Aspectos relevantes na construção de uma metodologia para avaliar sua implementação**. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p.227-249, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n1/11.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. NCB University Press, v. 9 n. 5, outubro 2001. Disponível em: [http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf). Acesso em: 18 out. 2017.

ROZAS, Luiza Barros. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira** – por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade. 2009, 108 p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

SANTANA, Ana Cristina Almeida. **A Universidade Aberta do Brasil e sua contribuição ao processo de formação cidadã no estado de Sergipe**: investigação acerca da primeira geração de egressos. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

SANTIAGO, Paulo Henrique Pinto. **Ações Afirmativas e a Lei nº 12.711/2012**. Revista Jus Navegandi, Pará, s/v, s/n, p. 1-19, 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/40778/acoes-afirmativas-e-a-lei-n-12-711-2012>>. Acesso em: 28 maio 2018.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane de; VALDEMARIN, Vera Teresa; SOUZA, Rosa de. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006. (errado)

SCHLEMMER, Eliane. Políticas e práticas na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã, p. 116-117. In: GATTI, Bernadete Angelina (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013. p. 109-136.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Kelly da. **Currículo, Gênero e Identidade na formação de professores/as**. 2011. 195 pgs. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2137/1/kellydasilva.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2018.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia – Relatório, Brasília: Unesco/Capes, 2010. (Documento interno).

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem qualitativa: superação da dicotomia quantitativa – qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <[www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/29099/21313](http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/29099/21313)>. Acesso em: 11 maio 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário**: criação. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 2012.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. **Processo de triangulação da pesquisa qualitativa**: o metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo, v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Padrões de competências em TIC para professores**. Diretrizes de Implementação, versão 1.0. Cidade: instituição responsável pela publicação, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, UFOP. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em pedagogia**. Ouro Preto: UFOP, 2009. Disponível em: <[http://www.cead.ufop.br/images/graduacao\\_Pedagogia/projeto\\_pedagogico\\_Pedagogia\\_CEAD\\_UFOP.pdf](http://www.cead.ufop.br/images/graduacao_Pedagogia/projeto_pedagogico_Pedagogia_CEAD_UFOP.pdf)>. Acesso em 05.11.2017.

VASCONCELLOS-GUEDES, L.; GUEDES, L. F. A. E-surveys: **Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica**. In: SEMEAD - SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO FEA/USP, 10., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2007.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

## APÊNDICE A - Questionário Egressos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-DEEDU  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE/UFOP  
 LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO, CONDIÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE.

### Questionário da pesquisa: O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO: A PERCEPÇÃO DOS SEUS EGRESSOS

Olá! Você está recebendo este questionário que visa obter informações sobre o aluno egresso do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, no âmbito da UAB\*. \* Ele será a base de dados para a pesquisa. Esta pesquisa está sendo realizada no âmbito do programa de Mestrado em Educação Acadêmico da Universidade Federal de Ouro Preto. Salientamos que seus dados pessoais serão guardados sigilosamente com os pesquisadores. Sua colaboração ao responder este questionário é muito importante. Desde já agradecemos.

1.1) Nome completo:

1.2) Gênero:

Masculino

Feminino

Outros

1.3) Naturalidade

1.4) UF:

1.5)E-mail:

1.6) Endereço completo:

1.7) Cidade:

1.8) UF:

1.9) CEP:

1.10) Telefone para contato:

1.11) Matriz étnica:

Branco

Negro

Pardo

Amarelo

Índio

Não declarado

1.12) Necessidade especial:

Sim

Não

1.13) Estado civil:

Solteiro

Casado

Divorciado

Viúvo

União estável

Outros

## 2) Formação Acadêmica

2.1) Coursou integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública?

Sim

Não

Parcialmente

2.2) Qual modalidade de Ensino Médio você cursou?

Ensino Médio Geral – sem habilitação profissional

Ensino Médio com habilitação profissional

Outro

2.3) Ano de conclusão do Ensino Médio:

2.4) Coursou integralmente o Ensino Médio em Escola Pública?

Sim

Não

Parcialmente

2.5) Data de ingresso na UFOP e período de  
/referência Ex: 30/08/2013 – 2013/2

2.6) Data de saída da universidade e período  
de referência (Aqui coloque a data de  
colação de grau) graduação?

2.7) Com que idade você iniciou a sua  
graduação?

2.8) Com que idade você concluiu a sua  
graduação?

## 3) Atuação Profissional

22. 3.1) Está trabalhando atualmente? (caso sua resposta seja negativa, pule para a questão

3.6)

Sim

Não

3.2) Em que área está atuando?

Educacional

Empresarial

Industrial

Comercial

Outros

3.3) Em qual tipo de organização você exerce sua atividade profissional?

Autônomo(a)

Empresa Própria

Empresa Privada

Empresa Pública

A pergunta não se aplica a minha situação atual

Other:

3.4) Como você obteve seu emprego atual? (Apenas para aqueles que estão numa instituição escolar)

Por concurso público

Por efetivação de estágio

Por seleção de currículo

Por indicação de pessoas influentes

A pergunta não se aplica a minha situação atual

3.5) Quanto tempo

Menos de 1 ano

De 02 a 03 anos

De 02 a 04 anos

Acima de 04 anos

3.6) Quanto ao ingresso no mercado de trabalho, este, ocorreu:

Enquanto ainda estava cursando Pedagogia

Imediatamente após a conclusão do curso

Até seis meses após a conclusão do curso

Depois de seis meses a um ano após a conclusão do curso

Mais de um ano após a conclusão do curso

Ainda não ingressei no mercado de trabalho

3.7) Qual o seu nível de satisfação com sua situação profissional atual em relação ao aspecto financeiro?

Alto

Médio

Baixo

3.8) Qual o seu nível de satisfação com sua situação atual, em relação aspecto social?

Alto

Médio

Baixo

#### **4) O CURSO DE PEDAGOGIA E A PROFISSÃO DE PEDAGOGO**

4.1) A escolha pelo curso de Pedagogia foi sua primeira opção?

Sim

Não

4.2) Por que escolheu o curso de Pedagogia?

4.3) O curso correspondeu as suas expectativas?

Sim

Não

Parcialmente

4.4) Que conceitos você atribuiria ao curso de Pedagogia/UFOP/UAB quanto aos seguintes aspectos abaixo:

4.4.1) Projeto pedagógico do curso:

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

4.4.2) Currículo:

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

4.4.3) Professores :

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

4.4.4) Tutores :

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

4.4.5) Condição material da instituição

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

4.4.6) Polo de Apoio Presencial:

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

4.4.7) Plataforma virtual

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

4.5) Em relação aos itens acima, quais são suas considerações (Críticas/Elogios)

4.6) Você fez iniciação científica durante a sua graduação? Se sim, aponte qual.

4.7) Você participou de algum programa/projeto de Extensão? Se sim, aponte qual.

4.8) Você participou de outro projeto durante sua formação? Se sim, aponte qual.

4.9) Você acha que sua formação inicial te preparou para o mercado de trabalho? Por quê?

4.10) Como a graduação em Pedagogia contribuiu para sua prática profissional?

4.11) Caso você esteja atuando na escola com a docência, como avalia a contribuição do curso de Pedagogia na sua prática? Comente sua resposta.

4.12) A licenciatura em Pedagogia, para além dos aspectos profissionais, contribuiu com seu desempenho em outras áreas? Explique.

4.13) Você fez ou está fazendo alguma pós-graduação? Se sim, aponte qual.

4.14) Você pretende dar continuidade em seus estudos? Se sim, em que?

4.15) Você recomendaria o curso de Pedagogia à distância para outros alunos? Por quê?

4.16) De que forma poderíamos melhorar o curso de Pedagogia na modalidade à distância?

4.17) No início do curso, qual segmento da Pedagogia almejava trabalhar após a conclusão do mesmo?

4.18) Está satisfeito por ter escolhido esta profissão? Se pudesse escolheria o curso de Pedagogia novamente? Por quê?

4.19) Escreva sobre os aspectos positivos de ser um(a) Pedagogo(a)/Professor(a):

4.20) Escreva sobre os aspectos negativos de ser um(a) Pedagogo(a):

4.21) Você se sentiu preparado para o mercado de trabalho quando se formou?

Muito

Razoavelmente

Pouco

Nada

4.22) Quais foram os principais desafios encontrados ao ingressar no mercado de trabalho? Estava preparado para estes desafios?



4.23) Como você avalia sua participação e envolvimento no curso em relação à autonomia de estudos, organização de horários e desenvolvimento das atividades?

## APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-DEEDU  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE/UFOP  
 LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO, CONDIÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE.

### Roteiro de Entrevista

NOME DA ENTREVISTADA: \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

CARGO QUE OCUPA: \_\_\_\_\_

QUANTO TEMPO TRABALHA NO PÓLO? \_\_\_\_\_

1. Ano de criação do Curso de Pedagogia UAB- Pólo João Monlevade?
2. Quais são números dos editais, quantas turmas ofertadas até hoje e o número de matriculados por ano.<sup>53</sup>
3. Quantos alunos formados em cada turma?<sup>54</sup>
4. Lista de alunos concluintes por ano e e-mail de cada um
5. Onde podemos obter informações acerca de Matriz Curricular do curso de Pedagogia da UFOP/UAB do polo de João Monlevade, uma vez que não encontramos no blog que disponibiliza as informações do curso?
6. Você tem informações sobre onde estão os egressos? Eles retornam ao polo?
7. Quantos alunos evadiram do curso?<sup>55</sup> Quais seriam as justificativas e ou motivos da evasão?
8. Percebe-se que o número de formandos diminui a cada ano, como você explica tal ocorrência?
9. Ainda existe alguma turma em andamento?
10. O Pólo tem previsão de abrir novas turmas? Para quando?
11. Quantos professores acompanharam o curso, do início ao fim?
12. Quantos tutores, presencial ou à distância, mediaram o processo pedagógico durante o curso?
13. De acordo com o Currículo do Curso de Pedagogia da UFOP, estão previstas 300 horas de estágio para os alunos. Como esta prática acontece? Como o Pólo acompanha o estágio?
14. Existem outras Práticas Pedagógicas previstas para composição do currículo do curso de Pedagogia? Se sim, como ocorrem?

<sup>53</sup> Colocar as informações em quadros

<sup>54</sup> idem

<sup>55</sup> idem

## ANEXO A – Dissertações e teses encontradas no catálogo da CAPES

Quadro 15. Quadro Dissertações e Teses

Nº	PESQUISA	ANO	INSTITUIÇÃO	PESQUISADOR(A)	ORIENTADOR (A)
1	Formação inicial de professores em cursos de Pedagogia à distância: indicadores do modelo formativo da UAB - UFSCAR	2010	UNESP Mestrado	Francisnaine Priscila Martins de Oliveira	Profa. Dra. Cláudia Maria de Lima
2	Percepção discente sobre o curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Instituto Federal do Pará no município de Moju: um estudo de caso	2010	IFPA Mestrado	Raimundo Nonato Sanches de Souza	Prof. Dr. Lúcio França Teles
3	Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB): discursos que governam	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS Doutorado	Mara Rejane Vieira Osório	Profa. Dra. Maria Manuela Alves Garcia
4	Formação e prática de professores do curso de licenciatura em Pedagogia à distância da UAB/UECE	2011	UECE Mestrado	Viviani Maria Barbosa Sales	Prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes
5	O currículo no curso de Pedagogia da Unimontes: um estudo da experiência da Universidade Aberta do Brasil	2011	UnB/FE Mestrado	Cláudia Soares de Oliveira	Pra. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges
6	Práticas Educativas no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil: perspectivas de professores e tutores.	2013	UnB Doutorado	Ângela Anastácio Silva	Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
7	A nova configuração do tratado Brasil trabalho docente na educação superior: o caso do curso de Pedagogia/UFJF da Universidade do Brasil	2013	UFJF Mestrado	Mariana Novais Vieira	Prof. Dr. André Silva Martins
8	A (não) diretividade pedagógica na educação a distância	2013	UFSCar Mestrado	Ana Carla Schiavinato Batista	Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes
9	Formação de leitores e formação de professores: memorial como estratégia pedagógica	2013	UFOP Mestrado	Luana de Araújo Carvalho	Prof. Dr. Hérculos Toledo Correa

	e de pesquisa				
10	Ingressantes na licenciatura em Pedagogia do sistema UAB/UFSCar: quem são, o que pensam e aprendizagens iniciais	2013	UFSCar Doutorado	Sílvia Maria Perez	Maria da Graça Nicoletti Mizukami
11	Utilização das TIC do curso de Pedagogia da UFAL/UAB: dificuldades e superação	2013	UFAL Mestrado	Wilma Alves de Oliveira	Prof. Dr. Elton Casado Fireman
12	Formação e prática do professor autor na EaD: elaboração de material didático para o curso de Pedagogia da UAB/UECE	2013	UECE Mestrado	Elane Silva Pereira	Prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes
13	Ser professor em EaD: saberes e práticas no estágio supervisionado do curso de Pedagogia UAB/UECE	2013	UECE Mestrado	Silviane da Silva Rocha	Profa Dra Maria Socorro Lucene Lima
14	Formação inicial de pedagogos na modalidade EaD: ambiência, competências e práticas	2013	UFSM – RS Mestrado	Andreia de Melo Buss de Castro	Profa. Dra. Sílvia Maria de Aguiar Isaia
15	Ações afirmativas na educação superior à distância: uma análise do impacto social do sistema de reserva de vagas no curso de Pedagogia da UNIMONTES-UAB	2013	UnB Mestrado	Ivanise Melo Souza	Profa. Dra. Raquel de Almeida Moraes
16	Graduação à distância e práticas pedagógicas apoiadas por tecnologias digitais: um estudo no curso de Pedagogia	2014	PUC RS Mestrado	Giselle Massaro	Profa Dra Lúcia Maria Martins Giraffa
17	O Tutor nos cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil: características da tutoria e aspectos da profissionalização	2014	UNESP Doutorado	Francisnaine Martins de Oliveira	Profa Dra Cláudia Maria de Lima
18	Ensino a distância: limites e possibilidades na formação de professores	2014	UNESP Mestrado	Bruna Carvalho da	Profa Dra. Lígia Martins
19	O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política pública de formação	2014	UEMA Mestrado	Vanessa Nunes da Silva	Profa Dra. Lígia Márcia Martins

	de professores da educação: projetos e proposições nas universidades Estadual e Federal do Maranhão				
20	As metamorfoses do Trabalho Docente na Universidade Aberta do Brasil	2014	UFOP Mestrado	Tânia Barbosa Martins	Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior
21	Educação a distância na sala de aula conectada: a percepção discente e docente sobre uma experiência no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília	2014	UnB Mestrado	Kalina Lígia de Almeida Borba	Prof. Dr. Lúcio França Teles
22	A formação de professores à distância no sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais	2014	UFMG Doutorado	Juliana Cordeiro Soares Branco	Profa Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto
23	Desenvolvimento profissional docente na EaD: um olhar sobre a experiência de professores e tutores à distância.	2014	UFTM Mestrado	Keitiece Ferreira Silva	Pra Dra Martha Prata Linhares
24	Estudantes do curso de Pedagogia à distância (Fe/UB/UAB): das suas trajetórias às perspectivas de longevidade escolar	2015	UnB Mestrado	Beatriz Helena Pinho da Silva	Prof. Doutor Carlos Alberto Lopes de Sousa
25	Entre a forma, a formação e a transformação: o que pensam os coordenadores sobre a qualidade no curso de Pedagogia à distância no modelo CEDERJ/UAB/CAPES	2015	PUC RJ Mestrado	Camila Silva Sousa Santos	Profa. Gilda Helena Bernardino de Campos
26	A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a formação de professores da educação básica	2015	UFSCaR Mestrado	Leo Victorino da Silva	Prof. Dr. Waldemar Marques
27	Curso de Pedagogia UAB/UNIMONTES: caderno didático em foco	2015	UFMG Doutorado	Maria Auxiliadora Amaral Silveira Gomes	Profa Dra Maria Zélia Versiani Machado
28	Um estudo sobre as possíveis causas de evasão no curso de licenciatura em Pedagogia da	2016	UFSCar Mestrado	Stelamary Aparecida Despincieri Laham	Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

UAB/UFSCar						
29	A Universidade Aberta do Brasil e sua contribuição ao processo de formação cidadã no estado de Sergipe: investigação acerca da primeira geração de egressos	2016	PUC-RS Doutorado	Ana Cristina Almeida Santana	Al-	Pra. Dra. Lúcia Maria Martins Giraffa
30	A Tecnologia no âmbito da Universidade Aberta do Brasil: Um estudo a partir da percepção dos alunos do curso de Pedagogia/UAB/UNIR	2016	UFPR Doutorado	Neffretier Cinthya Rebello dos Santos Clasta		Pra Dra Mônica Ribeiro da Silva
31	Discursos e práticas que embasam/embasam o Taylorismo nos cursos de Pedagogia à distância na Universidade Aberta do Brasil	2017	PUC MG Doutorado	Paula Andrea de Oliveira e Rezende	Silva	Prof. Dr. Simão Pedro Pinto Marinho
32	O sistema Universidade Aberta do Brasil no município de São Mateus – ES: análise das perspectivas de formação inicial e continuada de professores do ensino na Educação Básica	2017	UFES Mestrado	Carla Fabiani Scoto Acelos		Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>ª</sup> Márcia Helena Siervi Manso

---