

**UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JOSEVÂNIA TEIXEIRA GUEDES

**OS SABERES (RE)CONSTRUÍDOS PELOS EGRESSOS DA UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL/SERGIPE E SUAS INTER-RELAÇÕES
COM A PRÁTICA DOCENTE (2012-2015)**

**ARACAJU, SE - BRASIL
AGOSTO DE 2017**

JOSEVÂNIA TEIXEIRA GUEDES

OS SABERES (RE)CONSTRUÍDOS PELOS EGRESSOS DA UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL/SERGIPE E SUAS INTER-RELAÇÕES
COM A PRÁTICA DOCENTE (2012-2015)

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Ada Augusta Celestino Bezerra

ARACAJU, SE - BRASIL
AGOSTO DE 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G924s	<p>Guedes, Josevânia Teixeira</p> <p>Os saberes (re)construídos pelos egressos da universidade aberta do Brasil/Sergipe e suas inter-relações com prática docente (2012-2015) / Josevânia Teixeira Guedes; orientação [de] Profª. Drª. Ada Augusta Celestino Bezerra. – Aracaju: UNIT, 2017.</p> <p>301p. il.: 30 cm</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>Tese (Doutorado em Educação)</p> <p>1.Saberes docentes. 2. Relação com o saber. 3. Prática reflexiva. 4. Formação na EaD. I. Bezerra, Ada Augusta Celestino. (orient.). II. Universidade Tiradentes. III. Título.</p> <p>CDU: 37.011.31</p>
-------	---

JOSEVÂNIA TEIXEIRA GUEDES

OS SABERES (RE)CONSTRUÍDOS PELOS EGRESSOS DA UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL/SERGIPE E SUAS INTER-RELAÇÕES
COM A PRÁTICA DOCENTE (2012-2015)

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Tiradentes, como parte dos
requisitos necessários para obtenção do grau de Doutora
em Educação.



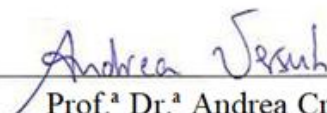
Orientadora: Profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra

Aprovada em: 14 de agosto de 2017.

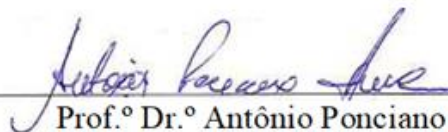
BANCA EXAMINADORA



Prof.º Dr.º Cristiano de Jesus Ferronato
Programa de Pós-graduação em Educação da Unit



Prof.ª Dr.ª Andrea Cristina Versuti
Programa de Pós-graduação em Educação da UnB



Prof.º Dr.º Antônio Ponciano Bezerra
Programa de Pós-graduação em Letras da UFS



Prof.ª Dr.ª Maria Helena Santana Cruz
Programa de Pós-graduação em Educação da UFS

ARACAJU, SE – BRASIL
AGOSTO DE 2017

Dedico esta pesquisa
Ao amado Deus,
por ter me concedido a vida,
o dom da sabedoria, do saber conviver
e por me possibilitar apreender
com as parcerias que ao
longo desta jornada criei. A ele, a glória!
À minha mãe, Valdice,
Pelo amor, carinho e
dedicação acima de qualquer medida.
À minha avó, Edite,
Por ter me ensinado o amor:
A sua ausência deixou uma lacuna
de saudade intransponível.
À minha filha, Anna Chiara
e à minha sobrinha, Maria Clara,
Presentes divinos,
motivos inspiradores do meu viver,
das minhas buscas.

AGRADECIMENTOS

Pai Celestial,

Agradeço pela infinidade de bênçãos ao longo de toda a minha vida. Eu vos agradeço, querido Pai, pela realização desta pesquisa e pelo sublime momento de me tornar Doutora em Educação.

Mais graças ainda vos dou pelos ensinamentos de Ada Augusta Celestino Bezerra, minha orientadora. Mestre querida, seu exemplo de intelectualidade, simplicidade, sua dedicação à educação, seu acreditar, sua infinita bondade e paciência foram combustíveis para as idas e vindas desta pesquisa. Obrigada Pai, por ter me concedido conhecê-la.

Obrigada, Senhor, pela presença marcante, amorosa, carinhosa e motivadora de Márcio, meu esposo, em minha vida, e, especialmente, pelo bem maior que nossa é Chiara. Luz que ilumina nossos dias e os novos começos. A vocês, todo o meu amor.

Agradeço, Pai Celeste, infinitamente pelo amor dos meus pais, em particular, da minha mãe querida, Valdice, das irmãs, Cristina e Marta, da querida sobrinha, Maria Clara, e do cunhado Altemário. A vocês, minha eterna gratidão.

Agradeço, Senhor, pelo sincero carinho das amigas, que merecem o meu amor fraterno: Cleide Selma Menezes; Emily Nascimento pela atenção e carinho; Jacqueline Cespedes; Josevanda Franco; Lenalda Dias pela motivação contínua e crédito; Maria José Vieira pelas orações e torcida; Lene Nascimento, amiga-irmã, pela presença incansável e apoio incondicional do começo ao fim; Márcia Machado pelo carinho e atenção; Tânia Meneses, amiga-mãe, pelos conselhos, pelo incondicional amor, por estar sempre presente nos meus rompantes poéticos; Vera Sobral, amiga-mãe, minha mentora espiritual, de sábios conselhos.

Obrigada, Senhor, pelos amigos, Antônio Matos; Claudio Nascimento pela atenção e ajuda; Jorge Costa pela compreensão e Matheus Nascimento, pela atenção.

Agradeço, senhor a todos os meus colegas de Doutorado que dividiram comigo os momentos de crescimento na jornada. Desejo-lhes sucesso!

Um agradecimento especial a Cleverton Mota e Prof.^a Adriana Lima pelo acolhimento e dedicação na Unit.

Agradeço, Senhor, a todos que contribuíram para o alcance desse objetivo no Cesad/UFS, em particular ao Professor Antônio Ponciano e Clotilde pela paciência nos momentos da minha pesquisa. Vocês foram fundamentais.

Agradeço, ainda a todos os amigos e amigas que vibraram para esse alcance!!

Todo o agradecimento que gostaria de expressar é insignificante frente à grandeza e magnitude deste momento.

Senhor, Vossa é a glória e o maior bem: a Vida. Amém!

O discípulo não está acima do seu mestre;
todo aquele, porém, que for bem instruído
será como o seu mestre.”
(Lucas 6, 40).

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar as contribuições da Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política pública de formação inicial de professores e os saberes (re)construídos pelos egressos de Sergipe que atuam na educação básica, no período de 2012-2015. Partiu-se do pressuposto que os saberes (re)construídos pelos egressos na formação têm relação com uma prática docente baseada nos processos da dialogicidade: o ensinar e o apreender, de modo a contribuir com a interação humana e tecnológica. As categorias de estudo foram analisadas sob o marco teórico fundado na formação de professor (NÓVOA, 1992, 2008, 2009, 2011, 2013); nos saberes docentes (TARDIF, 2001, 2002, 2008, 2012, 2013); na relação com o saber (CHARLOT, 2000, 2001, 2003, 2005, 2007, 2012, 2013). Trata-se de uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa norteadas pela dialética que concebe o mundo como um conjunto de processos em constante transformação. Os sujeitos são egressos docentes da rede pública da UAB/Sergipe, vinculados ao Centro de Educação Superior a Distância (Cesad) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) que concluíram seus cursos de licenciatura, no período de 2012 a 2015. Para a análise quantitativa, empregou-se a quantificação, tanto na coleta de informação quanto no tratamento dos dados, por meio de técnicas de estatística básica com vistas à descrição de percentual, média e desvio padrão, visando mapear a expansão e a interiorização da UAB/Sergipe. Quanto à análise qualitativa, oriunda dos discursos dos sujeitos coletados via questionário *online*, utilizou-se a análise de conteúdo (AC) por se caracterizar como um método aberto que permite a reconstrução de caminhos. Após esse processo analítico, enfatizou-se a interpretação e a (inter)subjetividade, bem como a valorização dos contextos das respostas nos processos de constituição dos significados. Os resultados evidenciaram que a profissão docente deve ser integrada à formação inicial, na modalidade EaD, ofertada no *lócus* da UAB/Sergipe, visando à prática reflexiva sustentada nos saberes de formação científica com um ensino voltado à pesquisa, saberes experienciais por meio de uma ação laborativa na escola fundada no saber fazer e no saber ser, saberes curriculares apreendidos da área pedagógica e, por fim, saberes disciplinares relativos à especificidade das áreas de conhecimento. E na busca de sentidos e significados, ressalta-se a necessidade de se valorizar os sujeitos e suas histórias sociais, reconhecendo suas inter-relações com o mundo, o outro e consigo mesmo por meio da linguagem, em vista de uma educação humanizada. A partir desta tese, compreende-se a formação de professores no Brasil como um desafio. Os inúmeros reveses das políticas públicas e a falta de reconhecimento da profissão são obstáculos voltados para a valorização do professor. Essas questões impactam diretamente na demanda de indivíduos para os cursos de licenciatura no país. Assim, sendo a educação um bem público, e, portanto, um direito subjetivo, é imperial o dever do Estado ofertar uma formação docente que atenda a esse todo.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Relação com o Saber. Prática Reflexiva. Formação na EaD.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the contributions of the Open University of Brazil (UAB) as a public policy for the initial training of teachers and the knowledge (re) built by Sergipe students who work in basic education in the period 2012-2015. It was assumed that the knowledge (re) built by the graduates in formation is related to a teaching practice based on the processes of dialogue: teaching and learning, in order to contribute to human and technological interaction. The categories of study were analyzed under the theoretical framework founded on teacher training (NÓVOA, 1992, 2008, 2009, 2011, 2013); in the teaching knowledge (TARDIF, 2001, 2002, 2008, 2012, 2013); in relation to knowledge (CHARLOT, 2000, 2001, 2003, 2005, 2007, 2012, 2013). It is a quantitative-qualitative research guided by the dialectic that conceives the world as a set of processes in constant transformation. The subjects are graduates of the public network of UAB / Sergipe, linked to the Center for Higher Education Distance (Cesad) of the Federal University of Sergipe (UFS) that concluded their undergraduate courses in the period from 2012 to 2015. For the quantitative analysis, it was used the quantification, both in information collection and data processing, using basic statistical techniques to describe the percentage, mean and standard deviation, in order to map the expansion and interiorization of UAB / Sergipe. As for the qualitative analysis, derived from the discourses of the subjects collected via online questionnaire, the content analysis (CA) was used because it is characterized as an open method that allows the reconstruction of paths. After this analytical process, we emphasized the interpretation and (inter) subjectivity, as well as the valuation of the contexts of the answers in the processes of constitution of meanings. The results evidenced that the teaching profession should be integrated into the initial training, in the EAD mode, offered at the UAB / Sergipe locus, aiming at the reflexive practice based on the knowledge of scientific formation with a teaching focused on research, experiential knowledge through an action work in the school founded on the know-how and the knowledge to be, learned curricular knowledge of the pedagogical area and, finally, disciplinary knowledge related to the specificity of the areas of knowledge. And in the search for meanings and meanings, the need to value the subjects and their social histories, recognizing their interrelations with the world, the other and with themselves through language, in view of a humanized education, is emphasized. From this thesis, it is understood the training of teachers in Brazil as a challenge. The innumerable setbacks of the public policies and the lack of recognition of the profession are obstacles aimed at the appreciation of the teacher. These issues directly impact on the demand of individuals for undergraduate courses in the country. Thus, since education is a public good, and therefore a subjective right, it is the duty of the State to offer a teacher training that attends to this whole.

Keywords: Teacher's Knowledge. Relationship with Knowing. Reflexive Practice. Training in EaD.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Leis da Educação no Cenário Brasileiro.....	30
Figura 2	– Configuração da Tese.....	37
Figura 3	– Etapas do Método da Análise de Conteúdo.....	44
Figura 4	– Mestrado em Matemática.....	69
Figura 5	– Mestrado em História.....	70
Figura 6	– Mestrado em Letras.....	71
Figura 7	– Mestrado em Física.....	72
Figura 8	– Mestrado em Artes.....	72
Figura 9	– Mestrado em Administração Pública.....	73
Figura 10	– Mestrado em Gestão e Regulação de Recursos Hídrico.....	73
Figura 11	– Mestrado em Biologia.....	74
Figura 12	– Síntese do Funcionamento da UAB.....	91
Figura 13	– Programas Integrados por Universidades Participantes da UAB.....	97
Figura 14	– Programas de Formação Docente do DED.....	98
Figura 15	– Saberes Docentes na Perspectiva de Tardif.....	111
Figura 16	– Relação do Saber na Perspectiva de Charlot.....	118
Figura 17	– Problemática da Investigação.....	123
Figura 18	– Mapa dos Polos da UAB/CESAD/Sergipe.....	143
Figura 19	– Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Arauá/UAB/Sergipe.....	147
Figura 20	– Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Brejo Grande/UAB/Sergipe.....	149
Figura 21	– Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Propriá/UAB/Sergipe.....	151
Figura 22	– Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Carira/UAB/Sergipe.....	153
Figura 23	– Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Estância/UAB/Sergipe...	155
Figura 24	– Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Japarutuba/UAB/Sergipe.....	158
Figura 25	– Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Laranjeiras/UAB/Sergipe.....	160
Figura 26	– Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Nossa Senhora das Dores/UAB/Sergipe.....	162
Figura 27	– Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Nossa Senhora da Glória/UAB/Sergipe.....	164
Figura 28	– Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Porto da Folha/UAB/Sergipe.....	166
Figura 29	– Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Poço Verde/UAB/Sergipe.....	168
Figura 30	– Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de São Domingos/UAB/Sergipe.....	171

Figura 31	–	Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Lagarto/UAB/Sergipe....	173
Figura 32	–	Síntese da Expansão e Interiorização dos Polos da UAB/Sergipe.....	180
Figura 33	–	Metodologias no Processo de Ensino e Aprendizagem.....	195
Figura 34	–	Questões Norteadoras desta Pesquisa.....	238
Figura 35		Elementos Reconfigurados da Tese a partir do Campo Empírico.....	241

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Distribuição de Polos por Região do Brasil.....	81
Gráfico 2	– Egressos da UAB/Sergipe por Faixa Etária (2012-2015)	130
Gráfico 3	– Formação Acadêmica dos Egressos da UAB/Sergipe (2012-2015)	130
Gráfico 4	– Curso da Primeira Graduação dos Egressos da UAB/Sergipe (2012-2015)	131
Gráfico 5	– IES da Primeira Graduação dos Egressos da UAB/Sergipe (2012-2015)	132
Gráfico 6	– Tempo de Profissão como Professor da Educação Básica dos Egressos da UAB/Sergipe (2012-2015)	133
Gráfico 7	– Rede de Ensino dos Egressos da UAB/Sergipe (2012-2015)	134
Gráfico 8	– Ano/Série de Atuação dos Egressos da UAB/Sergipe (2012-2015).....	134
Gráfico 9	– Carga Horária de Sala de Aula dos Egressos da UAB/Sergipe (2012-2015)	135
Gráfico 10	Atuação dos Egressos da UAB/Sergipe (2012-2015) em Outra Profissão.....	136
Gráfico 11	– Mapeamento do Polo de Arauá (2007-2008-2010-2011)	145
Gráfico 12	– Mapeamento do Polo de Brejo Grande (2007-2008-2011)	148
Gráfico 13	– Mapeamento do Polo de Propriá (2008-2010)	150
Gráfico 14	– Mapeamento do Polo de Carira (2008-2010-2011)	152
Gráfico 15	– Mapeamento do Polo de Estância (2007-2008-2010-2011)	154
Gráfico 16	– Mapeamento do Polo de Japaratuba (2007-2008-2010-2011)	156
Gráfico 17	– Mapeamento do Polo de Laranjeiras (2007-2008-2010)	159
Gráfico 18	– Mapeamento do Polo de Nossa Senhora das Dores (2008-2010-2011)	161
Gráfico 19	– Mapeamento do Polo de Nossa Senhora da Glória (2008-2011)	163
Gráfico 20	– Mapeamento do Polo de Porto da Folha (2007-2008-2010-2011)	165
Gráfico 21	– Mapeamento do Polo de Poço Verde (2007-2008-2010)	167
Gráfico 22	– Mapeamento do Polo de São Domingos (2007-2008-2010-2011)	169
Gráfico 23	– Mapeamento Polo de Lagarto (2008-2011)	172
Gráfico 24	– Síntese da Oferta UAB/Sergipe (2007-2015)	174
Gráfico 25	– Matrículas em Cursos Totalmente a Distância na Educação Superior.	175
Gráfico 26	– Matrículas em Cursos Semipresenciais na Educação Superior.....	175
Gráfico 27	– Taxas de Evasão Registradas pelas IES por Tipo de Curso (2015)	177
Gráfico 28	– Concepções de Ensino dos Egressos UAB/Sergipe.....	198
Gráfico 29	– Formação Científica dos Egressos da UAB/Sergipe.....	217

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Egressos por Área (Linguística e Ciências Humanas/Sociais Aplicadas)	42
Tabela 2	– Egressos por Áreas (Ciências Exatas e Biológicas)	43
Tabela 3	– Cursos de Formação Inicial de Professores na UAB/Sergipe.....	127
Tabela 4	– Critérios para Codificação dos Sujeitos.....	137
Tabela 5	– Formação Profissional.....	184
Tabela 6	– Ensino e Aprendizagem.....	189
Tabela 7	– Relação com a Sala de Aula.....	194
Tabela 8	– Saberes Experienciais.....	206
Tabela 9	– Sentidos e Significados da Prática Docente.....	209
Tabela 10	– UAB como Espaço de Formação.....	212
Tabela 11	– Saberes Disciplinares.....	214
Tabela 12	– Saberes Curriculares.....	219
Tabela 13	– Sentidos e Significados da Aula.....	224
Tabela 14	– Sentidos e Significados da Insatisfação na Aula.....	226
Tabela 15	– Sentidos e Significados do Ensinar e do Aprender.....	228
Tabela 16	– Sucesso do Professor.....	234

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Abed	–	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	–	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
Aedi	–	Assessoria de Educação a Distância
AMAN	–	Academia Militar das Agulhas Negras
ANA	–	Agência Nacional de Águas
ANDIFES	–	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVA	–	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAAE	–	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAED	–	Centro de Apoio à Educação a Distância
Capes	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCV	–	Coordenação de Concurso Vestibular
CEAD	–	Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância
CEAD	–	Centro de Educação Aberta e a Distância
CEAD	–	Coordenação de Educação a Distância
CED	–	Coordenadoria de Educação Aberta a Distância
CEDERJ	–	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEE	–	Conselho Federal de Educação
Cefor	–	Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CESAD	–	Centro de Educação Superior a Distância
CET	–	Centros de Educação Tecnológica
CIAR	–	Centro Integrado de Aprendizagem em Rede
CIPEAD	–	Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância
CNED	–	Centro Nacional de Ensino a Distância
CONEPE	–	Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão
CNS	–	Conselho Nacional de Saúde
Consed	–	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONSU	–	Conselho Universitário
COTED	–	Coordenação de Tecnologia na Educação
Cped	–	Coordenação de Programas de Educação a Distância
DeaD	–	Departamento de Educação a Distância
DEB	–	Diretoria de Formação dos Professores da Educação Básica
DECEx	–	Departamento de Educação e Cultura do Exército
DED	–	Diretoria de Educação a Distância
DIREAD	–	Departamento de Educação a Distância

DIRED	–	Diretoria de Educação a Distância
DRH	–	Departamento de Recursos Humanos
DTE	–	Diretoria de Tecnologias Educacionais
EaD	–	Educação a Distância
EDUCAR	–	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EsAO	–	Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais
e-Tec	–	Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil
Fapese	–	Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe
FCBTVE	–	Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa
FIES	–	Fundo de Financiamento Estudantil
Fiocruz	–	Fundação Oswaldo Cruz
FORPEB	–	Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente
GESTAR	–	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GTEADES	–	Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	–	Instituições Católicas de Ensino Superior
Ideb	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	–	Instituições de Ensino Superior
Ifal	–	Instituto Federal de Alagoas
IFCE	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	–	Instituições Federais de Ensino Superior
Ifes	–	Instituto Federal do Espírito Santo
UFJF	–	Universidade Federal de Juiz de Fora
IFMG	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFMT	–	Instituto Federal do Mato Grosso
IFPA	–	Instituto Federal do Pará
IFPE	–	Instituto Federal de Pernambuco
IFRJ	–	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRS	–	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSC	–	Instituto Federal de Santa Catarina
IMPA	–	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada
INEMAD	–	Instituto Nacional de Ensino Médio a Distância
Inep	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE	–	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPAE	–	Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação
IPES	–	Instituições Públicas de Educação Superior
IUB	–	Instituto Universal Brasileiro

LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LED	–	Laboratório de Ensino a Distância
Life	–	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEB	–	Movimento de Educação de Base
MEC	–	Ministério da Educação
Nead	–	Núcleo de Educação a Distância
NEFAPRO	–	Núcleo de Formação de Professores
NUCE	–	Núcleo de Comunicação e Educação
NTEAD	–	Núcleo de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância
OBEDUC	–	Programa Observatório da Educação
Parfor	–	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PDI	–	Plano de Desenvolvimento Institucional
PED	–	Programa de Ensino a Distância
Pibid	–	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAP	–	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNLD	–	Programa Nacional do Livro Didático
Posgrad	–	Pós-graduação Tutorial a Distância
PPC	–	Projeto Pedagógico de Curso
Prodocência	–	Programa de Consolidação das Licenciaturas
ProfÁgua	–	Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos
ProfArtes	–	Programa de Mestrado Profissional em Artes
PROFBIO	–	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia
ProFis	–	Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
ProfHistória	–	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
Profletras	–	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PROFMAT	–	Programa de Mestrado Profissional em Matemática
Proformação	–	Programa de Formação de Professores
Progestão	–	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
ProInfantil	–	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
Proinfo	–	Programa Nacional de Informática na Educação
Prontel	–	Programa Nacional de Teleducação
ProUca	–	Programa Um Computador por Aluno
Prouni	–	Programa Universidade para Todos
PQD	–	Programa de Qualificação Docente
QP	–	Quadro Permanente

RENAFOR	–	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica
REUNI	–	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saci	–	Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares
Sead	–	Secretaria de Ensino a Distância
Secadi	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDIS	–	Secretaria de Educação a Distância
SEED	–	Secretaria de Educação a Distância
SEED/SE	–	Secretaria de Estado da Educação de Sergipe
SENAC	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	–	Serviço Social do Comércio
SESu		Secretaria de Educação Superior
Sinted	–	Sistema Nacional de Televisão Educativa
Sigaa	–	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmica
SNCTI	–	Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
SocInfo	–	Programa Sociedade da Informação
STEM	–	Science, Technology, Engineering and Mathematics
STV	–	Rede Sesc-Senac de Televisão
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDIC	–	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	–	Tecnologias de Informação e Comunicação
TVE	–	Televisão Educativa do Rio de Janeiro
UAB	–	Universidade Aberta do Brasil
Udesc	–	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEG	–	Universidade Estadual de Goiás
UEMS	–	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFAL	–	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	–	Universidade Federal da Bahia
UFC	–	Universidade Federal do Ceará
UFES	–	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	–	Universidade Federal Fluminense
UFG	–	Universidade Federal de Goiás
UFMA	–	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	–	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	–	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP	–	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	–	Universidade Federal do Pará

UFPB	–	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	–	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	–	Universidade Federal do Piauí
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	–	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRN	–	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	–	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	–	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	–	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	–	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	–	Universidade Federal de São Carlos
UFT	–	Universidade federal do Tocantins
UKOU	–	United Kingdon Open University
UnB	–	Universidade de Brasília
UNEMAT	–	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	–	Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIRIO	–	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIFEI	–	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	–	Universidade Federal de São Paulo
UNIR	–	Universidade Federal de Rondônia
UniRede	–	Universidade Virtual Pública do Brasil
UniVirCO	–	Universidade Virtual do Centro-Oeste
USP	–	Universidade de São Paulo
UTFPR	–	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	CAMINHADA ENTRE A EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA..	19
1.1	Tecendo aproximações: encontro com o tema.....	22
1.2	Cenário do objeto de estudo.....	34
1.3	Estratégias da pesquisa.....	38
1.4	Estruturação da tese.....	45
2	UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.....	47
2.1	Educação a distância: contexto histórico.....	48
2.2	Processo de criação da Universidade Aberta do Brasil	75
2.3	Universidade Aberta do Brasil como política de formação	93
3	FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABERES DO PROFESSOR.....	105
3.1	Saberes docentes e suas implicações na sala de aula.....	105
3.2	Relação com o saber na formação do professor.....	116
4	METODOLOGIA E (RE)CONSTRUÇÃO EMPÍRICA.....	122
5	UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E SABERES DOCENTES: análise e apropriação dos resultados	140
5.1	Mapeamento da Universidade Aberta do Brasil em Sergipe: expansão e interiorização.....	140
5.1.1	Perspectivas de expansão e interiorização da Universidade Aberta do Brasil/Sergipe.....	173
5.2	Profissão, formação e prática docente: perspectiva reflexiva dos egressos....	182
5.3	Saberes (re)construídos pelos egressos de Sergipe	214
6	PRÁTICA REFLEXIVA E FORMAÇÃO NA UAB/SERGIPE: considerações finais.....	237
	REFERÊNCIAS	244
	APÊNDICES	266
	ANEXOS	297

1 CAMINHADA ENTRE A EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

E não me esquecer, ao começar o trabalho, de me preparar para errar. Não esquecer que o erro muitas vezes se havia tornado o meu caminho. Todas às vezes em que não dava certo o que eu pensava ou sentia – é que se fazia enfim uma brecha, e, se antes eu tivesse tido coragem, já teria entrado por ela. Mas eu sempre tivera medo de delírio e erro. Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade: pois só quando erro é que saio do que conheço e do que entendo. Se a “verdade” fosse aquilo que posso entender - terminaria sendo apenas uma verdade pequena, do meu tamanho. (LISPECTOR, 1998, p. 74-75).

Começo a escrever na perspectiva de relatar na minha trajetória de vida profissional, o que estimulou a pesquisa sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB¹), em Sergipe, e, especificamente, os egressos dos cursos de licenciatura e os saberes (re)construídos por eles. Inicialmente, as inquietações emergiram acerca da formação do docente de quem estuda à distância, ausente do contato físico do professor e presente nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Parto do pressuposto de que o ato de aprender é autônomo: aprendo, porque sou gestor do processo de aprendizagem, fundamento da Educação a Distância (EaD).

Nasci numa família que respirava o ambiente escolar. Desde a minha infância, meu pai trabalhava em uma instituição em que hoje sou docente e minha mãe, professora primária. Lembro que meus primeiros brinquedos não foram as bonecas – tão comuns às meninas da época –, mas papel e lápis de todas as cores. Não gostava de lápis grafite, tinha preferência pela cor lilás e depois assumi que gostava de tudo colorido, sensação de beleza que me pertence até hoje, gosto das cores.

Assim caminhei no sonho de ser professora. A didática como arte de ensinar se esboçava. Meu desejo era criar uma escola com as minhas irmãs, o que se tornou realidade dez anos depois. Desde os treze anos transito entre o ensinar e o aprender. Iniciei com aulas

¹ “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. Prioritariamente, os professores que atuam na educação básica da rede pública são atendidos, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal”. Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/component/content/article?id=7836>>. O Sistema UAB foi criado pelo Decreto n.º 5800/2006, com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, na modalidade a distância, cuja inspiração esteve nos modelos de universidades abertas estrangeiras, em especial a espanhola Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Ainda teve como fonte a experiência do Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ), da execução do curso-piloto em Administração Pública e do Programa Pró-Licenciatura” (FERREIRA; MILL, 2013, p. 145).

particulares que ministrava na casa de alunos e para alcançar os objetivos, usava estratégias diferenciadas de aprendizagem. Não demorou muito, fui acompanhada por minhas irmãs, movidas pelos mesmos ideais de educação.

Aos dezesseis anos já trabalhava, com o contrato de trabalho firmado, em uma instituição escolar privada, reconhecida socialmente por ser uma das melhores escolas da época e que ainda se encontra nesse *ranking*, *par i passu*, fazia o ensino médio – na modalidade pedagógico, no período noturno.

Nesse trilhar, encantei-me com a possibilidade de ser pedagoga e prestei vestibular. Foram quatro anos e meio de mergulho entre teorias pedagógicas, didática, metodologias e tantas outras disciplinas que aumentavam a vontade de ser uma “professora formada”, sensação que tatuava a alma. Sou pedagoga, habilitada em Supervisão Pedagógica e Educação Infantil, com mestrado em Educação e especialidade em Metodologia do Ensino Superior. Há 21 anos exerço a função de professora universitária, na modalidade presencial, tanto na graduação quanto na pós-graduação *lato-sensu*. Estudo os saberes e fazeres docentes.

Retomo um pouco minhas memórias educativas, quando na busca por complementar uma carga horária profissional, entreguei *curriculum vitae* pela cidade de Aracaju e fui chamada para fazer um “teste” em uma instituição. Após uma redação e prova didática, a diretora² me chamou e disse: “Você quer ministrar aulas no polivalente? Não posso perder um talento como o seu. Vai ensinar Língua Portuguesa na 4ª e 5ª séries”. Surgiu o primeiro desafio da minha vida. Era o ano de 1989 – de prontidão, aceitei! Lembro-me o quanto foi difícil aceitar a provocação/o estímulo e pensei: “Se alguém tão experiente pôde ver em mim esse potencial que até, então, desconhecia, vou estudar para fazer minhas aulas e dar o melhor de mim”.

A minha concepção de fazer aulas é corroborada por Nóvoa (2013, p. 16), ao afirmar que “[...] cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional”. Foi partindo de reflexões, erros e acertos que produzia planejamentos de aula, pensando em como mediar o aprendizado no espaço escolar e fora dele; por meio das experiências se desenhava a minha vida professoral. Josso (2004, p. 51), em sua obra “Experiências de Vida e Formação”, afirma que existem três maneiras de compreender a experiência: “[...] ter experiência, fazer experiência e pensar a experiência”.

² Professora Alzira Cedro Lobão Ayres, Tia Lalia, Diretora do Colégio Graccho Cardoso – Aracaju/Sergipe, situado, à época, Rua Zaqueu Brandão n.º 92.

A paixão pelas palavras dava um novo rumo à vida profissional. De estudante de Pedagogia, transformei-me em uma docente de Língua Portuguesa quando prestei vestibular para Letras/Francês na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Nesse trajeto, lecionei da quinta série ao terceiro ano do ensino médio e, também no ensino superior, ministrando disciplinas voltadas para a Metodologia e Didática da Língua Portuguesa, na busca do ensinar a ensinar através de inovações tecnológicas, outra paixão.

Envolta em estudos de estratégias de ensino ligadas aos AVA, através de jogos lúdicos na disciplina Língua Portuguesa, começou a formar-se o objeto de estudo do mestrado³ em Educação: formação docente, livro didático – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – e o Programa Um Computador por Aluno (ProUca). Inquietava-me saber como os docentes de Língua Portuguesa ministravam suas aulas com a utilização simultânea de dois tipos de recursos diferentes. Na dissertação, chamei de tecnologia independente o livro e tecnologia dependente o computador⁴.

Em outro segmento profissional, pertenço ao quadro permanente (QP) da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED/SE), lotada no Departamento de Recursos Humanos (DRH) onde desempenhava a função técnica de assessoramento da UAB/Sergipe, de 2010 a 2015, parceria baseada em Termo de Cooperação Técnica entre UFS e SEED/SE.

Nessa ação laborativa, encantei-me com a possibilidade de a EaD ser capaz de encurtar o espaço entre o conhecimento acadêmico e os saberes de sujeitos que moram em locais de difícil acesso, dentro do estado de Sergipe e circunvizinhanças, bem como a viabilidade de um estudo sobre a UAB como política pública de formação docente, que se desenha como uma alternativa de acesso ao ensino superior, levando em conta a dimensão territorial da nação brasileira e as desigualdades de oportunidades nas diferentes regiões.

³ GUEDES, Josevânia T. **Convivência de tecnologias educacionais no ensino médio**: representações entre professores e alunos do Colégio Estadual Dr. Carlos Firpo (Barra dos Coqueiros-Sergipe). 2013. 205 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Tiradentes.

⁴ **Tecnologias independentes** são as que não dependem de recursos elétricos ou eletrônicos para a sua produção e/ou utilização. **Tecnologias dependentes** são as que dependem de um ou vários recursos elétricos ou eletrônicos para serem produzidas e/ou utilizadas. (GUEDES, 2013, p. 10 apud LEITE, 2004, p. 8, grifo nosso).

Concebo a UAB como um espaço físico e virtual de construção e ressignificação de conhecimentos, relevância que motivou o desejo de partir para um processo de seleção de doutorado e encetar esta pesquisa, com o escopo de revelar com propriedade científica as relações de saberes (re)construídos pelos egressos da UAB/Sergipe, em suas práticas docentes desenvolvidas na educação básica. Para Santaella (2010, p. 11), o “[...] desejo se constitui sempre a mola central de uma pesquisa, principalmente da científica, pois, sem este desejo, o pesquisador fenece tragado nos desencantos das obrigações”.

O tema desta tese descende da minha trajetória de vida pessoal e coaduna com a profissional. Ambas resultam de um processo crescente de construção mediada por momentos de reflexões e olhares como pesquisadora. Esta nota introdutória faz um breve relato que me permite compreender a formação de professor no desenho da modalidade a distância.

Cabe esclarecer, ainda, que

[auto-bio-grafar-se] é aparar a si mesmo com as próprias mãos. Aparar é aqui utilizado em suas múltiplas acepções: segurar; aperfeiçoar; resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo e, particularmente, como se diz no Nordeste do Brasil, aparar é ajudar a nascer. Esse verbo rico de significado permite operar a síntese do sentido de bio-grafar-se, aqui entendido, ao mesmo tempo, como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira pela mediação da escrita. (PASSEGGI, 2008, p. 27).

Sustentando-me nas teorias e nas ideias acerca da formação no exercício da *práxis*, cuido de, a cada experiência, renascer, apreender, construir e compartilhar conhecimento. Aprendo enquanto estudo, ensino enquanto aprendo e permito que a leitura me conduza à escrita, instrumento com o qual ressignifico minhas aprendizagens.

1.1 Tecendo Aproximações: encontro com o tema

Iniciar uma pesquisa, em qualquer campo do conhecimento humano, é partir para uma viagem instigante e desafiadora. Mas trata-se decerto de uma viagem diferente, onde já não se pode contar com um caminho preexistente que bastará ser percorrido após a decisão de partir. (BARROS, 2005, p. 9).

As políticas públicas⁵, inclusive as de formação de professores, no contexto de globalização⁶, apresentam tensões diante de expectativas numerosas e diversificadas. As universidades e as faculdades de educação têm implementado diferentes modalidades de cursos de formação de professores para a educação básica. Os resultados, em especial da América Latina, tornaram-se socializados e traduzem-se em projetos de reformas educacionais desde os anos de 1990. Os fóruns internacionais e o processo de consolidação dos direitos humanos, civis e sociais, inclusive, desde o século XX, representam espaços de discussão em diversos países sobre o direito à formação de qualidade e às melhores condições de trabalho dos professores.

Os cursos brasileiros de formação de professores, segundo estudos de Scheibe (2004), têm apresentado a mesma estrutura e perfil, situação considerada desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷ (LDB) n.º 9.394/1996, quando o debate se avolumou em torno da temática da construção de uma identidade profissional docente e o revigoramento das instituições formadoras de educadores em nível superior, conforme apregoa o art. 63, que legisla acerca dos

[...] cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação docente para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (Inciso I); programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de

⁵ Para Souza (2006, p. 24), “[nã]o existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública [...] é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”. A autora resume o conceito de política pública “[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (p. 26).

⁶ “A globalização constitui o estágio supremo da internacionalização, a amplificação em “sistema-mundo” de todos os lugares e de todos os indivíduos, embora em graus diversos. Nesse sentido, com a unificação do planeta, a Terra torna-se um só e único “mundo” e assiste-se a uma refundição da “totalidade-terra”. Trata-se de nova fase da história humana. Cada época se caracteriza pelo aparecimento de um conjunto de novas possibilidades concretas, que modificam equilíbrios preexistentes e procuram impor sua lei. Esse conjunto é sistêmico: podemos, pois, admitir que a globalização constitui um paradigma para a compreensão dos diferentes aspectos da realidade contemporânea [...] Como qualquer totalidade, a globalização só se exprime por meio de suas transformações. Uma delas é o espaço geográfico” (SANTOS, 2005, p. 145). Ianni (1994, p. 151) define globalização “[...] como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa”.

⁷ “Considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a Lei maior da educação no país, por isso mesmo denominada, quando se quer acentuar a sua importância, de ‘carta magna da educação’, ela se situa imediatamente abaixo da constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado este caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados através de legislação específica de caráter complementar. E é precisamente nesse contexto que vai se processando, através de iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar” (SAVIANI, 2008, p.2).

educação superior que queiram se dedicar à educação básica (Inciso II); programas de educação continuada para os profissionais da educação de diversos níveis (Inciso III). (BRASIL, 1996, não paginado).

Scheibe (2004) denuncia a urgência da situação e, também, evidencia a carência de docentes por área de conhecimento, no Brasil, mais em umas regiões e menos em outras. A autora ressalta o papel dos movimentos classistas e a responsabilidade norteadora de todo o arcabouço legal regulamentador do processo de formação docente.

Vale relembrar a necessidade de repensar a questão da formação docente que é, notadamente, fragmentada e descontínua e requer esforços concentrados para que as carências sejam atacadas e minimizadas. Muito se debate, produz-se conhecimento, mas, em contrapartida, as ações ainda não apresentam os resultados perseguidos, mesmo sob metas quantificadas, a exemplo do que se espera alcançar a partir do Plano Nacional de Educação⁸ (PNE) 2014-2024.

A Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), faz um alerta sobre a evolução do mundo, que ocorre de forma veloz. A aceleração dos mecanismos sociais gera um cenário no qual o docente se encontra ávido por uma orientação que o recoloca no domínio de seus fazeres e saberes, mas o que sente é a impotência diante das mudanças.

A realidade atual causa instabilidade nos docentes que precisam lidar com novas formas de ler e de compreender o mundo. Além disso, as políticas de formação e de valorização do magistério não atendem às necessidades da profissão. Alguns professores, temerosos quanto às suas reais condições como um profissional da educação, buscam tomar posicionamento a partir do exercício da reflexão sobre sua formação inicial⁹ e da participação

⁸ “O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos. O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto. O Plano Nacional de Educação é uma lei viva, a ser lida, revisitada e, principalmente, observada. O seu cumprimento é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação” (BRASIL, 2014, p. 7).

⁹ “Processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garantem o registro profissional e facultam o exercício da profissão. Em profissões de maior prestígio, há um forte controle corporativo e legal sobre o exercício de práticas profissionais, privilégio dos portadores de diplomas que referendam a formação inicial. Notas: os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os espaços qualificados responsáveis

no debate de formação continuada¹⁰ no país. Trago a perspectiva da proeminência das políticas públicas de formação de professor como um movimento dialético que se inicia na compreensão dos processos identitários¹¹ dessa categoria.

A primeira visão que se esboça é a do professor, no início da história da educação brasileira, do ponto de vista formal; nossos primeiros docentes, na verdade, nem eram nossos. Tratou-se de uma realidade inaugural na qual se sobressaiu a figura dos jesuítas portugueses ensinando ao silvícola a gramática da Língua Portuguesa (do colonizador).

A origem do processo educacional brasileiro ficou tutelada pela Igreja Católica, durante o período colonial, que se estendeu até o ano de 1822. A retomada em busca da história da escola primária e da docência no Brasil remete, pois, ao país colonizador, Portugal e ao marco do processo de colonização e do predomínio jesuítico que se alongou de 1549 a 1759 (BRAGANÇA; MOREIRA, 2013).

A transferência da Corte portuguesa para o Brasil ocorreu no ano de 1808, dando início a uma série de transformações, inclusive atingindo a parte estrutural e o *modus operandi* do Estado, que, pela incisiva ação das reformas pombalinas, fundou as diretrizes da educação. A partir de então, a Colônia tem a sua Carta Régia, datada de 28 de janeiro de 1808, um documento que abre os portos do Brasil ao comércio com países estrangeiros, inaugurando um período relevante para a formação educacional brasileira.

pela formação inicial de professores para o exercício nos níveis Fundamental e médio. Há dispositivos legais que dispõem sobre o formato e duração dos cursos que devem obedecer às Diretrizes curriculares Nacionais” (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 353-354).

¹⁰ “Iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. Notas: no contexto contemporâneo de restrição dos espaços institucionais de trabalho e mutabilidade das condições de mercado, a formação continuada recebeu forte impulso sob o argumento da flexibilização e globalização das chamadas competências profissionais atingindo a subjetividade dos envolvidos. Termos Relacionados: formação em serviço” (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 354).

¹¹ “A identidade é o conjunto de características próprias e exclusivas de cada indivíduo, com base nas quais se diferencia quer dos seus semelhantes, quer de outros grupos” (MORGADO, 2011, p. 798).

A relação entre os aspectos sócio-político-histórico-econômicos e educacionais de Portugal, à época de Dom José I e do seu Primeiro Ministro, o marquês de Pombal, atravessa o período Colonial brasileiro e o reinado de Dom João VI, com o advento do Primeiro Império, quando imprimiu mudanças, começando por Salvador/Bahia e, sequencialmente, indo para a capital do reino português, o Rio de Janeiro.

A primeira década do século XIX foi assinalada pelo desenvolvimento comercial e pelo processo de escolarização, influenciado pelo pensamento dos portugueses e traduzido pela estrutura pelas reformas pombalinas. A abertura dos portos brasileiros aos países estrangeiros, visando ao comércio exterior, tornou-se fundamental para as mudanças, incluindo-se, a seguir, a consolidação de uma política educacional planejada pelo marquês de Pombal.

Quanto às reformas pombalinas, a literatura apresenta mais críticas que aplausos, era centrada nas relações econômicas anglo-portuguesa e resultou, em 1759, na expulsão dos jesuítas, transferindo o controle da educação dos religiosos para as mãos do Estado, configurando na destruição do único sistema de ensino existente à época que se tornou, no entender de Azevedo (1976), uma desastrosa reforma de ensino no Brasil. Para o autor,

[nenhuma] organização institucional veio, de fato, substituir a poderosa homogeneidade do sistema jesuítico, edificado em todo o litoral latifundiário, com ramificações pelas matas e pelo planalto, e cujos colégios e seminários foram, na Colônia, os grandes focos de irradiação de cultura (AZEVEDO, 1976, p. 61).

Nesses tímidos passos vamos chegar ao ano de 1815, quando o Brasil foi elevado à condição de Reino, já dispondo de instituições que dariam ao país alguma autonomia. O Brasil alimentou ideais separatistas, sendo apontada como marco a revolta pernambucana de 1817, que foi aportar no cenário da guerra civil, que se espalhou “[...] pelo país ao longo dos dois decênios subsequentes à Independência, vencendo por fim a ideia da unidade nacional” (FIGUEIREDO, 2011, p. 123). Daí para frente, durante esse período de

[...] transição para o governo representativo, que começa com a Revolução do Porto (1820), tentou-se impor ao Brasil a reintrodução do quadro institucional anterior, virtualmente empurrando-nos para a Independência, afinal proclamada em 7 de setembro de 1822. (FIGUEIREDO, 2011, p. 124).

Em 1824, o Brasil está sob a sua primeira Constituição, promulgada por Dom Pedro I, e tem por marco inicial o Império. O referido documento, em seu Artigo 32 assevera a gratuidade da instrução primária para todos. O Artigo 33 diz respeito aos colégios e às universidades e prevê que nesses “[...] serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes”.

Encarregada da elaboração dessa “legislação particular”, a Comissão de Instrução Pública da Assembleia apresentou dois projetos de lei: Tratado de Educação para Mocidade Brasileira e Criação de Universidades. Muito se discutiu sobre o número de Universidades, se uma, duas ou três, e também, sobre a respectiva localização. Finalmente aprovado, o projeto determinava a criação de duas Universidades, uma na cidade de São Paulo e outra na cidade de Olinda; de imediato, porém, haveria apenas dois cursos jurídicos. (PERES, 2005, p. 30)

Cumpre, por outra parte, salientar no dizer de Limeira (2010, p. 163) que a “[...] instrução é forjada como um dos direitos fundamentais de garantia individual dos cidadãos brasileiros, estabelecido pela Constituição de 1824, e um dever do Estado [...]”. Pode-se afirmar, inclusive, que a mesma lei demarcava os limites, interpretando o que se compreendia como cidadania e quem seria entendido como cidadão.

No plano educacional, para os estudos primários e médios foram abertas escolas de “[...] primeiras letras e, também, aulas avulsas ainda no estilo das antigas aulas régias. A Lei de 11 de novembro de 1831 havia determinado a criação de cadeiras de ensino secundário na capital e na vila mais populosa das comarcas das províncias do Brasil” (PERES, 2005, p. 35).

O direito de cidadania à época Imperial brasileira, desde a Constituição de 1824, foi estabelecido em bases censitárias, o que mostra um caráter de seletividade, exclusão e classificação dos cidadãos em faixas sociais. A partir da Carta de 1824, o país só teve uma nova Constituinte no ano de 1891¹², primeira constituição republicana do país que concentrou

[...] maior quantidade de dispositivos sobre a educação. A inovação com a laicidade do ensino se encontra na Carta Magna que dispunha acerca do ensino leigo "ministrado nos estabelecimentos públicos" (art. 72, §6º) e também proíbe o voto dos analfabetos através de seu art. 70, §1º. (GUEDES, 2013, p. 24)

¹² A Constituição de 1891 terá a ver com os anseios para a formação de uma República e concentra em seu bojo maior quantidade de dispositivos sobre a educação. A inovação com a laicidade do ensino se encontra na Carta Magna que dispunha acerca do ensino leigo "ministrado nos estabelecimentos públicos" (art. 72, §6º) e também proíbe o voto dos analfabetos através de seu art. 70, §1º. Esse pormenor na Constituinte exclui e restringe a cidadania.

Até o ano de 1930 implementou-se uma política que, gradualmente, instituiria a educação como instrumento de reprodução das relações de produção e de “[...] reformas consecutivas e desconexas, onde o sistema educacional continuava a orientar-se pela herança da escola jesuítica, o que na prática significava que a escola brasileira era de conteúdo intelectualista, alienada da realidade e sem vinculação ao mundo do trabalho [...]” (BERGER, 1976, p. 169-170).

A partir da promulgação da Constituição de 1934 foi estabelecida, pela primeira vez, a exigência de um Plano de Educação que nortearia as atividades de ensino em quaisquer níveis, como se observa no texto *in verbis* do Manifesto (1984, p. 407) “[...] todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país”.

As transformações decorrentes do escolanovismo trouxeram as regulamentações das formas de financiamento do ensino oficial distribuído em cotas fixas entre a Federação, os Estados e os Municípios. Naquele momento foram definidas as competências dos níveis administrativos e implantadas a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; o ensino religioso passou a ser optativo.

Durante o século XX, o Brasil conviveu com políticas desenvolvimentistas¹³; ocorreram no país os processos da urbanização e da industrialização que geraram impulsos desencadeadores da escolarização dos indivíduos e da expansão do ensino. A Constituição de 1946 requeria novas leis educacionais que se ajustassem ao contexto socioeconômico nacional que, inclusive, vivenciava os impactos de um período de transição pós Segunda Guerra Mundial.

¹³ “O Brasil teve dois ciclos ideológicos desenvolvimentistas: o primeiro foi de 1930 a 1964; o segundo, de 1964 a 1980. Até 1980, o desenvolvimentismo era o projeto de industrialização integral como via de superação da pobreza do subdesenvolvimento, conduzido com exclusividade pelo Estado. Depois nos anos 1980, passou a uma posição contrária, com a primazia do mercado, e se transformou em corrente hegemônica de pensamento, com estratégias e políticas voltadas para a globalização” (BIELSCHOWSKY, 2011, p. 15).

Especificamente, a partir dos anos 1950 prevaleceu a economia de substituição de importações, que se iniciara em 1930, e seguiu crescente e em franca diversificação na faixa dos anos entre 1945 e o início da década de 1960. No ano de 1961, o debate ganhou volume e teve o seu auge com a aprovação da Lei n.º 4.024¹⁴, de 20/12/1961, estabelecendo pela primeira vez as diretrizes e bases da educação nacional vigorando até as reformulações em 1968 e 1971, no ensino superior e no ensino fundamental e médio (Lei n.º 5.540/1968¹⁵, conhecida como reforma universitária; Lei n.º 5.692/1971¹⁶). Para Charlot (2013), as décadas de 1960 e 1970 foram o período em que a educação esteve sob o pensamento de uma lógica economicista, centrada no mercado, em que ocorreu a maior mudança da escola. Para esse estudioso, de 1980 em diante vieram as novas lógicas econômicas, sociais e educacionais, quando a lógica empresarial foi adotada pelo próprio Estado.

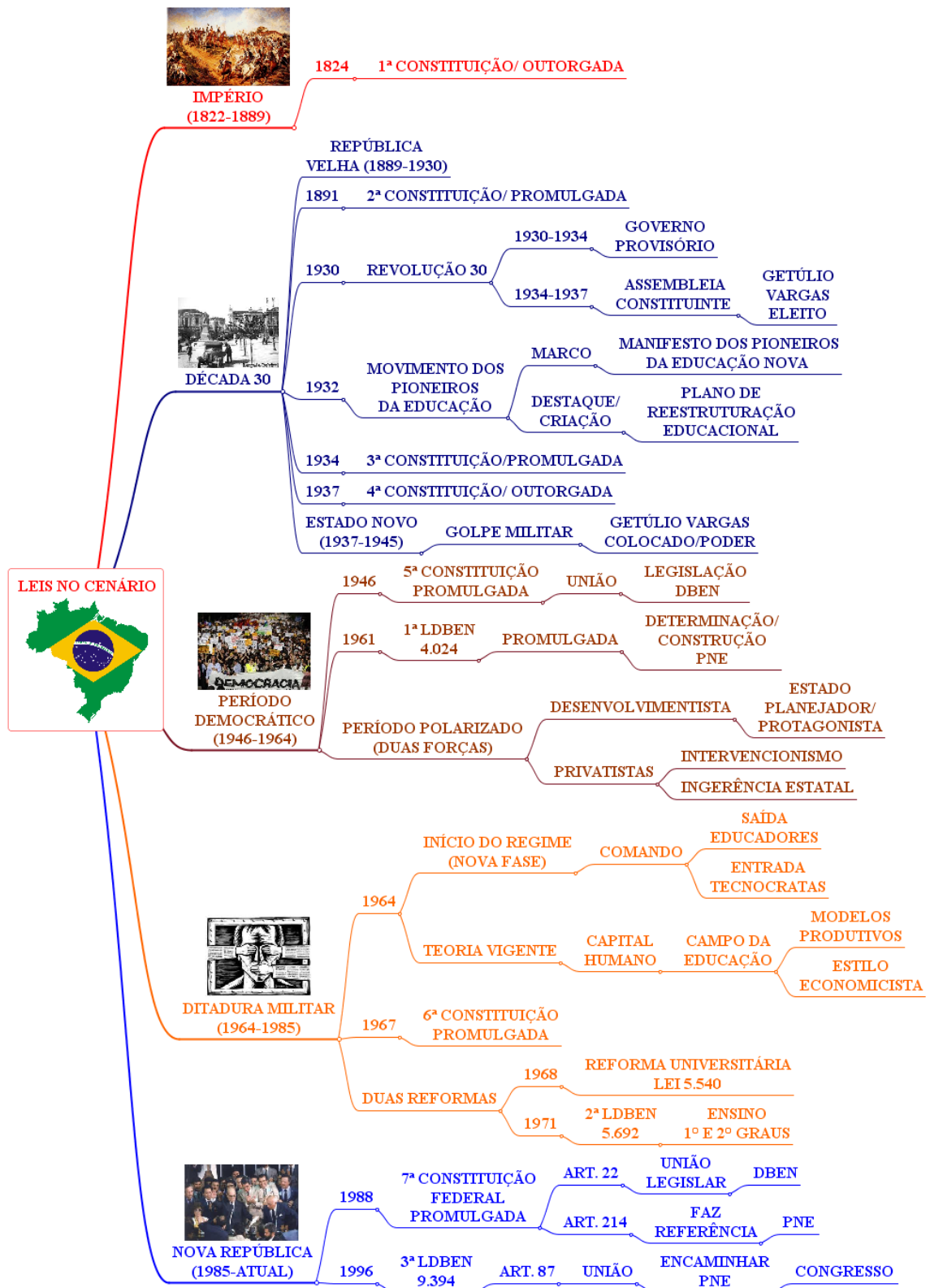
Ver, na figura 1, as leis da educação brasileiras, a partir de um cenário histórico-político:

¹⁴ “Após um processo que durou 15 anos foi sancionada em 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, pautada nos princípios de democratização da educação, descentralização do ensino, equivalência de cursos, continuidade entre o primeiro e o segundo grau de ensino (pela não obrigatoriedade do exame de admissão), organização da universidade e constituição dos sistemas estaduais de Ensino. A lei foi considerada por muitos como uma “colcha de retalhos” pelas inúmeras emendas recebidas; pode-se dizer que já nasceu velha, posto que, para tomar apenas um aspecto, o próprio conceito de universidade ali expresso – como o conjunto de 5 ou mais escolas de ensino superior, já estava superado. Assim mesmo, o sistema de ensino brasileiro, pela primeira vez, legalmente estruturado, não duraria por muito tempo, já que, em 1968, a Lei n.º. 5.540 revogou o capítulo educação superior e quatro anos mais tarde a Lei n.º. 5.692/71 – de expansão e atualização do ensino de 1º e 2º graus – reestruturou, com base nos princípios de integração (vertical e horizontal), a continuidade e terminalidade dos dois níveis anteriores (1º e 2º graus de ensino)” (TRIGUEIRO, 2003, p. 13).

¹⁵ “[...] a Lei 5540/68 define conjunto normativo inteiramente inédito para a estruturação e o funcionamento das universidades e demais instituições de ensino superior, passando a requerer padrões inteiramente novos (para quem ainda não havia se consolidado, em termos institucionais) de regulação acadêmica e administrativa. Rompe-se com o modelo das ‘cátedras’, associa-se o ensino à pesquisa, introduz-se novas atividades acadêmicas, como a extensão e o ensino especial, e definem-se regras próprias para a carreira docente, para o acesso do aluno a esse nível da educação e para a organização dos currículos” (TRIGUEIRO, 2003, p. 4).

¹⁶ “A Lei n.º 5692/71 fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (a atual educação básica) e trouxe alterações no sentido de conter os aspectos liberais constantes na lei anterior, estabelecendo um ensino tecnicista para atender ao regime vigente voltado para a ideologia do Nacionalismo Desenvolvimentista. Completa, ainda, o ciclo de reformas educacionais geradas com o intuito de efetuar o ajustamento necessário da educação nacional à ruptura política orquestrada pelo movimento de 64, e com a nuance de efetivar-se em uma conjuntura política caracterizada pelo ápice da ideologia do “Brasil-potência”, no qual o regime militar havia se consolidado, eliminando as resistências mais significativas, e adquirindo um discurso magnífico na exaltação do sucesso do seu projeto de manutenção do poder [...] A “nova” orientação dada à educação representava a preocupação com o aprimoramento técnico e o incremento da eficiência e maximização dos resultados e tinha como decorrência a adoção de um ideário que se configurava pela ênfase no aspecto quantitativo, nos meios e técnicas educacionais, na formação profissional e na adaptação do ensino as demandas da produção industrial” (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 9-10).

Figura 1 – Leis da Educação no Cenário Brasileiro



Fonte: Autoria própria (2016).

Dentro desses desdobramentos, a profissão docente vivenciou muitos momentos, desde quando surgiu sob os cuidados do professor leigo até o longo caminho de mudanças impostas por reformas e legislações e continua na busca de uma identidade. Foram ocasiões em que a profissão avançou em sua valorização, inclusive no *status* social, e outras em que o processo político e a economia achataram a classe com perdas salariais e conflitos acerca da *práxis* docente.

Na década de 1980, o professor enfrentou uma situação em que viu o quadro social se alterar em meio à profusão da tecnologia de ponta e novas formas de aprender e ensinar. Intensificaram-se os cursos de formação inicial e continuada, via extensão, aperfeiçoamento e especialização. O debate tem prosseguimento, mas os avanços são insuficientes. Torna-se preciso trazer o docente para a realidade das salas de aula, em todos os níveis e modalidades de ensino. Charlot (2013) dirigiu o foco de sua argumentação em torno do professor, na sociedade contemporânea, centralizando-o como um trabalhador da contradição, em meio ao sofrimento das pressões sociais, desestabilizando a profissão docente.

Diante da multiplicidade de teorias e ideologias que versam sobre o que é ensinar, educar, aprender e apreender, os professores sofrem desmobilização, na sua ação pedagógica. Naturalmente que a contribuição de estudos diversos é significativa e representa um esforço para pensar como o professor pode colaborar para construção de sua identidade, tendo em vista ser um processo que “[...] se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (NÓVOA, 2013, p. 16), do fazer e refazer de teorias e práticas, em um processo de construção “[...] que não pode dissociar-se de três componentes que consideramos basilares: a competência profissional, a identidade profissional e a profissionalidade docente” (MORGADO, 2011, p. 795). Trata-se da questão identitária docente que “[...] depende cada vez mais daquilo que aprendemos, da nossa formação, da nossa capacidade de produzir ideias, do nosso modo de viver [...]” (DE MASI, 2000, p. 252).

A respeito dos professores, no espaço público, Nóvoa (2008, p. 227) inclui os dilemas da profissão, adiantando que a história da identidade profissional dos professores “[...] se constituiu a partir de uma separação, de uma independência das sociedades locais”. O autor mencionou a tutela do Estado ocorrida na maior parte dos países europeus quanto ao processo de profissionalização da atividade docente. Nesse sentido, o autor afirma que “[...] os docentes nunca aceitaram prestar contas do seu trabalho às comunidades locais e seu *ethos* profissional se definiu por internalização e não por externalização”. Apesar desse

comportamento tradicional, a tendência atual é a de reverter a situação para o docente se aproximar mais da comunidade.

Na argumentação de Morgado (2011, p. 793), a modernidade se mostra complexa em virtude das crescentes reivindicações e exigências feitas às escolas e pela “[...] importância estratégica que a educação continua a ter em termos sociais”. Tal estado de “coisas” provém mesmo das necessidades de urgentes mudanças para que haja a harmonização entre aquilo de que se dispõe construído até hoje e as transformações ocorridas na sociedade mundial, plena de desafios. O autor, ainda, sugere o reconhecimento de que a mudança do quadro educativo na atualidade e a obtenção de um ensino de qualidade clamam por um conjunto significativo de medidas,

[...] muitas delas da responsabilidade da própria sociedade, estamos convictos de que a possibilidade de a escola se (re)afirmar como um espaço de referência social depende, essencialmente, da capacidade de os professores construírem uma verdadeira autonomia curricular, imprescindível para poderem perseguir em melhores condições as finalidades educativas [...]. (MORGADO, 2011, p. 795).

Desse modo, são enfatizadas as competências, a autonomia curricular do professor e a construção de uma identidade que se efetiva durante as etapas da vida do professor. Não há um ponto de parada (chegada), mas um aperfeiçoamento que não cessa. A formação da identidade não é algo imóvel, é continuado e se estende ao longo da profissão.

Para o alcance de uma formação e um fortalecimento da identidade profissional, o autor recomenda que os professores ganhem autonomia, busquem caminhos para não se limitar a cumprir o que lhes é determinado. Faz-se necessário lutar continuamente pela “[...] renovação e (re)valorização científica e pedagógica e se assumam como profissionais autônomos que tomam decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham” (MORGADO, 2011, p. 808).

O professor “[...] não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver problemas” (CHARLOT, 2013, p. 99). Acerca dessa questão colocada no foco do debate, a da capacidade de resolver problemas por parte do professor, Lessard e Tardif (2012, p. 255) asseguram ser o ensino uma das mais antigas profissões e baseiam-se principalmente “[...] nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exibir a todos aqueles que controlavam, de uma maneira ou de outra, o seu trabalho com os jovens [...]”.

Entretanto, mais recentemente, em meio ao processo de massificação da educação, inclusive pela burocratização de sistemas educativos (e até da tendência a fazer o mecanismo educacional funcionar nos moldes empresariais), aliado ao fortalecimento do sindicalismo docente e às associações profissionais, fez-se presente o sentido da oficialização docente que os coloca sob a perspectiva de trabalhadores qualificados. Dessa forma, passariam a ser, de forma justa e conveniente, “[...] tratados pelo seu empregador, nos planos materiais, social e simbólico [...]” (LESSARD; TARDIF, 2012, p. 255).

Esses autores referem-se a políticas educativas nacionais que atendem “[...] ao discurso de muitos formadores de mestres pelo mundo” e que têm a profissão docente dentro de um conceito de evolução no contexto de uma lógica profissionalizante, interpretada, simultaneamente, no entendimento de que seja reconhecida socialmente “[...] e também como desenvolvimento, pelo próprio corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios que contribuam para o sucesso educativo [...]” (LESSARD; TARDIF, 2012, p. 255).

Nessa conjectura, os estudos das políticas públicas de formação inicial docente apontam para uma transição de características específicas e bem distintas de qualquer outro momento social, em virtude dos avanços tecnológicos, acompanhados de uma conscientização social sobre inclusão, direitos, deveres, democracia e educação para a cidadania. Entretanto, há “[...] descompassos entre os programas de formação para o magistério a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES) e as demandas da educação básica [...]” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 49).

O governo tem adotado algumas iniciativas para promover maior articulação entre as IES e a educação básica, particularmente no âmbito das instituições públicas, em busca de assegurar uma educação de qualidade como direito de todos, inclusive, para atender às demandas de formação inicial, em nível superior, exigida pela LDB. Assim, o Ministério da Educação (MEC) tem delineado

[...] uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 49).

No entanto, o governo ainda implementa políticas públicas de formação docente com vistas a alcançar a qualidade de ensino “almejada” e percebida em outros países com melhores condições educacionais. O contexto educacional brasileiro, entretanto, move-se em meio a um sistema que desprestigia professores e coloca em questão o ensino e a aprendizagem em escolas públicas.

Cabe registrar a necessidade de uma formação inicial de professores baseada em uma profissionalização de reflexão-na-ação com fundamento na epistemologia da prática com vistas a repercutir no campo da pesquisa didática e das políticas públicas.

1.2 Cenário do objeto de estudo

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2015, p. 68)

A oferta de formação inicial destaca-se pela necessidade de um docente que não apenas seja capaz de ressignificar conhecimentos e informações, mas, de um professor que tenha condições de fazer e refazer sua *práxis*. Reforce-se, a ideia dos saberes dos professores, que não equivale a um conjunto de conteúdos cognitivos definidos. Trata-se de um processo em construção ao longo de uma carreira profissional.

Tardif (2012) classifica os saberes docentes em quatro dimensões: a) **saberes da formação profissional** (conhecimentos eruditos construídos na formação e no exercício docente e na construção contínua dos saberes e fazeres); b) **saberes disciplinares** (são os relativos ao conhecimento das disciplinas escolares, especialmente as da formação, da especialização docente); c) **saberes curriculares** (referem-se à forma como as instituições educacionais gerenciam os conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser reconstruídos com os estudantes. São os programas escolares cujo funcionamento está sob a direção do professor que deve demonstrar conhecimento e competência sobre tais saberes); d) **saberes experienciais** (resultantes do exercício profissional dos professores). Equivalem todos esses saberes à vivência do cotidiano escolar em compartilhamento com os colegas de profissão e os alunos. Trata-se de saberes que se incorporam “[...] à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2012, p. 38).

Para o autor, o saber docente é um saber plural que tem a ver com a função de (re)construir conhecimentos, mas, principalmente, com o intrincado universo de relações sociais e também produto coerente de sua formação disciplinar, curricular e experiencial.

Assim, espera-se dos cursos de formação inicial de professor a capacidade de desenvolver nos acadêmicos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes permitam construir seus próprios saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e dos desafios postos pelo ensino como prática social do cotidiano (PIMENTA, 2012).

Nóvoa (2009) aponta que a educação, atualmente, vive incertezas e perplexidades, quando reconhece que a formação de professores está inserida em um cenário de discursos que repetem conceitos, ideias e propostas redundantes, com a convicção de que, neste século, há um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas.

A formação inicial docente como centro das preocupações indica disposições que caracterizam o trabalho docente dentro da concepção do significado do que vem a ser um bom professor. A formação “[...] pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1992, p. 24).

Dentro desses aspectos, a formação de professores estaria pautada em um contexto real que exigiria uma responsabilidade profissional e uma constante atenção às necessidades de mudanças nas rotinas de trabalho, nas relações pessoais, coletivas ou organizacionais. Situação esta que o autor denomina de inovação e ainda coloca como elemento central do próprio processo de formação.

Para Schön (2009), a formação profissional docente vincula teoria e prática para um ensino que se sustenta no processo de reflexão-na-ação. Esse argumento transcorre pela ideia de os professores atuarem como designers de situações práticas. Em outras palavras, ele critica o academicismo, o excesso de teorias, a valorização exagerada da ciência básica e a pouca aplicabilidade das produções acadêmicas, na busca de soluções para os problemas. E, como diz Rios (2010, p. 46),

[uma] reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com o que trabalhamos e para a comunidade da qual fazemos parte e estamos construindo. A resposta à questão que nos propomos só pode ser

encontrada em dois espaços: no da nossa prática, da experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios para nós.

Esses pressupostos indicam a superação da ênfase de uma formação inicial que fragmenta mais e mais o campo do saber, envolvendo uma reconceitualização da práxis docente. A formação inicial deve possibilitar ao professor identificar os processos pedagógicos que ocorrem no nível das relações sociais mais amplas e não apenas nos espaços escolares. Torna-se preciso uma reforma do pensamento que deve promover uma reforma de ensino (MORIN, 2003) e sua efetivação exige uma reforma nas políticas públicas.

Dentro dessa realidade, encontra-se o objeto de estudo desta tese: a UAB como política pública de formação inicial e os saberes (re)construídos pelos egressos de Sergipe que atuam na educação básica, no período de 2012-2015. Considero, nesta tese, como egresso o docente da educação básica que atua na rede pública e foi formado pelo Sistema UAB/ Centro de Educação Superior a Distância (CESAD) e UFS, no período de 2012 a 2015.

Esclareço que a decisão em trabalhar com egressos da educação superior está fundada nas pesquisas que adotam o modelo *learning outcomes*¹⁷. Nessa perspectiva, tem-se o objetivo de estudar as aprendizagens, o conhecimento, a qualificação específica de uma pessoa que já está no mundo do trabalho. Justificam a seleção desse objeto seu conteúdo fundamental e o exercício profissional do docente inspirado na concepção de uma formação científico-pedagógica abalizada na relação com o saber e, ainda, suas características como processo de ação-reflexão-ação em um sistema de EaD que se propõe a diminuir a problemática de dimensões territoriais do país.

Desse cenário, as questões de pesquisa emergiram: em que medida os objetivos da UAB¹⁸ estão sendo alcançados quanto à finalidade de expansão e interiorização da oferta de cursos de licenciatura em Sergipe? Que saberes são (re)construídos pelos egressos

¹⁷ “Shomburg e Teichler (2008 apud MOROSINI, 2009) desenvolvem pesquisas sobre egressos adotando o modelo *learning outcomes*, conceituado como “[...] o que a pessoa, com uma qualificação específica, é capaz de conhecer, compreender e desempenhar; qualificação é a ponte entre o desenvolvimento de conhecimento pela educação e demandas advindas ao mundo do trabalho” (p. 17). Essa abordagem adota uma faixa de 2 a 5 anos de formação.

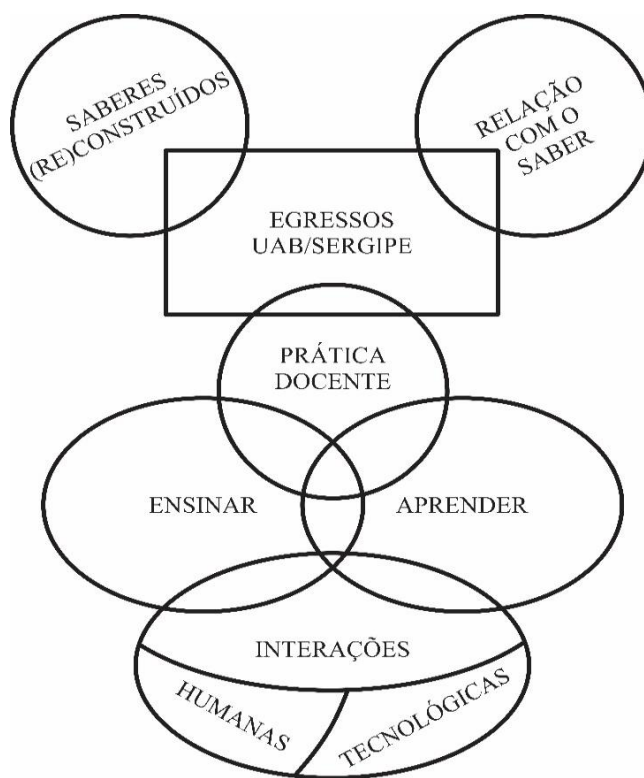
¹⁸ “O Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação [...] de forma consorciada [...], minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades”. Disponível em: <<http://www.ca pes.gov.br/component/content/article?id=7836>>.

participantes dessa formação que atuam na educação básica do estado? Qual a relação de sentido/de significado dos saberes que os egressos (re)constróem na prática docente da sala de aula na educação básica?

O pressuposto é que a formação inicial docente fundamenta-se na (re)construção de conhecimentos e saberes que extrapolam os limites da disciplinaridade. Tal discussão perpassa pela formação pessoal e cultural e pelas novas perspectivas da formação inicial do professor que nos conduzem às categorias *a priori* de análise desta investigação (**formação de professor, saberes docentes e relação com o saber**), fundadas em marcos teóricos, a saber: Nóvoa (1992, 2008, 2009, 2011, 2013); Tardif (2001, 2002, 2008, 2012, 2013) e Charlot, (2000, 2001, 2003, 2005, 2007, 2012, 2013).

As inter-relações existentes entre essas categorias remetem à seguinte proposta de tese dentro da perspectiva dialética: os saberes (re)construídos pelos egressos na formação inicial da UAB/Sergipe têm relação com uma prática docente baseada nos processos da dialogicidade: o ensinar e o aprender, de modo a contribuir para as interações humanas e tecnológicas. Ver figura 2:

Figura 2 – Configuração da Tese



Fonte: Autoria própria (2016).

Dessas conjecturas, tem-se, então, uma relevante fonte de investigação para uma tese de doutoramento, haja vista ser possível realizar uma análise acerca das inter-relações entre a UAB/Sergipe como política pública de formação de professores e os saberes (re)construídos pelos seus egressos na prática da sala de aula da educação básica da rede pública.

Este estudo tem por **objetivo geral** analisar as contribuições da UAB como política pública de formação inicial de professores e os saberes (re)construídos pelos egressos de Sergipe que atuam na educação básica, no período de 2012-2015.

Os **objetivos específicos** alinhados para esta pesquisa são: a) mapear os avanços da UAB quanto à expansão e interiorização da oferta de cursos de licenciatura em Sergipe; b) identificar os saberes (re)construídos pelos egressos de Sergipe nos cursos de formação inicial ofertados pela UAB/Sergipe; c) descrever a relação de sentido/de significado dos saberes (re)construídos pelos sujeitos em suas práticas docentes desenvolvidas na educação básica.

1.3 Estratégias da pesquisa

Produzir pesquisa é ser criativo, reinventar a história e os fazeres humanos sob um olhar particular (FERREIRA, 2009, p. 44).

O presente estudo guiou-se pelo método dialético que considera as relações entre ciência e sociedade em sua complexidade e contradições. Corresponde-se a interesses atuais da pesquisa educacional e encaminha-se para a discussão paradigmática. Para Lalande (1999), método é uma palavra grega denominada *méthodos* vinculada à expressão *metérchoma* e traz a ideia de reforço para atingir um fim, uma investigação, um estudo, cujo método se entende como um

[...] caminho do pensamento [...] totalidade da qual se buscam os nexos internos a outra totalidade, pensada, e portanto, criada no pensamento e pelo pensamento. [...] A totalidade real deve acompanhar todo o processo e a busca das relações essenciais que organizam essa realidade deve indicar os conceitos que organizam o seu conhecimento. (WACHOWICZ, 1995, p. 109).

Há dois sentidos para conceituar método: caminho pelo qual se chegou ao determinado resultado, mesmo que esse caminho não tenha sido fixado prévia ou refletidamente ao início da pesquisa; e o segundo traz a ideia de um programa que

regulamenta os procedimentos, ou seja, as sequências de operações durante a realização da pesquisa, de modo a evitar erros, com vista a atingir um resultado determinado (LALANDE, 1999).

A ligação entre conhecimento (relação sujeito-objeto) e método é notada na dialética pela sustentação de que não se consegue apropriar-se da realidade sem que a mesma seja objeto de observação, reflexão e análise. A dialética é decorrente do materialismo histórico e não pode ser diretamente apreendida, mas mediatizada para o pensamento, ou seja, “[o] procedimento da abstração situa-se justamente nessa instância intermediária o que resulta em um método que se passa no pensamento pelo pensamento” (WACHOWICZ, 1995, p. 34).

Dentro dessa vertente, este estudo elenca as contribuições da política pública de formação inicial docente numa visão do conjunto, já que, quando não se percebe o todo, a verdade pode ser prejudicada. Assim,

[a] verdade é o todo. Se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral. [...] A visão de conjunto – ressalve-se – é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. (KONDER, 1992, p. 17).

Esta investigação utilizou-se de dados quanti-qualitativos¹⁹, determinado pela própria problemática, por permitir a interpretação das práticas e a atribuição de significado verificadas nos relatos dos egressos e, ainda, a mensuração através de estatísticas do alcance da expansão e interiorização da UAB/Sergipe.

Richardson (2008) afirma que uma investigação qualitativa consente entender a natureza de um fenômeno social, bem como compreender detalhes dos significados e das características situacionais sobre a formação inicial e os saberes (re)construídos dos egressos investigados. Torna-se essencial “[...] compreender de uma forma global as situações, as

¹⁹ Esclareço que essa abordagem não faz referência aos métodos mistos. Para Tashakkori e Creswell (2007, p. 4), “[...] a pesquisa de métodos mistos é definida como aquela em que o investigador coleta e analisa os dados, integra os achados e extrai as inferências usando [...] métodos qualitativos e quantitativos em um único estudo ou programa de investigação”. Nesta investigação, a recolha quantitativa dos dados ocorreu por meio da estatística descritiva com o objetivo de mapear os avanços da UAB/Sergipe quanto à expansão e interiorização da oferta de cursos de licenciatura. Já a coleta qualitativa partiu dos relatos dos sujeitos pesquisados com a finalidade de identificar os saberes e a relação de sentido/de significado na prática docente.

experiências e os significados das ações e das percepções dos sujeitos através da sua dilucidação e descrição” (BOGDAN; BIKLEN, 2006, p. 67).

Para Bardin (2011), a pesquisa qualitativa apresenta possibilidades de análise interpretativa, sendo crucial ir além de uma simples leitura daquilo que for visto, escutado ou escrito. Essa opção metodológica implicou em entender os significados e as peculiaridades situacionais apresentadas na complexidade da problemática em questão.

A abordagem quantitativa possibilita “[...] focalizar com maior detalhe as regularidades que se apresentam nos dados coletados pelo pesquisador. As médias, taxas e porcentagens são formas de resumir as características e as relações que se encontram nos dados” (MITCHELL, 2010, p. 81-82), bem como permite a descrição estatística de indicadores complementares aos resultados. Assim, a natureza dos dados contribuiu para a interpretação do material coletado. A leitura e a compatibilização da recolha subsidiaram as inferências e as considerações sobre as questões formuladas.

Quanto aos objetivos de pesquisa, esta tese caracteriza-se como explicativa pela utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados com vistas a elucidar os porquês relacionados à (re)construção dos saberes dos Egressos da UAB/Sergipe, bem como investigar a existência de associações entre as variáveis dessa temática. Esse tipo de estudo permite a aproximação dos fatores que originam ou colaboram para a ocorrência dos fenômenos e o aprofundamento do conhecimento acerca da realidade (GIL, 2010).

As fontes utilizadas nesta pesquisa foram, além do levantamento bibliográfico, documentos como leis, decretos, portarias e resoluções normativas, propostas instituídas pelos governos federal e estadual. A análise tem como base uma documentação oriunda de fontes diversas (*e-mail*, documentos, *internet* etc.) com linguagens diferenciadas e também coletadas junto ao CESAD da UFS.

A escolha dessas fontes seguiu orientações de que ressaltam a importância de identificação das singularidades do material produzido por um determinado grupo social, tendo a preocupação de se dar sentido às questões norteadoras da pesquisa. A análise documental valorizou fontes significativas e complementares por possibilitarem uma visão articulada das diversas situações encontradas.

Os sujeitos desta pesquisa foram professores da rede pública²⁰, egressos da UAB/Sergipe, vinculados ao CESAD/UFS que concluíram seus respectivos cursos de licenciaturas no período de 2012 a 2015. Justifica-se esse recorte temporal, considerando a carga horária dos cursos e a UAB/CESAD/UFS ter formado sua primeira turma de licenciados no primeiro semestre de 2012.

Esta investigação utilizou como amostra 16,1% dos egressos/formados dos cursos de licenciatura (Letras/Português, Geografia, História, Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas), de um universo de 354 docentes. Ver detalhamento nas tabelas 1 e 2 cuja construção foi realizada, inicialmente, por uma busca na Coordenação de Concurso Vestibular (CCV) da UFS quando selecionei os ingressantes docentes aprovados nos processos seletivos de 2007 a 2011²¹.

Como os sujeitos deste estudo são egressos, formados na condição de docente, após selecionar todos os aprovados e construir tabelas por polo e curso, busquei no CESAD/UFS, precisamente no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), os matriculados, não matriculados, cancelamentos, cursando e formados.

Concluída essa fase, tomei por base a consulta geral de discentes com os seguintes parâmetros: **nível** (graduação); **status** (concluído); **forma de ingresso**; **ano e período de ingresso**; **tipo de saída** (concluído); **estado** (Sergipe); **polo**; **curso**; **matriz curricular**. Pude detalhar o total²², selecionar os egressos que concluíram o ensino médio ou equivalente e os professores da rede pública.

²⁰ Cabe destacar que a UAB/CESAD/UFS nos processos seletivos (2007 a 2011) reservou metade das vagas (25 para cada curso) a professores atuantes na educação básica da rede pública, com comprovação de vínculo. Assim, os sujeitos deste estudo já atuavam na condição de docente.

²¹ Importante registrar que apesar de o processo seletivo de 2007 ter sido realizado no dia 22 de julho de 2007, o período letivo oficialmente iniciou-se em 30/11/2008. Para resolver a discrepância temporal, a Resolução n.º 18/2011/CONEPE alterou no sistema acadêmico o ingresso das turmas dos alunos, tomando por referência de entrada o ano de 2008. Os períodos ofertados ficaram, assim, definidos: **2008-2** iniciado em 30/11/2008; **2009-1**: 02/03/2009 a 17/08/2009; **2009-2**: 13/09/2009 a 31/12/2009; **2010-1**: 07/04/2010 a 31/07/2010; **2010-2**: 14/08/2010 a 22/02/2011; **2011-1**: 09/04/2011 a 29/08/2011; **2011-2**: 20/09/2011 a 09/03/2012; **2012-1**: 14/04/2012 a 18/08/2012; **2012-2**: 29/09/2012 a 15/02/2013; **2013-1**: 06/04/2013 a 20/08/2013; **2013/2**: 05/10/2013 a 20/02/2014; **2014-1**: 12/04/2014 a 12/04/2014; **2014-2**: 08/11/2014 a 21/04/2015; **2015-1**: 16/05/2015 a 07/10/2015; **2015-2**: 28/11/2015 a 14/04/2016; **2016-1**: 28/06/2016 a 21/10/2016.

²² Legenda utilizada nas tabelas: **T**: total de egressos formados; **EM**: egressos que concluíram o ensino médio ou equivalente; **RP**: egressos que concluíram o curso nas vagas de docente da rede pública de ensino.

Tabela 1 – Egressos por Área (Linguística e Ciências Humanas/Sociais Aplicadas)

Curso/ Ano	Letras Português			Geografia			História			Total		
	T	EM	RP	T	EM	RP	T	EM	RP	T	EM	RP
2012.1	09	05	04	-	-	-	36	20	16	45	25	20
2012.2	47	25	22	20	10	10	36	20	16	103	55	48
2013.1	07	03	04	52	27	25	63	39	24	122	69	53
2013.2	17	08	09	21	09	12	16	08	08	54	25	29
2014.1	32	20	12	17	09	08	31	15	16	80	44	36
2014.2	44	22	22	59	43	16	18	15	03	121	80	41
2015.1	44	20	24	24	10	14	25	14	11	93	44	49
2015.2	26	12	14	48	28	20	31	11	20	105	51	54
Total	226	115	111	241	136	105	256	142	114	723	393	330

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Sigaa/UFS (2016).

Os dados da tabela 1 representam a quantidade de formados por área que integralizaram seus cursos entre 2012 e 2015, totalizando 723 egressos das licenciaturas nas áreas de Linguística e Ciências Humanas/Sociais Aplicadas e, desses, já atuam como docentes em escolas públicas 330 licenciados, assim distribuídos²³: **Língua Portuguesa** (111); **Geografia** (105) e **História** (114), perfazendo um total de 45,6% de formados que exercem a docência em RP e através da UAB/Sergipe lograram êxito de uma primeira ou segunda licenciatura. Preliminarmente, esses resultados evidenciam a contribuição da EaD para a “[...] escolarização e qualificação [...] superando limitações de ordem geográficas, físicas, sociais e econômicas, ela representa uma alternativa para a democratização do ensino” (CAMPOS; FERREIRA, 2012, p. 49).

Quanto às licenciaturas da área de Exatas e Biológicas, a tabela 2 retrata quantitativos maiores de egressos que ingressaram na UAB/Sergipe nas vagas disponíveis para aqueles que concluíram o ensino médio ou equivalente, 38 formados (61,2%) de um total de 62. Esse resultado denota uma demanda baixa e com pouca representatividade. No geral, a demanda da RP, ainda menor, totalizou 24 egressos, representando percentualmente em 38,7%.

²³ Quanto aos egressos que concluíram o ensino médio ou equivalente, as tabelas 1 e 2 indicam um quantitativo de 431 (quatrocentos e trinta e um) licenciados, ou seja, 54,9% do total de formados.

Tabela 2 – Egressos por Áreas (Ciências Exatas e Biológicas)

Curso/ Ano	Matemática			Física			Química			Ciências Biológicas			Total		
	T	EM	RP	T	EM	RP	T	EM	RP	T	EM	P	T	EM	RP
2012.1	-	-	-	-	-	-	02	01	01	-	-	-	03	02	01
2012.2	03	02	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03	02	01
2013.1	-	-	-	-	-	-	02	02	-	-	-	-	03	01	-
2013.2	01	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	02	-
2014.1	03	01	02	-	-	-	01	01	-	03	02	01	-	-	-
2014.2	04	03	01	-	-	-	01	01	-	04	02	02	11	04	01
2015.1	16	09	07	01	01	-	01	01	-	01	-	01	25	12	11
2015.2	08	05	03			-	-	-	-	11	06	05	18	13	05
Total	35	21	14	01	01	-	07	06	01	19	10	09	62	38	24

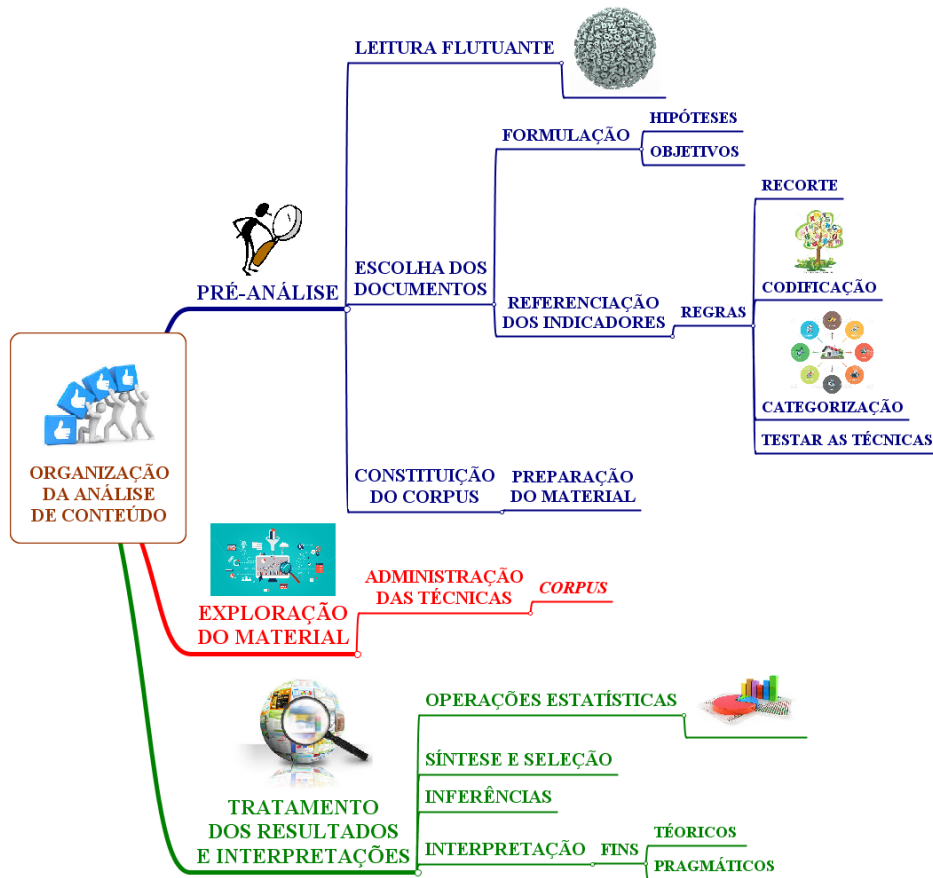
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos relatórios da CESAD/UFS (2015).

Dos 24 egressos-formados, 14 foram da licenciatura em **Matemática**; em **Física** não houve formado na condição de professor da RP; em **Química** teve 01 e em **Ciências Biológicas** foram 09. Esse panorama de baixo quantitativo é preocupante, haja vista ser a licenciatura, a formação inicial do docente que deve garantir, “[...] um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico [...] seja preparado para o domínio desse trabalho e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado” (ANFOPE, 1996, p. 21).

Considerando os 354 sujeitos da UAB/Cesad/UFS, aplicou-se um questionário (ver apêndice B) construído a partir dos indicadores do quadro teórico, com questões abertas e fechadas.

Os dados coletados foram trabalhados à luz da análise de conteúdo (AC) que abrange aspectos qualitativos e permite inferências sobre o objeto estudado. Nesse sentido, “[o] ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2011, p. 39). Ver detalhamento das etapas da AC na figura a seguir:

Figura 3– Etapas do Método da Análise de Conteúdo



Fonte: A autora a partir de Bardin (2011).

A primeira etapa da AC foi a **pré-análise** que envolveu a leitura flutuante do *corpus* por meio das descrições dos sujeitos com o fulcro de sistematizar em uma configuração não estruturada para apreender as ideias iniciais e conhecer o conteúdo; a segunda foi a **exploração do material** em que codifiquei as informações do questionário, ou seja, recortei o texto, identifiquei as categorias e subcategorias; a terceira foi o **tratamento dos resultados e interpretação** que compreendeu a captação dos conteúdos contidos no material coletado.

A AC é entendida por muitos estudiosos como uma técnica de pesquisa que trabalha com o ato da palavra, possibilita tecnicamente inferências do conteúdo, evidenciando os sentidos das categorias dos relatos. Torna-se relevante compreender as semelhanças e os princípios contidos nos relatos de sujeitos no decorrer de uma investigação científica. Para Bardin (2011), o método fundamenta-se na análise linguística, nos sentidos, nos múltiplos

significados dos signos linguísticos, na sintaxe e em outros aspectos que em uma leitura superficial passariam despercebidos. Assim, afirmo que a AC representa um

[conjunto] de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens). (BARDIN, 2011, p. 37).

Nessa perspectiva, os significados, as semelhanças e as diferenças nas manifestações dos saberes dos sujeitos da pesquisa foram investigados com vistas à incorporação das diversas iniciativas, no sentido da explicitação, sistematização e expressão do conteúdo no interior dos discursos dos egressos da UAB/Cesad/UFS acerca dos saberes (re)construídos na prática da sala de aula.

1.4 Estruturação da tese

[...] e toda ciência seria supérflua, se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente. (MARX, 1985, p. 271).

Esta investigação está estruturada em cinco seções, além das considerações iniciais e finais. A primeira, trata das discussões introdutórias que explicitam a aproximação ao tema, o objeto de estudo no cenário da UAB/Sergipe, as questões de pesquisa, os objetivos (geral e específicos), a metodologia e a estrutura organizacional da tese.

A segunda seção aborda a contextualização sobre a UAB como política de formação a partir do contexto histórico da EaD no âmbito mundial e nacional, explicitando-se o espaço dessa modalidade com suas pertinências, desafios, limites e avanços através do tempo, desde as suas origens até o perfil atual. Registra-se também o avanço gradativo da legislação da EaD e sua relevância como política de formação de professor.

A terceira seção trata sobre a formação profissional e os saberes do professor amparados nas contribuições de teóricos acerca da construção da identidade, dos saberes docentes e suas implicações no espaço escolar, especificamente na sala de aula. Além disso, aborda a relação com o saber na formação do professor.

A metodologia e (re)construção empírica que envolveu a descrição do método de abordagem filosófico dialético, a caracterização do instrumento e da coleta de dados da

pesquisa, a amostra da população pesquisada e o perfil dos egressos foram tratados na quarta seção.

A apropriação teórico-metodológica dos resultados descrita na quinta seção apresenta, inicialmente, os dados quantitativos do mapeamento acerca do movimento de interiorização e expansão da UAB/Sergipe a partir dos polos de apoio presencial, tendo como base as microrregiões do estado. Logo em seguida, análise qualitativa foi descrita em um texto estruturado a partir da AC e da triangulação proveniente da interlocução teórica, empírica e de autoria sobre profissão, formação e saberes docentes, bem como as relações de sentido/significado intersubjetivas com a prática reflexiva e tecnológica.

Nas considerações finais, apresentam-se as conclusões ressignificadas com o intento de responder às questões norteadoras, registrar o alcance dos objetivos e apresentar os elementos (re)configurados da tese. O pressuposto de que os saberes (re)construídos pelos egressos na formação inicial da UAB/Sergipe têm relação com uma prática docente baseada nos processos da dialogicidade: o ensinar e o aprender, de modo a contribuir para as interações humanas e tecnológicas foi ratificado pelas interlocuções teórico-empíricas ao longo desta investigação.

2 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Para educar é preciso se ter um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal (SACRISTÁN, 2002, p. 26).

Nesta seção abordo acerca da contextualização da UAB como política de formação, buscando compreender a gestação desse sistema que procura estabelecer bases para a democratização do ensino e da aprendizagem superior a distância, bem como instala-se como um diferencial que viabiliza o exercício da cidadania.

Trato na primeira subseção sobre o contexto histórico da EaD, no âmbito mundial e nacional, momento em que, simultaneamente, desenha-se o espaço dessa modalidade com suas pertinências, desafios, limites e avanços através do tempo, desde as suas origens até o perfil atual.

Em seguida, descrevo a criação da UAB no Brasil, a partir do Decreto n.º 5.800/2006, no compasso do crescimento e da valorização da modalidade. Registro a fase do surgimento de documentação e o avanço gradativo da legislação que colocou a EaD *pari passu* com a educação superior na modalidade presencial²⁴. Detalho região por região o resultado do edital da UAB²⁵ que tornou público o processo seletivo de polos de apoio presencial com os seus respectivos cursos superiores, das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Ainda nessa seção, explico a UAB como política de formação de professor. A preocupação se volta para as características, aliadas à sua relação com a preparação docente na modalidade EaD. Delineio as posições dos estudiosos sobre a realidade em que o docente deve estar inserido, focando a questão das políticas públicas.

²⁴ Nos termos do art. 5º do Decreto n.º 5.622 de 2005, os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, despachados por IES credenciadas e registrados na forma legal, terão validade nacional. Sendo, assim, não há distinção entre a formação inicial presencial e a distância, no processo de certificação, e os diplomas deverão ser aceitos em processos públicos de seleção e provimento de cargos.

²⁵ “Edital n.º 1, de 16 de dezembro de 2005, foi chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de educação a distância para o ‘Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB’; o Ministério da Educação, por intermédio de sua secretaria de educação a distância, tornou público e convocou, de acordo com o que se estabelece o edital: i) os municípios, os estados e o distrito federal, a apresentarem propostas de polos municipais de apoio presencial para ensino superior a distância; II) as instituições federais de ensino superior, a apresentarem propostas de cursos superiores na modalidade de educação a distância, a serem ofertados nos polos municipais de apoio presencial” (BRASIL, 2005, não paginado).

2.1 Educação a distância: contexto histórico

[...] EaD como na aprendizagem aberta e autônoma da educação do futuro, o professor deverá tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa e na busca da inovação pedagógica. (BELLONI, 2015, p. 81).

De acordo com Niskier (2001, p. 53), o termo educação a distância substituiu “estudo por correspondência” e se originou no idioma alemão, mais exatamente nos termos *fernstudium*, que significa educação a distância e *fernunterricht* foi traduzido como ensino a distância. A outra origem que aponta Niskier (2001) é proveniente do idioma francês, diretamente do termo *tele-enseignement*; ou, por outra, do espanhol *educación a distancia*. O conceito foi adotado ao longo dos anos até que chegou à Inglaterra, nos anos 1960, do século XX, introduzida por Charles Wedemeyer²⁶, da Universidade Aberta da Grã-Bretanha.

Atualmente EaD é concebida como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem é realizada a partir da utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Até no texto bíblico já se buscou como objetivo tratar das origens da história da EaD no mundo. Este é o caso de Alves (2011, p. 86) que cita Gouvêa e Oliveira²⁷ (2006), referindo-se ao fato de alguns compêndios citarem “[...] as epístolas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor, registradas na Bíblia, como a origem histórica da educação a distância” e também no século XV quando nascia a imprensa de Johannes G. Gutemberg, em Mogúncia, na Alemanha.

Os marcos históricos mais recentes sobre a consolidação da EaD no mundo são do século XVIII em diante, como explicita as informações²⁸ a seguir:

A trajetória iniciada em **1728** é tida como marco da EaD, através do anúncio de um curso sob a responsabilidade da **Gazeta de Boston**, na edição de 20 de março, onde o professor de taquigrafia Caleb Philipps, de Short Hand, oferecia material para ensino e tutoria

²⁶ “[...] um estudioso, autor, professor, administrador, internacionalista, filósofo e criador da ideia de educação aberta e de educação a distância. Foi um fervoroso defensor da aplicação da tecnologia como ferramenta para a abertura de oportunidades e de promoção da democracia na educação - um fervoroso ativista pela liberdade de aprender, pela oferta de educação, independentemente da idade, raça, sexo, nacionalidade, deficiência física, rendimento, classe social, do emprego ou do local de residência [...]”. Disponível em: <http://mpelearning.pbworks.com/f/Wedemeyer_textos.pdf>. Acesso em: 07 set. 2016.

²⁷ GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

²⁸ No apêndice C dessa tese consta uma tabela que apresenta os marcos históricos da EaD em âmbito mundial.

por correspondência. Iniciativas particulares por parte de professores vão descambar, no século XIX, e dá o *start* para o processo de implantação da EaD.

Em **1829**, na Suécia, foi criado o **Instituto Líber Hermondes**, que possibilitou a mais de 150.000 cidadãos realizarem cursos de EaD; onze anos depois, exatamente em 1840, inaugurou-se na **Faculdade Sir Isaac Pitman**, no Reino Unido, a primeira escola por correspondência na Europa. Passaram-se dezesseis anos até que, em 1856, em Berlim, a **Sociedade de Línguas Modernas** patrocinou os professores Charles Toussaine e Gustav Laugenschied para ensinarem francês por correspondência, criando a primeira escola de idiomas, nessa modalidade. Dois anos após, a EaD foi inaugurada no ensino superior através da Universidade de Londres²⁹ (a chamada “Universidade do Povo”) quando se criou o “**Sistema Externo**” ou “**Cursos por Correspondência**”.

Na metade do século XIX, aproximadamente, foi identificada a primeira abordagem de caráter geral à EaD onde ocorreram transformações tecnológicas promovidas pelo processo de industrialização. Tratou-se de um momento em que os sistemas educacionais ainda não se encontravam em condições para administrar as mudanças estruturais e, em virtude disso não se adaptaram “[...] à forte mudança de paradigma educacional da época [...]” (PETERS, 2009, p. 30).

Em um quadro assim, as necessidades educacionais não foram atendidas, mas o empresariado e, principalmente, os editores conseguiram identificá-las logo ao iniciar a revolução industrial. Daí em diante, trabalharam-se as demandas educacionais em busca da obtenção de lucro. Foi, então, que exploraram “[...] a produção e a distribuição em massa e das tecnologias dos correios e ferrovias [...]” (PETERS, 2009, p. 30). Desde o início do século XX até a [segunda] Guerra mundial, várias experiências foram adotadas, sendo possível melhor desenvolvimento das metodologias aplicadas ao ensino por correspondência. Depois, as metodologias foram fortemente influenciadas pela introdução de novos meios de comunicação de massa. (NUNES, 2009, p. 3).

Em 1873, em Boston nos Estados Unidos, Anna Eliot Ticknor fundou a **Society to encourage study at home** (Sociedade para incentivar o estudo em casa) “Universidade

²⁹ “Mahatma Gandhi (1869-1948), morando na colônia britânica da África do Sul, fez todo o curso de Direito numa época na qual um navio transportando o correio levava dois meses para transitar entre Londres e seu país. Nelson Mandela (1918-2013), prisioneiro na Cidade do Cabo por suas atividades contra o *apartheid*, também fez o curso de Direito a distância de Londres, mas foi impedido de obter o diploma, não conseguindo autorização para deixar a prisão a fim de realizar o exame final do curso que o habilitaria profissionalmente. Quatro ganhadores do Prêmio Nobel em ciências obtiveram seus bacharelados via Sistema Externo da Universidade de Londres. Vale lembrar que Thomas Stearns Eliot, o mais importante poeta de língua inglesa no século XX, foi professor dos cursos desse Sistema, de 1916 a 1919”. Disponível em: <http://www.abed.org.br/informe_digital/447.htm>.

Silenciosa” com seu pioneirismo promoveu a inclusão, especialmente de mulheres por meio dos envios e recebimentos de correspondências entre cursistas e instrutores. No ano de 1883 em Ithaca, no Norte do Estado de Nova Iorque, nos Estados Unidos, foi inaugurada a Universidade por Correspondência.

Na cidade de Scarnton, Pensilvânia, em 1891, Thomas J. Foster instaurou o **International Correspondence Institute** ao organizar o curso sobre Medidas de Segurança do Trabalho em Mineração com o objetivo de formar mineiros a fim de evitar acidentes. Nesse mesmo ano, na cidade de em Madison, a Universidade de Wisconsin atendeu à solicitação de seus professores e organizou um **curso por correspondência na modalidade de extensão universitária**. Nesse mesmo ano, na **Universidade de Chicago**, foi criado um Departamento de Ensino por Correspondência.

Em 1892, no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos da América, foi inaugurada a **Divisão de Ensino por Correspondência para Formação de Professores**. Entre 1894 e 1895, em Oxford – Reino Unido, Joseph W. Knipe, a partir de correspondência preparou duas turmas de estudantes para o **Certificaded Teacher's Examination**, dando início aos cursos de *Wolsey Hall*³⁰, essa instituição encontra-se em plena atividade, utilizando sistemas de aprendizagem baseados na *web*. No ano de 1894, o **Rutinsches Fernelehrinstitut de Berlim** organiza cursos por correspondência para obtenção do Abitur³¹. No ano de 1898, na Suécia, foi criado o **Hermonds Korrespondensintitur**, um instituto por correspondência.

Já no início do século XX, em 1903, Julio Cervera Baviera abre, em Valência, Espanha, a Escola Livre de Engenheiros, primeira experiência de EaD no país. No mesmo ano em Baltimore, EUA foi criada a **Calvert School**, um Departamento de Formação em Casa – primeira escola primária por correspondência e as crianças estudavam em casa sob o olhar dos pais. O marco da implantação das **Escolas Internacionais** se deu em 1904 representado por “[...] organizações norte-americanas. Eram instituições privadas que ofereciam cursos pagos por correspondências em jornais. Inicialmente, os cursos eram em espanhol”. (MATTAR, 2011, p. 57).

³⁰ Sítio do *Wolsey Hall*, disponível em: <<http://wolseyhalloxford.org.uk/>>.

³¹ Abitur é o exame de conclusão do ensino secundário válido na Alemanha, realizado por estudantes depois de completarem doze ou treze anos escolares. O Abitur garante o ingresso em universidades alemãs, de diversos países da Europa e dos Estados Unidos. O exame equivale, tanto ao high-school, diploma dos Estados Unidos, quanto a outros como o Baccalauréat, que ocorre na França, o Enem do Brasil, o Advanced Level («A Levels») britânico, o Highers, na Escócia, o Student Examen, na Suécia e o Ylioppilastutkinto finlandês. Na Áustria e na Suíça correspondente ao Matura, que permite o acesso à universidade e também a cursos técnicos.

Em **Victoria, Austrália** no ano de 1910, professores da zona rural do curso primário começaram a receber materiais impressos de educação secundária por correspondência. Ainda na Austrália, a **Universidade de Queensland** deu início a programas de ensino por correspondência, objetivando sanar o óbice da grande distância. Em 1914, foi iniciada na Noruega, a **Norst Correspondanseskole**. E, no mesmo período, na Alemanha, a **Fernschule Jena**.

Em 1922 foi a vez de a **União Soviética** iniciar os seus cursos por correspondência, ainda no mesmo ano na Nova Zelândia começou a **New Zeland Correspondence School** com o intento de dar atendimento a crianças com dificuldade de frequentar as escolas integrais e, com esse mesmo objetivo, em 1928, passa a atender ao ensino secundário.

Em 1935, o **Japanese National Public Broadcasting Service** ingressa nesse cenário com programas escolares pelo rádio, como complementação e enriquecimento do ambiente escolar oficial. Em 1938, em Vitória, no Canadá, foi realizada **I Conferência Internacional sobre Educação por Correspondência** momento em que foram discutidos temas relevantes sobre a EaD. Um ano depois, em 1939, na França foi criado o **Centro Nacional de Ensino a Distância (CNED)**, atendendo inicialmente a crianças refugiadas de guerra.

No ano de 1947, inicia-se a transmissão das aulas de, praticamente, todas as disciplinas literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, França, veiculadas **pela Rádio Sorbonne**. Na Noruega, em 1948, foi implantada **a primeira legislação para escolas por correspondência** e, três anos a seguir, em 1951, surge a **Universidade de Sudáfrica**, como afirma Alves (2011, p. 86) “[...] atualmente a única universidade a distância da África, que se dedica exclusivamente a desenvolver cursos nesta modalidade”. Em 1956, a **Chicago TV College**, sediada nos Estados Unidos, transmite programas educativos pela televisão, o que influencia mais universidades do país.

Em 1960, foi fundado o **Beijing Television College**, na China, que ofertou EaD através da televisão, entretanto suas atividades foram encerradas durante a revolução Cultural. Na Argentina, a **Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação** associava o material impresso à televisão e à tutoria. Na Índia, em 1962, a Universidade de Dehli criou um **Departamento de Estudos por Correspondência** e na Espanha, em 1962, teve início o **Bacharelado Radiofônico** sendo substituído um ano após pelo **Centro Nacional de Ensino Médio por Rádio e Televisão** e nesse mesmo ano, 1963, na França, teve início o **ensino**

universitário, por meio do rádio, em cinco Faculdades de Letras (Paris, Bordeaux, Lille, Nancy e Strasbourg) e na Faculdade de Direito de Paris, para o curso básico.

Passam-se cinco anos e, em 1968, foi criada a **Universidade do Pacífico Sul**, uma instituição regional que pertence a 12 países-ilhas da Oceania e, nesse mesmo ano, o Centro Nacional de Ensino Médio por Rádio e Televisão da Espanha tornou-se o Instituto Nacional de Ensino Médio a Distância (INEMAD). Logo no ano seguinte, 1969, no Reino Unido, foi criada a **Fundação da Universidade Aberta**. Nos anos 70, iniciou-se um novo tempo na EaD, caracterizada “[...] pelo uso adicional de dois meios de comunicação de massa eletrônicos analógicos – o rádio e a televisão – e mais tarde também do vídeo e das fitas cassete, assim como de centros de estudo” (PETERS, 2009, p. 32). A inserção desses recursos foi considerada de relevância pedagógica para a EaD.

Em 1971, foi a vez da fundação da **Universidade Aberta Britânica**. A marcha seguiu em aceleração e, em 1972, na Espanha, foi fundada a **Universidade Nacional de Educação a Distância**. Dois anos depois, foi criada a **Universidade Aberta de Israel**, que ofereceu, em hebreu, cerca de 400 cursos em domínios variados. Na Alemanha, em 1975, foi criada a Fernuniversität. Em 1977, na Venezuela, foi criada a **Fundação da Universidade Nacional Aberta**. No ano seguinte, 1978, na Costa Rica, a **Universidade Estadual a Distância** e em 1979 foi inaugurado, em Portugal, o **Instituto Português de Ensino a Distância**.

A Holanda implantou a sua **Universidade Aberta** em 1984. Alcança-se no ano de 1985, a criação da **Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência** e a Índia implantou a **Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi**. Mais dois anos, em 1987, divulgou-se a **Resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Europeia**. O círculo incorporou-se e foi criada a **Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância**.

No ano seguinte, de 1988, criou-se, em Portugal, a **Fundação da Universidade Aberta**. O ano de 1990 equivale ao da implantação da **Rede Europeia de Educação a Distância**, cujas pilastras de sustentação se encontram na declaração de Budapeste e no relatório da comissão sobre educação aberta e a distância na comunidade europeia.

Os avanços da EaD a cada ano, sinaliza um crescimento mundial significativo de marcos definitivos para a consolidação desse modelo de ensino. Questões relacionadas à aceitação e ao entendimento do sistema a distância são indispensáveis para que essa modalidade se institucionalize para além do conjunto de leis.

Quanto à **história da EaD no Brasil**³², posso afirmar que a dinâmica acompanhou o movimento internacional, com a oferta de cursos por correspondência e a exploração de outros aspectos até ingressar na *internet*, seguindo-se da criação da UAB.

Em 1904, o *Jornal do Brasil* publica, na primeira edição da seção de classificados, um anúncio que divulgava a profissionalização de **datilógrafo por correspondência**. Passados dezenove anos, em 1923, um grupo liderado por Henrique Charles Morize³³ e Edgard Roquette-Pinto³⁴ criou a **Rádio Sociedade do Rio de Janeiro** que oferecia curso de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia, iniciou-se a EaD pelo rádio brasileiro. Foi “[o] primeiro plano com vistas a resolver o problema educacional do país com ajuda do rádio foi elaborado em 1926, por Roquette Pinto. [...] esse plano já propunha uma educação verdadeiramente popular. Previa uma rádio escola na capital de cada estado [...]” (FÁVERO, 2006, p. 33). Todavia, apenas no início da década de 1960, consolidaram-se as maiores experiências:

[a] Beijing Television College, na China; o Bacharelado Radiofônico, na Espanha, e a Open University, na Inglaterra. Nessa fase, tem-se como modelo de produção industrial o neofordismo. Esse modelo investiu em estratégias de alta inovação dos produtos e na alta variabilidade do processo de produção, mas conservou ainda do fordismo a organização fragmentada e controlada do trabalho. Essa transição impulsionou a EAD a buscar novos caminhos na tentativa de superação dos paradigmas da sociologia industrial. Nesse período, passaram a coexistir duas tendências: de um lado um estilo ainda fordista de educação de massa e do outro uma proposta de educação mais flexível, supostamente mais adequada às novas exigências sociais. A Open University, como modelo de Universidade Aberta, foi considerada um marco importante nesse período de transição da primeira para a segunda geração da EaD. (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 30).

Em 1934, o mesmo Edgard Roquette-Pinto providenciou para que fosse instalada a **Rádio-Escola Municipal no Rio**, “[...] no âmbito da reforma de ensino do Distrito Federal

³² No apêndice D dessa tese consta uma tabela que apresenta os marcos históricos da EaD no Brasil.

³³ “Francês, naturalizado brasileiro, Henrique Morize (1860-1930) é um nome expressivo no que se refere à pesquisa e à divulgação científicas no Brasil. Desde o final do século 19, realizava atividades nessa área – fez parte, por exemplo, da equipe que criou, em 1886, a *Revista do Observatório* – e manteve-se atuante no início do século seguinte. Escreveu diversos artigos de divulgação científica sobre temas da astronomia, em particular cometas, e das geociências. Fundou, em 1923, com Roquete Pinto (seu ex-aluno), a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, iniciando transmissões de programas com proposta educativa”. Disponível em: <http://www.on.br/conteudo/institucional/estrutura_int_on/bib_dir/henrique_morize.html>.

³⁴ “Médico, antropólogo, poeta e professor, Roquete Pinto dedicou a vida à radiodifusão, tanto do ponto de vista técnico quanto no que dizia respeito à programação radiofônica. Foi criada a primeira rádio do país, e 1923, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada em 1922, e dirigida por Roquette-Pinto – atual Rádio MEC que em 1936 foi doada ao Ministério da Educação. Em 1934, também por sua iniciativa, surge a Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro, atual Rádio Roquette Pinto”. Disponível em: <<http://www.radioemrevista.com/historia/edgard-roquette-pinto>>.

elaborada por Fernando de Azevedo e implantada por Anísio Teixeira [...]” (FÁVERO, 2006, p. 33). Dessa vez, os estudantes tinham acesso antecipado de folhetos e esquemas de aulas e era utilizada correspondência para a manutenção do contato com estudantes. Em 1936, a emissora Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi doada ao Ministério da Educação e Saúde e, em 1937, inaugurou-se o **Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação**. No cenário das tecnologias,

[...] a EaD ganha um destaque especial. Mesmo não sendo uma modalidade nova de educação – um dos primeiros cursos por correspondência, via correios [...] e tendo se desenvolvido progressivamente à medida que se adotavam ferramentas tecnológicas mais avançadas – a utilização do rádio em 1936 por Roquette-Pinto, no Rio de Janeiro e pelo Movimento de Educação de Base, MEB, na década de 1960, para fins educacionais; o uso da televisão pelas Fundações Roberto Marinho, Padre Anchieta na década de 1970 para a educação supletiva de 1º. e 2º. Graus -, com a intensificação do uso dos recursos multimídia, na década de 1980, e, sobretudo, com a incorporação da rede de satélites da Internet na década de 1990, a EaD passa a ser saudada, por organismos internacionais, pelo Poder Público brasileiro e por pesquisadores da área, como a modalidade ímpar na contribuição para a solução dos atávicos problemas educacionais do país. (PUCCI, 2010, p. 51).

Expostos os principais eventos da EaD pelo mundo, as experiências brasileiras ficaram sem registro, uma vez que os primeiros dados são do século XX. Pelo que se pode inferir da relação de ocorrências, o Brasil, apesar de alguns percalços, demonstra interesse pela modalidade de ensino em pauta.

O ano de 1939 foi o surgimento, em São Paulo, do **Instituto Monitor**³⁵, o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância e feitos por correspondência, naquela época denominado Instituto Rádio Técnico Monitor. E, também a partir desse ano a Marinha do Brasil começou a utilizar **ensino por correspondência pela Escola de Guerra Naval**.

³⁵ “O Instituto Monitor é a escola pioneira no Brasil a desenvolver a educação a distância como modalidade de estudo. Tudo começou quando o imigrante húngaro Nicolás Goldberger aportando no Brasil trouxe seu conhecimento técnico em eletrônica e resolveu instalar um pequeno negócio na região central de São Paulo. Goldberger deslumbrou-se com a enorme dimensão territorial do Brasil e acreditava que podia colaborar com o crescimento do país interligando-o por meio da comunicação que, naquela época, era representada pelo rádio. De uma ideia um tanto romântica nasceu o primeiro curso a distância, composto por algumas apostilas e um kit. A iniciativa de Goldberger cresceu até que, em outubro de 1939, o Instituto Radiotécnico Monitor foi fundado criando, a partir daí, diversos cursos profissionalizantes. Todo o trabalho era realizado por correspondência, inclusive a correção das tarefas encaminhadas aos alunos como forma de medir o aproveitamento no curso. Na década de 50 o método já era difundido e copiado por diversas escolas, e o país crescia aceleradamente. Ao longo dessa história, mais de 5 milhões de alunos já se matricularam no Instituto Monitor. Atualmente, são mais de 80 mil alunos espalhados em todo o Brasil, aprendendo uma nova profissão. O Instituto Monitor passou por muitas mudanças e adaptações para se adequar aos novos tempos e continuar oferecendo aos seus alunos o que há de melhor e mais moderno em educação”. Disponível em: <<http://www.institutomonitor.com.br/>>.

Em 1941 foi criado o **Instituto Universal Brasileiro**³⁶ (IUB), segundo instituto a disponibilizar cursos profissionalizantes sistematicamente,

[fundado] por um ex-sócio do Instituto Monitor, já formou mais de 4 milhões de pessoas e hoje possui cerca de 200 mil alunos; juntaram-se ao Instituto Monitor ao Instituto Universal Brasileiro outras organizações similares, que foram responsáveis pelo atendimento de milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizante a distância. Algumas dessas instituições atuam até hoje. (ALVES, 2011, p. 88).

Nesse mesmo ano surgiu a primeira **Universidade do Ar**³⁷, que esteve em atividades até 1944. Em 1947 foi criada a nova **Universidade do Ar**, em São Paulo, idealizada por Benjamin do Lago sob os auspícios do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc) e emissoras associadas, “[...] utilizando o rádio para uma grande campanha de educação em favor da classe comerciária, principalmente nas cidades do interior do estado” (FÁVERO, 2006, p. 34).

Através de programas radiofônicos, os discentes do Senac e Sesc estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o acompanhamento dos monitores, experiência que se estendeu até 1951. A modalidade a distância do Senac continua até os dias atuais, voltada para o segmento comércio de bens, serviços e turismo. No ano de 1976 foi criado o **Sistema Nacional de Teleducação** – para capacitar pessoas e desenvolver organizações ligadas ao comércio com cursos ofertados com material instrucional. Em articulação com outras instituições, o Senac veiculou para todo o Brasil, no período entre 1983 e 1986, a série

³⁶ “O Instituto Universal Brasileiro é um dos pioneiros da EaD no Brasil. Desde 1941, desempenha um papel importante na aplicação deste método de ensino, colaborando decisivamente para a formação de profissionais através dos cursos profissionalizantes, supletivos e técnicos. Possui um amplo e bem aparelhado parque gráfico localizado em Boituva (SP), responsável pela impressão das apostilas dos cursos, folhetos ilustrados, impressos de apoio de aulas, todos destinados ao preparo profissional e cultural dos alunos. Além de material impresso, dispõe de vários cursos em versão *online* oferece Cursos Profissionalizantes em diversas áreas como Corte e Costura, Mestre de Obras, Bolos Decorados, Refrigeração e Ar Condicionado, Montagem e Manutenção de Computadores, entre outros, e também Cursos Técnicos e Supletivo Oficial credenciados pelo CEE-SP (Conselho Estadual de Educação de São Paulo). Nos mais de 72 anos de tradição, formou e certificou milhões de alunos aptos a atuar nas mais diversas áreas do mercado trabalho”. Disponível em: <<http://www.institutouniversal.com.br/>>.

³⁷ Programa veiculado pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro, destinado à formação de professores secundaristas, na década de 1940, durante o Estado Novo. A Universidade do Ar foi criada no ano de 1941 pelo diretor da Emissora, Gilberto de Andrade, sob a supervisão da Divisão de Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura (MEC), dirigida pela professora Lúcia de Magalhães. O objetivo pedagógico era o de oferecer aos professores secundaristas uma nova metodologia de apresentação das disciplinas. “A aula inaugural do Programa foi transmitida no dia 19 de abril de 1941, e neste primeiro ano a Universidade do ar já contava com quase 5.000 matrículas, divididas entre as disciplinas de Português, História da Civilização, Ciências, Matemática, Geografia, História do Brasil, Francês, História natural, Inglês, Latim e Estatística Educacional. Os cursos eram oferecidos gratuitamente aos professores de todo o país e, esporadicamente, os participantes recebiam materiais de apoio mimeografados, como recursos de aulas e orientações sobre os cursos”. (PIMENTEL, 2010, p. 36).

Abrindo Caminhos, programas radiofônicos sobre orientação profissional. O ano de 1991 marcou a reestrutura da EaD e em 1995 inicia o **Centro Nacional de Ensino a Distância** e **Associação Brasileira de Educação a Distância** (Abed³⁸) A partir de 1996 foi implantada a série radiofônica educativo-cultural **Espaço Senac**,³⁹ atualmente, Sintonia Sesc-Senac. Esta desenvolve

[...] programas educativos para veiculação aberta em rádio produzida pelo SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Foi ao ar entre 1996 e 2000 com o objetivo de levar ao trabalhador conteúdos relativos às áreas de educação e trabalho, além de temáticas relacionadas às áreas do comércio e de serviços. Apesar de visar prioritariamente os alunos, professores e técnicos do SENAC, atingiu outros públicos, já que era veiculado por emissoras abertas. (PAULA, 2010, p. 26).

No despontar do século XXI, foi criada a **Rede Nacional de Teleconferência**, transmitida via satélite pela Rede Sesc-Senac de Televisão (STV), em tempo real e, também, oferecia o curso de especialização, atualmente, ministrados através da *internet*.

Regressando ao ano de 1943, encontra-se o registro da **Voz da Profecia**, iniciada nos Estados Unidos, em 1929, com a transmissão de séries bíblicas pelo rádio, oportunidade em que passaram a ser gravados discos e transmitidos programas através do rádio em língua portuguesa. Estava no ar o primeiro programa religioso apresentado no Brasil via rádio da Escola Rádio Postal criada pela Igreja Adventista. A experiência transformou-se no Sistema Adventista de Comunicação, que inclui a Rede Novo Tempo de Rádio, a Rede Novo Tempo de TV.

³⁸ “[...] sociedade científica sem fins lucrativos, religioso ou político-partidário, não tem caráter sindical ou classista ou governamental, tem sua diretoria eleita diretamente e periodicamente, em eleições livres e democráticas, tem sua missão voltada para o desenvolvimento da educação aberta, flexível e a distância. Foi criada em 21 de junho de 1995 por um grupo de educadores interessados em novas tecnologias de aprendizagem e em educação a distância, que tem por objetivos: estimular a prática e o desenvolvimento de projetos em educação a distância em todas as suas formas; incentivar a prática da mais alta qualidade de serviços para alunos, professores, instituições e empresas que utilizam a educação a distância; apoiar a ‘indústria do conhecimento’ do país procurando reduzir as desigualdades causadas pelo isolamento e pela distância dos grandes centros urbanos; promover o aproveitamento de mídias diferentes na realização de educação a distância; fomentar o espírito de abertura, de criatividade, inovação, de credibilidade e de experimentação na prática da educação a distância”. Disponível em <http://www.abed.org.br/site/pt/institucional/quem_somos/>.

³⁹ “[...] projeto inteiramente novo na Instituição, um programa de rádio – a Série Radiofônica Espaço Senac. Trata-se de programa jornalístico de entrevistas, depoimentos e enquetes que apresenta assuntos de interesse geral ligados ao universo de cursos e serviços prestados pelo Senac. Veiculado semanalmente em canal aberto por meio de cerca de 90 emissoras de rádio distribuídas por oito Estados do Nordeste e também pelo Estado do Espírito Santo, o programa deve contribuir, indiretamente, para a ampliação do espaço da formação profissional desenvolvida pelo Senac. Partindo do entendimento de que o rádio constitui um dos mais importantes veículos de comunicação de massa em nosso País e que tem, portanto, a possibilidade de informar e, simultaneamente, de difundir a cultura, o programa estimula a reflexão de um público grande e difuso, propenso a absorver conhecimentos que de outra forma não poderia fazê-lo”. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/223/boltec223c.htm>>.

No ano de 1959, a Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, cria algumas **escolas radiofônicas**, de onde se originou o **Movimento de Educação de Base (MEB)**, um marco na EaD não formal no país que envolveu a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal. Utilizou-se, nesse momento inaugural, um sistema rádio-educativo para a democratização do acesso à educação e promoção do letramento de jovens e adultos.

A fundação, em São Paulo, da **Ocidental School**, de origem norte-americana, com objetivos centrados no campo da eletrônica se deu em 1962. Em 1963, o Exército Brasileiro⁴⁰ criou o **Curso Preparatório para a Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO)** realizado por correspondência e que tinha por finalidade preparar os oficiais oriundos da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Ao longo dos anos, o curso passou por transformações e ampliações de oferta até os nossos dias, quando atua em parceria desde 2007 com Fundação Roberto Trompowsky Leitão de Almeida por meio do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX).

Em 1967, criaram-se as atividades do **Instituto Brasileiro de Administração Municipal** voltado para educação pública através do ensino por correspondência, que iniciou suas atividades de EaD utilizando o ensino por correspondência. Ainda no mesmo ano, a **Fundação Padre Landell de Moura** criou seu núcleo de EaD com metodologia de ensino por correspondência e via rádio. O MEC criou a **Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE)**, atual televisão educativa do Rio de Janeiro (TVE). Em 1969, o governo de São Paulo instituiu a **Fundação Padre Anchieta** (Rede Cultura) voltada para atividades culturais e educativas e o **Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Saci)**⁴¹, cujas experiências remontam ao ano de 1967, por iniciativa do

⁴⁰ Este projeto visava “[...] promover a gestão do conhecimento, reunindo os sistemas acadêmico e administrativo, além de informações sobre educação, projetos de pesquisa e parcerias com universidades. O objetivo é dinamizar o sistema de ensino do Exército e atingir todas as pessoas nele inseridas, utilizando a internet e meios interativos para tornar fácil, ágil e inteligente todo o processo de aprendizagem”. Disponível em: <https://www.ensino.eb.br/portaledu/quem_somos.htm>.

⁴¹ “Projeto de educação primária via satélite, criado em 1974 para atender as quatro primeiras séries do antigo primeiro grau. Saci, cujo ideal teve como modelo o relatório Advanced System for Communications and Education in National Development (Ascend), realizado pela Stanford University, nos Estados Unidos, de quem obteve consultoria. Esse relatório alertava sobre a eficácia de um protótipo de sistema de utilização do audiovisual com a finalidade de educação primária. A adoção de educação por satélite foi vista como uma solução no contexto dos anos 70, quando o número de analfabetos no Brasil era considerado um entrave à modernização do país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. O projeto foi interrompido em 1978 sob o argumento dos altos custos de manutenção de satélites e das diferenças culturais entre o perfil dos programas, produzidos no interior do estado de São Paulo. Iniciativa conjunta do Ministério da Educação, do Centro Nacional de Pesquisas e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) e do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), o projeto Saci utilizava o formato de telenovela. Inicialmente, fornecia aulas pré-gravadas, transmitidas via satélite, com suporte em material impresso, para alunos das séries iniciais e professores leigos, do então ensino primário no estado do Rio Grande do Norte – onde foi implantado um projeto piloto. Em 1976, registrou um total de 1.241

Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), quando o Projeto Saci tinha como objetivo criar um sistema nacional de telecomunicações com o uso de satélite. Era uma ideia inovadora e pioneira que visava à oferta de meios de comunicação de massa a serviço da educação.

Ainda em 1967, o sergipano de Itaporanga D'Ajuda, Gilson Amado⁴² tornou-se referência na vida da **TV Educativa Brasileira**, da qual foi diretor, “[...] dando início a uma gestão que se estendeu por 12 anos [...]” (THOMAZ, 2012, p. 148). Sua contribuição foi longa e plural, a “[...] inquietação e determinação de Gilson Amado permitiu que o projeto da TV Educativa no Brasil deixasse de ser uma ideia ou mesmo uma lei no papel, tomando contornos reais e atingindo sucesso em sua empreitada de ser o educandário das multidões [...]” (THOMAZ; BARRETO, 2011, p. 12).

No princípio de 1970, emergiu o **Projeto Minerva**⁴³, um convênio entre o MEC, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, que teve como meta a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. Os trabalhos desse projeto se prolongou até o começo da década de 1980. Nesse mundo novo veiculado à *internet*, bem nítidas são as duas perspectivas: a da inclusão e a da exclusão. Lévy (1999, p. 237) questiona se a cibercultura seria fonte de desigualdade e exclusão. E adianta que o risco é real e “[...] de forma mais ampla, cada universo produz seus excluídos [...]” e se “[...] totaliza em suas formas clássicas, jamais engloba o todo [...]”.

As emissoras do Norte e Nordeste reuniram-se com o **Programa Nacional de Teleeducação** (Prontel) (1972) e a FCBTVE, resultando da redefinição dos termos de colaboração mútua e do detalhamento do papel da fundação que passaria a atuar com a

programas de rádio e TV, realizados com recepção em 510 escolas de 71 municípios” (MENEZES; SANTOS, 2001, não paginado).

⁴² “[...] idealizador e fundador da TV educativa no país, a qual, segundo ele, constituiu-se o “educandário da multidão brasileira”. [...] criou, em 1967, a Fundação Centro Brasileira de TV Educativa – FCBTVE, [...] e deu início aos trabalhos de educar a distância via televisão. A ideia de Gilson era a de alfabetizar o maior número de pessoas do país [...]” (BARRETO, 2011, p. 4).

⁴³ O Projeto Minerva via Rádio (PMR) foi “[...] iniciado em 1970 e perdura até 1989. Nosso marco temporal compreende o período em que fica sob a tutela do Regime Militar, entre 1970 a 1985. Para compreender esse objeto, é preciso ter uma percepção temporal, que vai para além da sua criação oficial. Há uma ligação entre três pontos na história que culmina na criação do PMR. O primeiro em 1936 com a criação da Universidade do Ar Paulista; o segundo em 1959 com a criação do Movimento de Educação de Base – MEB; e, por fim, em 1970 com a criação do Projeto Minerva Via Rádio - PMR. O projeto engendra uma política educacional, que aproxima atos da política administrativa de três presidentes da República: Getúlio Dornelles Vargas – (1930 – 1945) / (1951 – 1954), Juscelino Kubistchek (1956 – 1961) e Emílio Garrastazu Médici (1969–1974). O ponto comum entre eles é o uso do rádio, uma tecnologia de uso recorrente no “combate à baixa escolaridade” no Brasil. A tecnologia do rádio representa uma ideia de crescimento para o país, considerando que a comunicação pudesse alcançar àqueles que não tinham acesso à leitura. O presidente Getúlio Vargas fez investimentos na tecnologia, assim como o uso do rádio para se dirigir ao povo com discursos semanais à nação. O rádio possibilitou ao presidente dirigir-se à população brasileira usando a fala, pois, até então, só era possível a comunicação na forma escrita (SANTOS, 2016, p. 17).

responsabilidade da coordenação operacional do sistema de emissoras educativas no Brasil. Gerou-se, então, a programação aprovada pelo colegiado de coordenação-geral, o qual era formado por representantes das entidades oficiais e da Secretaria de Ampliações Tecnológicas do MEC. O Prontel tinha por “[...] objetivo de integrar, em âmbito nacional, as atividades didáticas e educativas, por intermédio do Rádio, da Televisão e outros meios, de forma articulada com a Política Nacional de Educação” (BRASIL, 1972, não paginado).

Ainda em 1972, o governo federal enviou à Inglaterra uma comissão de educadores liderados pelo conselheiro Newton Lins Buarque Sucupira⁴⁴ – Conselho Federal de Educação (CFE) – a fim de conhecer a *Open University* (United Kingdom Open University – UKOU) que havia recentemente sido criada. O relatório final que continha os resultados da viagem demonstrou que alguns componentes da comissão assumiram uma postura reacionária em relação às transformações no sistema educacional brasileiro, gerando um entrave na implantação da UAB. Ou seja,

[quando] a Universidade de Brasília (UnB) decidiu encampar a questão da Universidade Aberta no Brasil, em 1979, o modelo inglês já havia sido copiado ou adaptado em muitos países. No Brasil, havia apenas o parecer que Newton Lins Buarque Sucupira, conselheiro do Conselho Federal de Educação (CFE), apresentou ao então ministro da educação, Jarbas Gonçalves Passarinho – um estudo fundamentado sobre a UKOU e a viabilidade de sua criação no país. (AZEVEDO, 2012, p. 2).

Em 23 de fevereiro de 1973 foi criado o **Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação** (IPAE) com o fulcro no desenvolvimento da qualidade do ensino no Brasil. O instituto realizou, em 1989, o primeiro Encontro Nacional de Educação a Distância e o Congresso Brasileiro de Educação a Distância no Brasil.

Por sua vez, o **Instituto Padre Reus**⁴⁵ e a TV Ceará iniciaram, em 1974, os cursos da 5ª a 8ª série (o correspondente ao período que se estende do 6º ao 9º ano do ensino fundamental - atualmente), com material televisivo, impresso e monitores.

⁴⁴ “Nascido em 1920, em Porto Calvo, Alagoas, Sucupira formou-se Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Recife (1942), e Bacharel em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (1947). Em 1961, indicado por Anísio Teixeira, integrou o primeiro grupo de intelectuais a compor o Conselho Federal de Educação (CFE), atualmente Conselho Nacional de Educação (CNE). Newton Sucupira presidiu o grupo de trabalho que elaborou a Lei da Reforma Universitária no Brasil, em 1968. Após 16 anos atuando no Conselho (três mandatos), ficou conhecido como patrono da regulamentação da pós-graduação brasileira”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/nota%20sucupira.pdf>>.

⁴⁵ “Fundado em 1974, o Instituto Padre Reus sempre primou pelo ensino de qualidade. Nunca esquecendo suas raízes familiares, ano após ano, agregou qualidade e especialização às suas tarefas diárias, que incluem a elaboração dos materiais, a diagramação, a revisão, a impressão e a distribuição, além do contato constante com

Em 1978, surgiu o **TeleCurso**⁴⁶, um aglomerado de cursos supletivos a distância oferecidos por fundações privadas e organizações governamentais a partir das décadas de 1970 e 1980, utilizando as tecnologias de teleducação, satélite e material impresso.

Em 1979, a **UnB**, pioneira no uso da EaD no ensino superior no Brasil, inaugurou uma fase de realização de cursos via jornais e revistas através do **Programa de Ensino a Distância (PED)** que foi transformado, no ano de 1989, no **Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD)**, marco do lançamento da EaD no Brasil. Além disso,

[outros] cursos foram produzidos e ministrados inclusive por jornal, até 1985, além de terem sido traduzidos cursos da Open University. Em 1989, foi criado o Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (Cead-UnB), que hoje utiliza diversas mídias como correio, telefone, fax, CD-ROM, *e-mail* e *internet*. (MATTAR, 2011, p. 65).

Nesse ano também foi implantada, em caráter experimental, até 1983, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes⁴⁷), a **Pós-graduação**

seus mais de cinco milhões de alunos. Com o intuito de qualificar profissionalmente o maior número possível de pessoas, o Instituto optou pela EaD, beneficiando jovens e adultos que, muitas vezes, não têm acesso às instituições educacionais da modalidade presencial. Assim, desde sua fundação, o IPR estabeleceu o objetivo de ser uma instituição de EaD de nível nacional. Para implantar o projeto, em meados dos anos 70, buscou apoio dos Correios e da Gráfica Pallotti, construindo parcerias de sucesso que perduram até hoje. Essencial, também, é o vínculo firmado entre o IPR e a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), que assegura a concretização de novos e importantes projetos”. Disponível em: <<https://www.institutopadrereus.com/instituto/index>>.

⁴⁶ “Tudo começou em 1978, ano que marcou a estreia do Telecurso 2º grau, uma ideia do próprio Roberto Marinho, que acreditava na televisão como instrumento para levar educação ao maior número possível de lares brasileiros. Poucos anos depois, em 1981, foi criado o Telecurso 1º grau. Assistindo aos programas e comprando os fascículos que eram vendidos nas bancas, as pessoas podiam concluir os ensinamentos Fundamental e Médio (na época chamados de 1º e 2º graus). O diploma era conseguido por meio das provas aplicadas pelo próprio governo. [...] Em 1995, os dois programas foram substituídos pelo Telecurso 2000. A partir de então, nas teleaulas, a estrela passou a ser a própria disciplina, já que, no início, o atrativo eram os atores famosos que atuavam como professores. A outra mudança foi, no fundo, uma verdadeira revolução. Em 1995, foram criadas as salas de aula, em que o professor (mediador de aprendizagem) faz uso da Metodologia Telessala e que são equipadas com aparelhos de DVD/vídeo, TV, mapas, livros, dicionários e outros materiais didáticos. Elas, normalmente, são instaladas em escolas, associações de moradores ou igrejas, a partir de convênios firmados entre a Fundação Roberto Marinho, governos, prefeituras, instituições públicas ou privadas. Assim, o Telecurso deixou de ser apenas programa de televisão para virar política pública. Desde então, já foram implementadas cerca de 32 mil salas de aula no país, beneficiando mais de 7 milhões de estudantes. [...] em 2008, mais uma mudança: o tradicional programa passou a ser chamado de Novo Telecurso. Naquele momento, ele passou a contar com as disciplinas que foram recentemente incluídas no currículo do Ensino Médio, como Filosofia, Artes Plásticas, Música, Teatro e Sociologia; com as atualizações das disciplinas que já existiam, por causa de mudanças históricas, geográficas, científicas e tecnológicas; além de novos cursos profissionalizantes. Foram produzidas 72 novas aulas, modificações e atualização em mais de mil, além de reformulação do material didático [...]. Hoje, o programa e a política pública de educação são chamados de Telecurso”. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/historico.html>>.

⁴⁷ “A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>.

Tutorial a Distância (Posgrad), administrada pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT). Ano assinalado por dois acontecimentos de importância histórica para a EaD: a) a TVE passou a coordenar uma rede de emissoras educativas, o **Sistema Nacional de Televisão Educativa** (Sinted), em parceria com as emissoras de TV Educativa afiliadas dos estados do: Amazonas, Ceará, Maranhão, Espírito Santo, Rio Grande do Sul; as TVs Universitárias de Pernambuco – emissora educativa mais antiga do Brasil, e a de Natal; a Televisão Nacional de Brasília; e mais outras como as de Rondônia, Acre, Roraima, Amapá, além da distribuição/difusão de programas educativos para mais 56 emissoras brasileiras, a exemplo da TV Globo; b) o falecimento, em 24 de novembro de 1979, do educador Gilson Amado. Perda significativa do idealizador da FCBTVE.

O ano de 1981 foi marcado pela fundação do **Centro Internacional de Estudos Regulares** (CIER) do Colégio Anglo-americano, que oferecia cursos de 1º e 2º graus a distância, com o objetivo de instruir crianças e jovens, cujas famílias se mudavam temporariamente para o exterior e estudavam por correspondência através do sistema educacional brasileiro. A década de 1980 instaurou, além dos projetos de informatização, a difusão das línguas estrangeiras.

Em 1984 foi criado o **Projeto Ipê**⁴⁸ de ensino a distância, resultado da parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta. Tinha como objetivo produzir cursos de atualização de docentes de 1º e 2º graus a partir da TV Cultura. O projeto habilitou mais de 400 mil professores alfabetizadores do estado de São Paulo, de 1984 a 1992, sendo um dos um dos precursores da TV Escola.

No período entre 1970 e 1980 fundações privadas e organizações não governamentais ofertaram cursos supletivos a distância no modelo de teleducação, com aulas realizadas via satélite e subsidiadas com material didático impresso. Estabelecia-se a chegada da segunda geração de EaD no país. Somente na década de 1990, foi que a maior parte das IES brasileiras se mobilizou para a modalidade com o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior.

⁴⁸ “Projeto de EaD criado em 1984 com a parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta para produção e distribuição de cursos de atualização de professores de 1o e 2o graus através de programas na TV Cultura. O Projeto Ipê capacitou mais de 400 mil alfabetizadores do Estado de São Paulo, de 1984 a 1992, e foi um dos precursores do TV Escola”. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/projeto-ipe/>>.

No ano de 1991, o Brasil ensaiou aquele que seria um Salto para o Futuro, tendo como ponto de partida o **Programa Jornal da Educação – Edição do Professor**, concebido e produzido pela Fundação Roquete-Pinto. Em 1995, finalmente oficializado com o nome de **Salto para o Futuro**, foi incorporado à TV Escola (canal educativo da SEED/MEC). Cabe destacar que esse programa se tornou “[...] um marco na Educação a Distância nacional. É um programa para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do ensino fundamental e alunos dos cursos de magistério. Atinge por ano mais de 250 mil docentes em todo o país” (ALVES, 2011, p. 89).

Quanto à EaD no ensino superior, a partir da década de 1990, as IES começaram a desenvolver cursos baseados nas tecnologias, devidamente credenciadas para ofertar cursos superiores de graduação nessa modalidade: em 1988, **Escola do Futuro** – Universidade de São Paulo (USP); em 1992, **Núcleo de Formação de Professores**⁴⁹ (NEFAPRO) Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); em 1995, **Laboratório de Ensino a Distância (LED)**⁵⁰ – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); em 1996, **Programa de Educação a Distância**⁵¹ – Universidade Federal do Pará (UFPA); em 1999, **Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância (CIPEAD)**⁵² – Universidade Federal do Paraná (UFPR); em 2002, **Centro de Educação a Distância (CEAD)**⁵³ – Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

⁴⁹ “Em fevereiro de 1992, por iniciativa da reitoria da Universidade Federal de Mato Grosso, foi formado um Grupo de Trabalho, posteriormente transformado em Núcleo de Formação de Professores (NEFAPRO), com o objetivo de conceber um programa de formação de professores em serviço, para o Estado de Mato Grosso, e de elaborar um curso de licenciatura a distância, com vista a atender a mais de cinco mil professores dos anos iniciais, sem formação em nível superior”. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Sinop/2285>>.

⁵⁰ Esse laboratório “[...] foi criado em 1995 no Centro Tecnológico (CTC) da UFSC junto ao Departamento de Engenharia de Produção e o seu programa de Pós-graduação. O LED-UFSC realizou inúmeros projetos pioneiros de educação a distância e educação semipresencial, cursos de formação e extensão com várias instituições públicas e privadas no Brasil”. Disponível em: <<http://www.led.ufsc.br>>

⁵¹ A EaD “[...] é uma prática pedagógica alternativa, mediada através de multimeios de comunicação e tutoria. Seu público alvo é basicamente formado por jovens e adultos excluídos ou impossibilitados, por questões geográficas, econômicas ou outras de ordem pessoal de frequentar o sistema formal de ensino [...] a Universidade Federal do Pará, consciente do seu compromisso com as transformações necessárias à Região Amazônica, particularmente com o Estado do Pará, iniciou seu Programa de Educação a Distância, ligado a Pró-reitoria de Ensino e Graduação, em 1996, como opção de democratização do acesso ao saber”. Disponível em: <https://www.portal.ufpa.br/intern_a_educdistancia.php>.

⁵² “Buscando contribuir com a redução da exclusão social e o desenvolvimento da cidadania, a UFPR, a partir de 1998, engajou-se na implantação da EAD no estado e no país. O primeiro passo nessa direção foi a elaboração da proposta Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância (CIPEAD/UFPR), como órgão vinculado à Pró-reitoria de Graduação. A proposta foi aprovada pelo Conselho Universitário, que institucionalizou o Programa a partir da criação da CIPEAD, em 2 de fevereiro de 1999”. Disponível em: <<http://www.cipead.ufpr.br/apresentacao/>>.

⁵³ “O CEAD – Centro de Educação a Distância, da UDESC – Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina, existe de fato e de direito na UDESC desde 24 de outubro de 2002, criado pela Resolução

Em 1992 foi criada a Universidade Aberta de Brasília. Em 1995, inaugurada, através da Secretaria Municipal de Educação a **Fundação da MultiRio** (RJ) que ministrava cursos do 6º ao 9º ano, através de programas televisivos e distribuição de material impresso. Em 1996, a **EaD foi regulamentada** em forma de Lei pela LDB 9.394/1996 e criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC).

O **Canal Futura**, emissora privada de cunho educativo da Fundação Roberto Marinho, criado em setembro de 1997, teve o objetivo de contribuir para a formação educacional da população brasileira. Também nesse ano, vinculado à SEED/MEC foi criado o **Programa Nacional de Informática na Educação** (Proinfo) com o escopo de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal⁵⁴.

Nos anos de 1997 e 1998, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no ensino das Ciências, por iniciativa da Capes foi criado o **Programa Pré-ciência** destinado a professores das redes pública e privada nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química que estivessem em efetivo exercício da docência.

Em 1988, dirigido por Arnaldo Niskier⁵⁵ começou o curso **Verso e Reverso - Educando o Educador**, realizado por correspondência com o objetivo de capacitar professores de Educação Básica de Jovens e Adultos MEC/Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), através da Rede Manchete. Ainda em 1988, foi criada a – **Universidade Virtual do Centro-Oeste** (UniVirCO), que se tratava de um consórcio de cooperação técnica, científica e acadêmica formada por sete universidades estaduais e federais públicas da região Centro-Oeste: Universidade Estadual de Goiás (UEG);

CONSUNI/UEDESC n.º 055/2002 e aprovado por unanimidade em todas as suas instâncias na UDESC: Câmaras de Ensino da UDESC: Processo n.º 730/025, de 21/10/2002; CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 21/10/2002; CONSUNI – Conselho Universitário, em 24/10/2002, e pelos Decretos do Excelentíssimo Senhor Governador do Estado, sob os n. 6033 e 6034/2002, de 11 de dezembro de 2002. Resultado do trabalho do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE/FAED), criado em 1991, com a missão de capacitar e dar assessoria pedagógica para docentes de 14 municípios da Grande Florianópolis a fim de elaborar um Projeto de Curso de Pedagogia EaD, com o objetivo de atender a demanda social, possibilitar o acesso à formação superior e consolidar a proposta da UDESC de democratizar o Ensino Superior no Estado de Santa Catarina”. Disponível em: <<http://www.cead.udesc.br/?id=483>>.

⁵⁴ Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>>.

⁵⁵ “Atual presidente do Conselho de Administração do Centro de Integração Empresa-Escola (IEE/RJ), Arnaldo Niskier foi Secretário de Estado de Educação e Cultura no Governo Chagas Freitas, entre 1979-1983. Presidiu a Fundação Anita Mantuano de Artes do Estado do Rio de Janeiro (FUNARJ) e foi professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi o primeiro secretário de Estado de Ciência e Tecnologia do país (Guanabara), no período 1968-1971, quando inaugurou o planetário do Rio de Janeiro. Pertence, há 27 anos, à Academia Brasileira de Letras (ABL), da qual foi presidente nos mandatos de 1998 e 1999”. Disponível em: <<http://www.institutomillennium.org.br/author/arnaldo-niskier/>>.

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade Federal de Goiás – (UFG Virtual); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade de Brasília (UnB Virtual).

Às vésperas do século XXI, no ano de 2000, foi estruturada a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), que agregou setenta instituições públicas nacionais imbuídas do propósito da democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da EaD, para tanto ofereceu cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Ainda em 1999, foi criado o **Programa de Formação de Professores** (Proformação), executado em parceria com os governos federal, estadual e municipal, que ofertou curso de formação de nível médio a professores em exercício de sua função que não possuíam habilitação mínima para atuar nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

No ano 2000, fundou-se o **Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro** (CEDERJ), com a parceria entre o governo do estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, as universidades públicas e as prefeituras dos municípios do Rio de Janeiro. No ano seguinte, o CEDERJ incorporou a Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância, do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ).

O período de 2003 a 2007 correspondeu aos Referenciais de Qualidade em EaD⁵⁶, cujo primeiro formato foi elaborado em 2003, mas, em virtude da necessidade de atualização, haja vista a dinâmica do setor e a renovação da legislação, em 2007 uma comissão de especialistas foi composta para sugerir mudanças.

Dessa forma, a versão inicial foi submetida à consulta pública em agosto de 2007, momento em que foram coletadas mais de 150 sugestões e críticas, das quais a maioria foi incorporada aos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância⁵⁷. Mesmo não sendo um documento expressamente legal, passou a ser um “[...] referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada [...]”. (MATTAR, 2011, p. 64).

⁵⁶ Esses referenciais “[...] circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 10 de janeiro de 2007”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-eferenciais-de-qualidade-para-ead>>.

⁵⁷ Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>.

Ainda em 2000 foi instituída a **Comunidade Virtual de Aprendizagem** – Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior como resultado de consórcio nacional, constituído por Instituições Católicas de Ensino Superior (ICES) de várias ordens religiosas, com a finalidade de atuar especificamente na EaD. Também foi lançado o **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar** (GESTAR I) com o objetivo de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica “[...] e se apresenta como um conjunto de [...] ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar da 1ª a 4ª série ou do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil” (BRASIL, 2007, p. 9).

No período de 2000 e 2004, numa parceria entre a SEED/MEC, a UniRede e as Coordenações Estaduais da TV Escola, foi realizado o **Curso de Extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje**.

Em 6 de fevereiro de 2002, através da **Portaria ministerial** n.º 335, foi criada uma **Comissão Assessora para Educação Superior a Distância** do MEC para dar apoio à Secretaria de Educação Superior na composição de proposta para alterar as normas regulamentadoras da oferta de EaD no nível superior. Já em 2003, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) em parceria com as secretarias de educação, estaduais e municipais, desenvolveu o **Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares** (Progestão) realizado a distância, com o objetivo de capacitar equipes gestoras das instituições escolares sobre gestão democrática.

Em 2004 são diversos os programas implantados pelo MEC para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EaD, a exemplo do **Proletramento** e do **Mídias na Educação** – ações que impulsionaram a criação do Sistema UAB. Foi instituído um programa de formação continuada de docentes em efetivo exercício nas redes públicas de ensino das séries/anos finais do ensino fundamental, nos segmentos Matemática e Língua Portuguesa: **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II** (Gestar II).

Ainda no decorrer desse ano, instalou-se uma comissão intitulada **Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior** (GTEADES) através da portaria da Secretaria de Educação Superior (SE4Su/MEC) n.º. 37 de 02/09/2004, “[...] para a elaborar em âmbito nacional [...] subsídios para a formulação de ações estratégicas para a EaD, a serem implementadas, nas universidades, em consonância com as políticas da SEED”

(RETAMAL; BEHAR; MAÇADA, 2009, p. 3). Implantou-se, ainda, o Pró-Licenciatura, Programa de Formação Inicial para professores em exercício no ensino fundamental e médio atuantes nas secretarias de estado e municípios e não possuidores de habilitação legal, ou seja, a licenciatura para o exercício da função. Esse programa foi a “[...] primeira iniciativa em larga escala do MEC em apoio direto à expansão do ensino superior a distância nas instituições públicas” (LIMA, 2014a, p. 32).

Em 2005, a SEED/MEC desenvolveu em parceria com as secretarias estaduais de educação e universidades públicas⁵⁸ o **Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação**, voltado aos docentes da educação básica nas redes públicas de ensino. Ressalto que as universidades parceiras foram responsáveis pela produção, oferta e certificação dos módulos, como também pelo processo de seleção e qualificação de tutores.

Ainda em 2005, o MEC criou o **Programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação** realizado em parceria com IES que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, bem como apresentou o **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil)**, curso em nível médio, na modalidade normal a professores atuantes na rede pública e na rede privada sem fins lucrativos que exerciam suas funções docentes em creches e pré-escolas e não tinham formação exigida pela lei.

O MEC instaurou, em 2005, o **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica**, especialização (*lato sensu*) a distância, voltado para diretores e vice-diretores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica. Essa ação coincidiu, também, com a criação do **Sistema UAB**, uma parceria entre o MEC, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), empresas estatais, na esfera do Fórum das Estatais pela Educação⁵⁹ com foco nas políticas e na gestão da

⁵⁸ Acre – UFAC; Alagoas – UFAL; Amazonas – UFAM; Amapá – UNIFAP; Bahia – UESB; Ceará – UFC; Distrito federal – UnB; Goiás – UFG; Maranhão – UFMA; Minas Gerais – UFOP e a Unimontes; Mato Grosso do Sul – UFMS; Mato Grosso – UFMT; Pará – UFPA; Paraíba – UFCG/UFPB; Pernambuco – UFPE e UFRPE; Piauí – UFPI; Paraná – UFPR; Rio de Janeiro – UFRJ e UFRRJ; Rio Grande do Norte – UERN e UFRN; Rondônia – UNIR; Roraima – UFRR; Rio Grande do Sul – CEFET, FURG, UFRGS e UFSM; Sergipe – UFS; São Paulo – USP e Tocantins – UFT.

⁵⁹ “O Fórum das Estatais pela Educação tem a coordenação geral do Ministro Chefe da Casa Civil, com a coordenação executiva do Ministro de Estado da Educação e a participação efetiva e estratégica das Empresas Estatais brasileiras. O Fórum irá desenvolver ações que busquem potencializar as políticas públicas na educação promovidas pelo Governo Federal e pelo Ministério da Educação, das empresas estatais brasileiras, através da interação entre a sociedade civil brasileira, empresários, trabalhadores e organismos internacionais, em um processo de debates em busca da solução dos problemas da educação no País, do estabelecimento de metas e ações, configurando uma política de educação inclusiva e cidadã, visando a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o País. O Fórum das Estatais pela Educação se constitui num espaço de diálogo e articulação para, em primeiro lugar, promover a discussão e busca de consenso em relação aos desafios, gargalos, oportunidades e articulação de ações conjuntas na área da educação. Após a consensualização em torno

educação superior. Sequencialmente, em 2006, passou a vigorar o **Decreto n.º 5.773**, de 9 de maio de 2006, alterado Portaria Normativa n.º 24, de 25 de novembro de 2013 que regulamenta o Decreto n.º 8.142/2013.

Em 2007, o **Decreto n.º 6.300**, de 12 de dezembro de 2007, redefine o **Programa Nacional de Tecnologia Educacional** (ProInfo)⁶⁰ que tem como propósito o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Essa ação foi entendida como ProInfo Integrado, dividido em três áreas: a) infraestrutura de laboratórios de informática nas escolas públicas conectadas em banda larga, Projetores ProInfo para serem usados em sala de aula e o Projeto UCA, que prevê um computador por aluno; b) Programa de Capacitação de Professores no Uso de TIC na Educação por meio de cursos de aperfeiçoamento e especialização; c) ferramentas de interação e comunicação entre professores e alunos em um ambiente virtual, com o uso de várias mídias, inserindo o Canal TV Escola, o Portal do Professor e do Aluno, o Banco Internacional de Objetos Educacionais, além de programas para a produção do conteúdo. (BIELSCHOWSKY, 2009).

Lançado em 2007, o **Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil** (e-Tec) objetivava a oferta de educação profissional e tecnológica a distância, na pretensão de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre união, estados, Distrito Federal e municípios. O MEC coordenou a assistência financeira na elaboração dos cursos, mas competia aos estados, Distrito Federal e municípios providenciar estrutura, equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades. A etapa de 2007 foi a que trouxe a vigoração do Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, o qual alterou os dispositivos do Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabeleceu as Diretrizes da LDB. Logo em 2008, na cidade de São Paulo, uma lei permitiu o ensino médio a distância, onde até 20% da carga horária poderia ser não presencial. O e-Tec foi

[...] uma das ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com objetivo de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos são ministrados por instituições públicas, e a responsabilidade pela estrutura, equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades é

de um Plano de Ação, os debates serão dirigidos para a definição de um conjunto de ações desafiadoras para a solução”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>>.

⁶⁰ O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>>.

compartilhada entre Distrito Federal, estados e municípios. (LIMA, 2014, p. 35).

Em 2009 foi instituído pelo MEC, através da Portaria Normativa n.º 9, de 30 de junho de 2009, o **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica** (Parfor) “[...] na modalidade presencial foi implementado pela Diretoria de Formação dos Professores da Educação Básica (DEB). A Diretoria de Educação a Distância (DED) ficou responsável pela oferta de cursos na modalidade a distância” (BRASIL, 2009-2013, p. 31). Esses cursos estavam voltados à formação inicial e continuada de docentes da rede pública de educação básica que não tinham formação superior ou com formação em área distinta da sua atuação e, também àqueles que possuíam formação superior em licenciatura.

Com o objetivo de dar apoio à formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular foi criado pelo MEC, em parceria com as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), o **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial** disponibilizado na modalidade à distância, através da UAB e na modalidade presencial e semipresencial através da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR)⁶¹.

Em atendimento ao **Decreto n.º 6.755**, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi aprovado, em 2010 pela Capes, o primeiro mestrado profissional, no contexto da UAB e coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática⁶², sendo ancorado ao Instituto Nacional

⁶¹ “A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores, produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino [...] as áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. [...] O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>>.

⁶² “A Sociedade Brasileira de Matemática é uma entidade civil, de caráter cultural e sem fins lucrativos, fundada em 1969, por ocasião do VII Colóquio Brasileiro de Matemática, em Poços de Caldas. [...] A SBM tem por principais finalidades congregar os matemáticos e professores de Matemática do Brasil, estimular a realização e divulgação de pesquisa de alto nível em Matemática, contribuir para a melhoria do ensino de Matemática em todos os níveis, estimular a disseminação de conhecimentos de Matemática na sociedade, incentivar e promover o intercâmbio entre os profissionais de Matemática do Brasil e do exterior, zelar pela liberdade de ensino e pesquisa, bem como pelos interesses científicos e profissionais dos matemáticos e professores de Matemática no país, contribuir para o constante aprimoramento de altos padrões de trabalho e formação científica em

de Matemática Pura e Aplicada⁶³ (IMPA). O curso acontece no formato semipresencial *blended learning* modelo das IES europeias do *b-learning*, ou seja, *blended learning*, em que as modalidades presencial e a distância se mesclam, em um mesmo curso (IMBERNÓN, 2008), tendência híbrida de formação, recomendado pela Capes. Trata-se do **Programa de Mestrado Profissional em Matemática** (PROFMAT⁶⁴), através do edital n.º 01, de 29 de dezembro de 2010⁶⁵. Para o ingresso, o candidato deveria ser, prioritariamente, professor da rede pública de educação básica em exercício laborativo na área de Matemática. Teve início com 60 IPES de 22 estados do Brasil. Ver logotipo na figura a seguir:

Figura 4 – Mestrado em Matemática



Fonte: Sítio da Capes – Educação a Distância (2017).

Em 2010 foi fundado, em Campinas/São Paulo, o **Instituto Edumed para Educação em Medicina e Saúde**⁶⁶, uma associação civil sem fins lucrativos com pesquisas voltadas para as áreas de Medicina, Saúde e Educação.

Matemática no Brasil e oferecer assessoria e colaboração, na área de Matemática, visando ao desenvolvimento nacional”. Disponível em: <<http://www.sbm.org.br/institucional/quem-somos/natureza-e-missao>>.

⁶³ “O IMPA foi a primeira unidade de pesquisa criada pelo Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), somente um ano após a própria criação, em 1951, desta agência de fomento e pesquisa fundamental para o Brasil. Teve sempre caráter nacional e foi sempre voltado para o estímulo à pesquisa científica em matemática e à formação de novos pesquisadores, bem como para a difusão e o aprimoramento da cultura matemática no país. Essas atividades, estreitamente relacionadas entre si, visam promover o conhecimento matemático, fundamental para o desenvolvimento das ciências e da tecnologia em geral, o que por sua vez é essencial para o progresso econômico e social da Nação”. Disponível em: <<http://www.impa.br/opencms/pt/institucional/historia.html>>.

⁶⁴ Trata-se de “[...] um curso semipresencial, com oferta nacional, realizado por uma rede de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil, e coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática. [...] O PROFMAT visa atender professores de Matemática em exercício no ensino básico, especialmente na escola pública, que busquem aprimoramento em sua formação profissional, com ênfase no domínio aprofundado de conteúdo matemático relevante para sua atuação docente. O Programa opera em ampla escala, com o objetivo de, a médio prazo, ter impacto substantivo na formação matemática do professor em todo o território nacional. Disponível em: <<http://www.profmatsbm.org.br/>>.

⁶⁵ Disponível em: <http://www.profmatsbm.org.br/docs/Edital_Exame_Nacional_Acesso_2011.pdf>.

⁶⁶ “O Instituto Edumed para Educação em Medicina e Saúde é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 2010 e sediada em Campinas, Estado de São Paulo, Brasil. Tem como objetivos a pesquisa, o desenvolvimento, o ensino e as atividades de extensão e sociais nas áreas de medicina, saúde e educação,

O **Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História** (ProfHistória⁶⁷) ofertado em rede nacional é um programa de pós-graduação stricto sensu em formato semipresencial em Ensino de História, reconhecido pela Capes/MEC.

Figura 5 – **Mestrado em História**



Fonte: Sítio da Capes – Educação a Distância (2017).

Em 2011 foi implementada e coordenada pelo MEC, a **Rede e-Tec Brasil** a partir do Decreto n.º 7.589, de 26 de outubro de 2011. Essa rede é composta por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem e instituições vinculadas aos sistemas de ensino estaduais. O MEC, também estabeleceu a **Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**, através da Portaria Ministerial n.º 1.328, de 23 de setembro de 2011, coordenada e supervisionada pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica⁶⁸ que tem como objetivo apoiar as ações de formação de profissionais do magistério da educação básica pública, em atendimento às demandas de formação continuada.

Em 2013 foram lançados pela Capes dois mestrados profissionais em rede nacional: **Programa de Mestrado Profissional em Letras** (Profletras) e o **Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física** (MNPEF) - (ProFis).

principalmente na área de aplicação de tecnologias de informação e comunicação (TIC) no setor social”. Disponível em: <<http://www.ead.edumed.org.br/mod/resource/view.php?id=1>>.

⁶⁷ “O ProfHistória, programa de pós-graduação stricto sensu em Ensino de História, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, visa à formação continuada do docente em História que atua na Educação Básica, propiciando qualificação certificada para o exercício da profissão. O ProfHistória, que conduz ao título de Mestre em Ensino de História, é um curso presencial, com oferta simultânea nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Disponível em: <<http://www.profhistoria.uerj.br/>>.

⁶⁸ “O Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, instituído por meio da Portaria MEC n.º 1.087, de 10 de agosto de 2011, em reunião realizada em 17 de agosto de 2011”. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=9943>.

O **Profletras**⁶⁹ é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no âmbito da UAB, na modalidade semipresencial e objetiva capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no ensino fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país. Ver figura:

Figura 6 – **Mestrado em Letras**



Fonte: Sítio da Capes – Educação a Distância (2017).

O **ProFis**⁷⁰ é uma pós-graduação *stricto sensu* de caráter profissionalizante destinado a docentes do ensino médio e fundamental. É coordenado pela Sociedade Brasileira de Física⁷¹ (SBF). Ver figura 7:

⁶⁹ “O Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - é oferecido em rede Nacional, é um Curso presencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O PROFLETRAS reúne 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, tendo em vista que há quatro universidades que oferecem mais de uma unidade. O PROFLETRAS visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. O ingresso no curso se dá através do Exame Nacional de Acesso ao PROFLETRAS, que se constitui de prova com questões objetivas e discursivas e que atenda aos requisitos previstos em edital. Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.WXV0JIjys2w>>

⁷⁰ Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF) é um programa nacional de pós-graduação de caráter profissional, voltado a professores de ensino médio e fundamental com ênfase principal em aspectos de conteúdos na Área de Física. É uma iniciativa da Sociedade Brasileira de Física (SBF) com o objetivo de coordenar diferentes capacidades apresentadas por diversas Instituições de Ensino Superior (IES) distribuídas em todas as regiões do País. O objetivo é capacitar em nível de mestrado uma fração muito grande professores da Educação Básica quanto ao domínio de conteúdos de Física e de técnicas atuais de ensino para aplicação em sala de aula como, por exemplo, estratégias que utilizam recursos de mídia eletrônica, tecnológicos e/ou computacionais para motivação, informação, experimentação e demonstrações de diferentes fenômenos físicos. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/~mnpef/>>.

⁷¹ A Sociedade Brasileira de Física foi criada durante a XVIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em Blumenau, Santa Catarina. O ato de fundação ocorreu no dia 14 de julho de 1966 no salão da Biblioteca Municipal Fritz Muller. Os participantes dessa assembleia, dentre os quais pesquisadores, professores do ensino médio e estudantes de Física, foram convocados através de carta individual enviada a todos os sócios do setor de Física da SBPC. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/v1/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=178>.

Figura 7 – Mestrado em Física



Fonte: Sítio da Capes – Educação a Distância (2017).

Em maio de 2014 foram lançados os Programas de Mestrado Profissional em Rede Nacional: **Artes** (ProfArtes⁷²) e em **Administração Pública** (ProfiAP⁷³), no âmbito da UAB.

O **mestrado profissional em Artes**, integrante da Rede Nacional, tem como objetivo qualificar professores de Artes para o exercício da docência no ensino básico, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país, sob a coordenação da Universidade do estado de Santa Catarina (Udesc). Ver figura 8:

Figura 8 – Mestrado em Artes



Fonte: Sítio da Capes – Educação a Distância (2017).

O **mestrado profissional em Administração Pública** é um programa coordenado pela Andifes, associadas em rede nacional e objetiva certificar profissionais para o exercício da prática administrativa avançada nas organizações públicas, sendo destinado a diplomados de qualquer área em cursos de graduação. Ver logotipo a seguir:

⁷² “O PROF-ARTES é um programa de Mestrado Profissional (Stricto sensu) em Artes com área de concentração em Ensino de Artes, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Este curso é oferecido em formato semi-presencial com obrigatoriedade de assistência às aulas nos Campi. Disponível em: <<http://www-dev.ceart.udesc.br/?id=58>>.

⁷³ O PROFIAP é resultado do empenho da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), junto à Capes, por qualificação profissional, com objetivo de melhorar a prática administrativa avançada nas organizações públicas, contribuir para aumento de produtividade e efetividade e disponibilizar instrumentos, modelos e metodologias que sirvam de melhoria para gestão. Estão habilitados a concorrerem ao certame, candidatos portadores de diploma de curso superior devidamente registrado no Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://www.profiap.org.br>>.

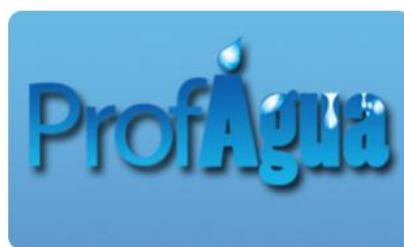
Figura 9 – **Mestrado em Administração Pública**



Fonte: Sítio da Capes – Educação a Distância (2017).

Em 2015, com o apoio da Agência Nacional de Águas⁷⁴ (ANA) foi lançado o **Mestrado Profissional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos**⁷⁵ (ProfÁgua), coordenado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Ver figura:

Figura 10 – **Mestrado em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos**



Fonte: Sítio da Capes – Educação a Distância (2017).

Esse programa tem o objetivo de proporcionar formação continuada dos profissionais que atuam em órgãos gestores de recursos hídricos no âmbito federal, estadual e municipal, agências de água, comitês de bacia hidrográfica ou conselhos de recursos hídricos.

⁷⁴ “A Agência Nacional de Águas tem como missão implementar e coordenar a gestão compartilhada e integrada dos recursos hídricos e regular o acesso a água, promovendo seu uso sustentável em benefício das atuais e futuras gerações. A instituição também possui outras definições estratégicas centrais: Negócio: uso sustentável da água. Visão: ser reconhecida pela sociedade como referência na gestão e regulação dos recursos hídricos e na promoção do uso sustentável da água. Valores: compromisso, transparência, excelência técnica, proatividade e espírito público”. Disponível em: <<http://www2.ana.gov.br/Paginas/institucional/SobreaAna/abaservinter1.aspx>>.

⁷⁵ “O curso tem o objetivo de proporcionar uma formação teórica e prática aos profissionais e pesquisadores da área de recursos hídricos, aprimorando suas competências pessoais e profissionais, com o intuito de melhor qualificá-los para lidar com os problemas associados às questões mais complexas da gestão e regulação das águas no país. O mestrado profissional é voltado para a formação continuada dos profissionais que atuam em órgãos gestores de recursos hídricos (em nível federal, estadual e municipal), agências de água, comitês de bacia hidrográfica ou conselhos de recursos hídricos”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profagua>>.

Em 2016, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG foi lançado o Mestrado Profissional em Ensino de Biologia – PROFBIO⁷⁶, um curso semipresencial com oferta simultânea nacional, no âmbito do Sistema UAB, conduzindo ao título de Mestre em Ensino de Biologia.

Figura 11 – Mestrado em Biologia



Fonte: Sítio da Capes – Educação a Distância (2017).

Dentro desse panorama histórico, no contexto mundial e, especificamente, no Brasil, percebo que a EaD contribuiu para a mudança de paradigmas educacionais na formação de professores, no que concerne à compreensão da educação como um sistema aberto; ao conhecimento como processo; à dimensão tempo/espço escolar como construção subjetiva; à autonomia do estudante como processo da aprendizagem; à interlocução como processo de comunicação dos sujeitos da ação educativa; ao entendimento da educação como processo permanente e de conhecimento em rede. Trata-se de um paradigma

[...] de transição. Ao lado da concepção anterior de um sujeito que adquire conhecimento, que é ensinado e que aprende, começa a emergir a de um sujeito como construtor do conhecimento. Recomenda-se menos instrução, menos ensino, mais aprendizagem. Reconhece-se a importância de ajudar os alunos a pensar, a refletir, a descobrir o mundo. Enfatiza-se os processos, a gestão da formação e da avaliação, indo ao encontro do sentido etimológico de educação, ex-ducere, ajudar a sair de, do fundo de si próprio, na ótica da epistemologia (ascese ou dialética) socrática. Ou seja, pensa poder levar os aprendentes até a dúvida total de todas as suas certezas (dialética) e, uma vez feita a experiência da ignorância de tudo, ajudá-los a construir, ‘a dar à luz’ o conhecimento a partir de si próprios (maiêutica). (TAVARES; ALARCÃO, 2001, p. 100).

⁷⁶ “O PROFBIO é um programa de pós-graduação stricto sensu em Ensino de Biologia em Rede Nacional, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é um curso semipresencial com oferta simultânea nacional, no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), conduzindo ao título de Mestre em Ensino de Biologia”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profbio>>

Todavia, apesar dos avanços, o processo educacional e as políticas de formação existentes, ainda são “[...] insuficientes, sinalizam uma tomada de posição política e cultural tantas vezes aclamada em prol da educação básica, presente nos discursos políticos, mas que estavam inoperantes na concretude das relações de produção da vida educacional nas práticas sociais [...]” (MOROSINI; FERNANDES, 2013, p. 95), mas que precisam ser reavaliadas para atender ao contexto socioprofissional do professor no Brasil.

Na EaD, ainda, há muito que se progredir, especialmente quanto à formação inicial. Acredito que essa modalidade tem relevância para desencadear um processo de (res)significação quanto ao compromisso político-social das instituições educacionais, bem como ampliar o acesso e garantir a permanência no ensino superior; respeitabilidade à diversidade e ritmo/estilo próprios no processo de aprendizagem; uso das TIC com o objetivo de garantir a interlocução entre os sujeitos da/na educação; e socialização do conhecimento pela utilização de distintas mídias.

2.2 Processo de criação da Universidade Aberta do Brasil

A UAB representa um marco histórico para a educação brasileira, articulando intenções e experiências das instituições de ensino superior, as quais, isoladamente, não teriam como ganhar a desejável escala nacional em sua atuação (MOTA, 2007, p. 17).

A promulgação da LDB incorporou a EaD ao sistema de ensino nacional. O ano de 1996, também, foi o da abertura da Secretaria de Educação a Distância pelo MEC com a finalidade de estimular a democratização e a qualidade da educação brasileira, entretanto, “[...] com mais de cem anos de atraso em relação a outras iniciativas mundiais [...] antes disso, sua aplicação já era intensa e abrangente. Em todos os cantos do país, existiam cursos de ensino ou aprendizagem ‘por correspondência’” (PALHARES, 2007, p. 11).

A SEED⁷⁷ foi criada pelo **Decreto n.º 1.917**, de 27 de maio de 1996, Anexo I, Seção 23, art. 27 e alterada a sua estrutura regimental através do **Decreto n.º 5.159**, de 28 de julho de 2004. Assim, o MEC, por meio da SEED, era um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e de aprendizagem, propiciou a incorporação das TIC e das técnicas de

⁷⁷ “Em 2011, a SEED foi sumariamente extinta, sem que alguma explicação oficial fosse dada, e seus programas e ações passaram a vincular-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). [...] a UAB está, de fato, abrigada pela CAPES” (GOMES, 2013, p. 16).

EaD aos métodos didático-pedagógicos. O órgão encarregou-se, também, de promover a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas.

O surgimento oficial da EaD no Brasil, sustentada em bases legais estabelecidas pela LDB n.º 9394/1996, “[...] concedeu estatuto de maioria para a educação a distância [...] garantiu-lhe o incentivo do poder público, espaço amplo de atuação (todos os níveis e modalidades)” (GIOLO, 2008, p. 1212), a partir do art. 80 que determina:

[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 diploma relativos a cursos de **educação a distância**. § 3º As normas para 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: I - Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público. 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, não paginado, grifo nosso).

Cabe registrar que o art. 80, regulamentado pelo **Decreto n.º 5.622**⁷⁸ em 20 de dezembro de 2005, caracteriza a EaD

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

No que tange ao exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação o **Decreto n.º 5.773** dispõe no art. 1º sobre

[...] o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e

⁷⁸ O art. 80 foi regulamentado pelos Decretos n.º 2.494/98 e 2.561/98 este último alterou a redação dos art. 11 e 12 do primeiro e foram substituídos pelo Decreto n.º 5.622/05 e também foi revogado pelo Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017.

sequenciais no sistema federal de ensino. §1º A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais. §2º A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável. §3º A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior⁷⁹ - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade. (BRASIL, 2006, não paginado).

A UAB⁸⁰ é um sistema constituído por IPES que oferta cursos de nível superior para a um público com dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia de EaD. Para ser um estudante dessa modalidade, os cursistas precisam saber lidar com as ferramentas tecnológicas, pois as aulas são ministradas, também, através do AVA, significa ter acesso a plataformas *online* e outros recursos do mundo digital.

Segundo Aretio (2002), nos sistemas educacionais de países desenvolvidos o ensino básico e médio já são atendidos, também, pela EaD, tendo em vista que universidade e as instituições de educação de adultos, bem como as que se dedicavam à formação presencial não conseguiram estabelecer uma infraestrutura e uma organização capaz atender a demanda da social. Para Abbad (2007, p. 351),

[há] escolas de governo europeias que possuem programas bastante desenvolvidos de EAD, haja vista o Instituto de Gestão Pública e Desenvolvimento Econômico (IGPDE), da França, o Instituto Nacional de Administração Pública (Inap), da Espanha, e a Escola Canadense do Serviço Público (CSPS), do Canadá. A ENAP⁸¹ Escola Nacional de Administração

⁷⁹ “Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Ele possui uma série de instrumentos complementares: auto avaliação, avaliação externa, Enade. Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Inep. As informações obtidas com o Sinaes são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>.

⁸⁰ “O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, através de uma parceria firmada com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de um sistema integrado e constituído por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para as faixas da população que não alcançam a formação universitária nos moldes tradicionais, mas o conseguem por meio do uso da metodologia da educação a distância”. (BRASIL/UAB, 2010, não paginado).

⁸¹ “[...] escola do governo federal vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, que oferece formação e aperfeiçoamento em Administração Pública e tem como alvo os servidores públicos federais. Atua desde 1986 ofertando de programas de desenvolvimento técnico e gerencial, formação e aperfeiçoamento de

Pública, engajada nesse processo de ampliação do acesso à educação continuada e à aprendizagem ao longo da vida, oferece atualmente aos servidores públicos brasileiros mais de 20 cursos a distância através da sua Escola Virtual.

A CF, além de assegurar a todos o direito à educação, “[...] é a Lei Fundamental do Estado Brasileiro, isto é, está acima das demais leis [...]” (CHIANTIA, 2008, p. 2), representa um norteamento legal distinto dos outros. Esse estudioso toma para si a afirmação de Lassalle⁸²: “[uma] constituição, para reger, necessita de aprovação legislativa, isto é, tem que ser também lei. Todavia, não é uma lei como as outras, uma simples lei: é mais do que isso”.

No processo de expansão da política do ensino superior no Brasil, o **Decreto n.º 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998, deliberando pontos sobre a EaD, a definiu como

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

O dispositivo legal representa de forma significativa um marco no tocante ao desenvolvimento, regulação, avaliação e supervisão da EaD em todos os níveis e modalidades de ensino. Através do **Decreto n.º 5.800**, a UAB foi criada e elege, dessa maneira, a modalidade EaD como um instrumento relevante para a expansão do ensino superior no Brasil, inclusive abriu espaço para que a modalidade seja também utilizada nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O Sistema UAB tem em sua composição a integração de instituições públicas que ofertam cursos de nível superior EaD com o fulcro de democratizar e interiorizar o ensino superior no país. As vagas destinadas são voltadas ao público em geral. Entretanto, os docentes que atuam na educação básica são prioridades no sistema, em seguida, os dirigentes, os gestores e os trabalhadores da área de educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

carreiras e especialização (*lato sensu*) nas modalidades presencial, a distância e mista. Embora o público alvo da ENAP seja formado, especialmente, de servidores públicos, os cursos EaD estão abertos a todos, de maneira gratuita. Ao final do curso, tendo concluído 60% de aproveitamento, o cursante teria direito a certificação pela ENAP” (CANTISANI et al, 2016, p. 3).

⁸² LASSALLE, Ferdinand. **A essência da constituição**. 5. ed. São Paulo: Lumen Juris, 2000.

De acordo com o Decreto n.º 5.800, a oferta, a abrangência da capacitação, a diversidade da formação, a ampliação ao acesso, a redução das desigualdades, a amplitude nacional e o fomento ao desenvolvimento institucional são objetivos do sistema:

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

Para Lima (2014b, p. 38), o modelo de construção da UAB pode

[...] ser considerado como o resultado de várias experiências ocorridas até então no Brasil. Da UniRede, segundo Silva, Ribeiro e Schneider (2006), houve o aproveitamento da experiência acumulada, da tecnologia e da capacidade já adquiridas, com ênfase às licenciaturas ministradas a distância. Costa (2007) destaca outros quatro projetos que também contribuíram para a consolidação da UAB: o curso de Pedagogia a Distância da UFMT (1995); o Projeto Veredas (2002); o Consórcio CEDERJ (2000); e o projeto piloto do Curso de Administração do Banco do Brasil (2006).

A criação da UAB deu-se pelos esforços do Fórum das Estatais pela Educação, bem como baseou-se nas experiências de consórcios nacionais para oferta de cursos superiores e de formação continuada, dentre os quais se destacam a UniRede que fez parte das ações do Programa Sociedade da Informação (SocInfo), do governo Fernando Henrique Cardoso, a Edumed e o Projeto Veredas, desenvolvido pela UFMG com foco na formação de professores (GOMES, 2013).

Cabe acrescentar que apesar de o Decreto n.º 5.800 ter sido publicado em junho de 2006, houve em 16 de dezembro de 2005 uma chamada pública⁸³ para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de IFES na modalidade de EaD para o

⁸³ O edital n.º 1, de 16 de dezembro de 2005, Chamada Pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de educação a distância para o Sistema UAB, foi publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 3, pp. 39, 40 e 41.

Sistema UAB (edital de seleção n.º 01/2005⁸⁴). A Portaria n.º 873, de 7 de abril de 2006, resolveu:

Art. 1º Autorizar, em caráter experimental, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a oferta de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito dos programas de indução da oferta pública de cursos superiores a distância fomentados pelo MEC (BRASIL, 2006, não paginado).

Essa antecipação foi motivada pela oferta de cursos de Administração a distância criados como projetos piloto para implantação do Sistema UAB, parceria firmada entre o MEC/SEED, o Banco do Brasil e as Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior. Os cursos foram realizados nos estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso, Pará, Maranhão, Ceará e Distrito Federal, com 500 vagas em cada unidade da federação, financiados em sua integralidade pelo Banco do Brasil, sendo as vagas distribuídas em 70% para a instituição patrocinadora e 30% para a comunidade. Entretanto,

[...] por ser uma universidade aberta deveria atender à formação de qualquer cidadão. Além de formar servidores públicos de empresas estatais, a UAB tem também por objetivos formar professores das redes públicas de ensino de educação básica que não possuem graduação e proporcionar o acesso à universidade em todos os municípios do Brasil. (LIMA, 2014a, p. 34).

Participaram desse processo 50 IFES: 40 universidades e 10 Centros de Educação Tecnológica (CET) em 427 prefeituras e governos estaduais que enviaram suas propostas em resposta ao edital e foram aprovadas. Para tanto, precisavam atender aos critérios de análise estabelecidos no item A.3.2, *in verbis*:

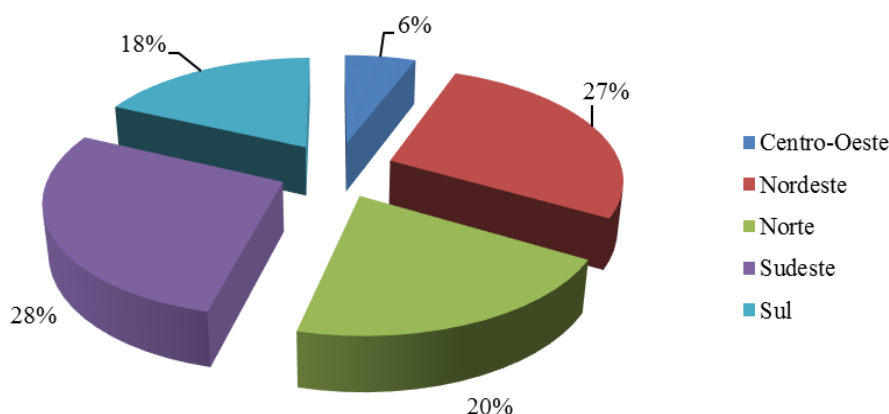
a) adequação e conformidade do projeto com os cursos superiores a serem oferecidos, considerando-se, especialmente para esse fim, sem prejuízo de critérios adicionais: 1) a carência de oferta de ensino superior público na região de abrangência do polo; 2) a demanda local ou regional por ensino superior público, conforme o quantitativo de concluintes e egressos do ensino médio e da educação de jovens e adultos; 3) pertinência dos cursos demandados e capacidade de oferta por instituições federais de ensino; b) infraestrutura física das instalações do polo (salas de aula, anfiteatros e salas de leitura, pesquisa e atendimento presencial aos alunos e outros);c)

⁸⁴ “O Edital tem por objetivo fomentar o ‘Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB’, que será resultante da articulação e integração experimental de instituições de ensino superior, Municípios e Estados, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no país, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf>.

biblioteca, contendo pelo menos o acervo bibliográfico mínimo, inclusive biblioteca virtual, para o curso que se pretende ofertar; d) laboratório de informática com acesso à Internet, preferencialmente em banda larga, e recursos de multimídia, viabilizado por infraestrutura de informática (servidores e sistemas de rede) adequada ao funcionamento do polo; e) laboratórios de Física, Química, Biologia e demais específicos para os cursos pretendidos, conforme o caso; f) equipe de tutores presenciais a ser selecionada pelas instituições federais de ensino; g) recursos para transporte intermunicipal e hospedagem, quando for o caso; h) equipe técnica e administrativa de apoio; i) sustentabilidade financeira e orçamentária e capacidade técnica para a instalação do polo. (BRASIL, 2005, não paginado).

O resultado⁸⁵ do edital da UAB1 tornou público o processo seletivo, assim designado: 174 polos de apoio presencial com os respectivos cursos superiores das IFES, neste estudo representado pelas regiões e suas respectivas unidades da federação.

Gráfico 1 - Distribuição de Polos por Região do Brasil



Fonte: Autora própria (2017).

Os cursos da UAB na **região Centro-Oeste**⁸⁶ iniciaram suas ações em parceria com oito IFES em dez polos de apoio presencial que foram aprovados para ofertar 19 cursos (licenciatura, bacharelado e especialização).

⁸⁵ O MEC tornou público o resultado final do Processo Seletivo de Polos de Apoio Presencial e de Cursos de (IFES) para o Sistema UAB, (Edital de Seleção n.º 01/2005-SEED/MEC), de acordo com os pareceres emitidos pelas Comissões de Avaliação *in loco*, em visitas realizadas nos meses de dezembro de 2006 a março de 2007, para os polos aprovados e que iniciariam atividades acadêmicas a partir do mês de junho de 2007.

⁸⁶ O Apêndice E apresenta uma tabela que detalha o resultado da seleção do edital n.º. 01/2005 na Região Centro Oeste quanto ao número de polos de apoio presencial em cada estado e os cursos ofertados por cada IFES selecionada.

No estado de **Goiás**, quatro municípios foram beneficiados: Alexânia, Aparecida de Goiânia, Goianésia e São Simão sob a coordenação do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás (CIAR⁸⁷/UFG) e da Diretora de Ensino de Graduação a Distância⁸⁸ da UnB. A UFG ofereceu os seguintes cursos: bacharelado em Administração Pública e Artes Visuais; licenciaturas em Física e Biologia; e o curso de especialização em Metodologia do Ensino Fundamental. A UnB ofertou os cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras/Português, apenas para o município de Alexânia.

No **Mato Grosso** três municípios foram beneficiados: Juará, Pontes e Lacerda e Ribeirão Cascalheira sob a coordenação do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT) através do Departamento de Educação a Distância (DeaD/IFMT)⁸⁹, da UFMT e da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)⁹⁰. O IFMT ofertou os cursos de graduação em Química e Desenvolvimento de Sistemas para *WEB*. A UFMT geriu os cursos de bacharelado em Administração Pública e licenciaturas em Pedagogia, Ciências Naturais e Matemática e a UNIFESP administrou o Curso de Especialização em Saúde Indígena.

No estado do **Mato Grosso do Sul** três municípios tiveram seus polos aprovados: Água Clara, Rio Brilhante e São Gabriel do Oeste, cujos cursos foram gerenciados pela UFMS, UFSC e a UNIFESP. A UFMS, através da Coordenadoria de Educação Aberta a Distância (CED)⁹¹, instituiu as licenciaturas em Matemática, Pedagogia (Educação Especial), Letras Português e Espanhol e o bacharelado em Administração. A EaD-UFSC⁹², no polo de São Gabriel do Oeste ofertou o curso de bacharelado em Ciências Contábeis. A UNIFESP ofereceu Curso de Especialização em Saúde Indígena nos polos de Água Clara e Rio Brilhante.

⁸⁷ “[...] O CIAR é um órgão suplementar da Reitoria, criado em 2007, com a finalidade de implementar e apoiar as atividades acadêmicas de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa integradas pelas tecnologias da informação e comunicação e na modalidade a distância, desenvolvidas pela UFG. Ao CIAR atribui-se o apoio às Unidades Acadêmicas da UFG nas negociações com órgãos federais de fomento à EaD, como a CAPES e as secretarias SEB e SECADI do Ministério da Educação, no que tange à abertura, financiamento, pagamento de bolsas e execução de cursos pertencentes a programas do Governo Federal, como a Universidade Aberta do Brasil [...]”. Disponível em: <<http://www.ciar.ufg.br/institucional>>.

⁸⁸ “A Diretoria de Ensino de Graduação a Distância é responsável por orientar, coordenar, dar suporte tecnológico e assessorar os projetos dos Institutos e Faculdades da Universidade de Brasília - UnB, para a oferta regular dos cursos de graduação a distância e integração das ofertas nas unidades acadêmicas. É também a Diretoria de EaD que media a relação com o MEC e com os municípios e estados participantes do Sistema UAB/CAPES – principal fonte de fomento. Dentro de sua linha estratégica de ação, a Diretoria de Ensino de Graduação a Distância desenvolve um trabalho colegiado de tomada de decisões, subordinado ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/index.php/quem-somos>>.

⁸⁹ Sítio do DeaD/IFMT. Disponível em: <<http://ead.ifmt.edu.br>>.

⁹⁰ Sítio da UNIFESP/UAB. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/uab>>.

⁹¹ Sítio da CED. Disponível em: <<http://ead.sites.ufms.br>>.

⁹² Sítio da EaD-UFSC. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/>>.

Na **região Nordeste**⁹³, os nove estados e 16 IFES participaram do edital e iniciaram suas ações em 47 polos de apoio presencial com a oferta de vagas em 22 cursos de graduação, tecnólogo, bacharelado e especialização.

Em **Alagoas** apenas um município foi selecionado no edital: Santana do Ipanema, cujos cursos foram ofertados pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), UnB e Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). A Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied⁹⁴) da UFAL gerenciou os cursos de licenciatura em Pedagogia e Física e o bacharelado em Sistema de Informação. O curso de licenciatura em Matemática foi ofertado pelo IFPE e os cursos de especialização em Gestão em Saúde e Facilitadores de Educação Permanente em Saúde pela Fiocruz⁹⁵.

Na **Bahia** três municípios foram selecionados: Camaçari, Lauro de Freitas e Simões Filho e os cursos foram oferecidos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A Superintendência de Educação a Distância (SEAD)⁹⁶ da UFBA coordenou o curso de licenciatura em Matemática e o Centro de Educação Aberta e a Distância (Cead⁹⁷) da UFOP o curso de Pedagogia. A UFPB Virtual EaD⁹⁸ gerenciou o curso de Letras Português e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), através da Unidade Acadêmica de Educação a Distância a Tecnologia⁹⁹, coordenou a licenciatura em Computação e o bacharelado em Sistema de Informação.

No **Ceará** 09 municípios foram contemplados: Aracati, Aracoiaba, Barbalha, Caucaia, Meruoca, Quixadá, Quixeramobim, São Gonçalo do Amarante, Ubajara, sendo formados 11 polos. Os cursos foram ofertados por 05 instituições parcerias do Sistema UAB: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); Fiocruz; Universidade Federal do Ceará (UFC); UFPB e UFRPE. O Núcleo de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância¹⁰⁰ (NTEAD/IFCE-CE) com o curso de tecnólogo em Hotelaria e a licenciatura em Matemática. A Fiocruz o curso de especialização em Facilitadores de

⁹³ O Apêndice E apresenta uma tabela que detalha o resultado da seleção do edital n.º. 01/2005 - na Região Nordeste quanto ao número de polos de apoio presencial em cada estado e os cursos ofertados por cada IFES selecionada.

⁹⁴ Sítio da Cied. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/cied>>.

⁹⁵ Sítio da EaD/Fiocruz. Disponível em: <www.ead.fiocruz.br>.

⁹⁶ Sítio da SEAD. Disponível em: <<https://sead.ufba.br>>.

⁹⁷ Sítio do Cead. Disponível em: <<http://www.cead.ufop.br>>.

⁹⁸ Sítio da UFPB Virtual. Disponível em: <<http://www.prg.ufpb.br/>>.

⁹⁹ Sítio da Unidade Acadêmica de Educação a Distância a Tecnologia/UFRPE. Disponível em: <<http://www.ead.ufrpe.br>>.

¹⁰⁰ Sítio do NTEAD. Disponível em: <<http://www2.cefetce.br/16-menu2/educacao-a-distancia.html>>.

Educação Permanente em Saúde. A UFC Virtual coordenou as licenciaturas em Física, Letras/Inglês, Letras/Português, Matemática e Química e o bacharelado em Administração. A UFPB Virtual EaD gerenciou o curso de Letras e a UFRPE, através da Unidade Acadêmica de Educação a Distância a Tecnologia, coordenou a licenciatura em Computação.

No **Maranhão** foi formado um polo no município de Porto Franco com os cursos de licenciatura em Química e o bacharelado em Administração gerenciados pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), através do Núcleo de Educação a Distância¹⁰¹ (Nead/UFMA).

No estado da **Paraíba** foram selecionados sete municípios: Araruna, Campina Grande, Conde, Cuité de Mamanguape, João Pessoa, Duas Estradas e Pombal sob a gestão da UFPB nas licenciaturas em Letras Português, Matemática e Pedagogia; e a UnB com a licenciatura em Educação Física.

No **Piauí** 14 municípios foram selecionados: Água Branca, Alegrete do Piauí, Buriti dos Lopes, Canto do Buriti, Elesbão Veloso, Castelo do Piauí, Esperantina, Floriano, Gilbués, Inhumas, Piracuruca, São João do Piauí, Simplício Mendes e Uruçuí, gerenciados pelo Centro de Educação Aberta e a Distância¹⁰² (CEAD) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) que ofertou os cursos de licenciatura em Biologia, Filosofia, Física, Matemática, Pedagogia, Química e os bacharelados em Administração e Sistema de Informação. Por meio Departamento de Educação a Distância¹⁰³ (DIREAD) do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) foi ofertado o Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria.

O **Rio Grande do Norte** foi contemplado com dois polos nos municípios de Currais Novos e Martins, tendo a oferta de quatro cursos. O Curso Superior em Tecnologia em Gestão Ambiental foi coordenado pela EaD¹⁰⁴ do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio da Secretaria de Educação a Distância¹⁰⁵ (SEDIS/UFRN), gerenciou as licenciaturas em Matemática, Biologia e Física.

Sergipe, *locus* desta pesquisa, inicialmente foi contemplado com quatro polos nos municípios de Arauá, Estância, Porto da Folha e São Domingos, ofertando os cursos de

¹⁰¹ Sítio do Nead. Disponível em: <<http://www.nead.ufma.br>>.

¹⁰² Sítio do CEAD/UFPI. Disponível em: <<http://cead.ufpi.br>>.

¹⁰³ Sítio do DIREAD. Disponível em: <<http://www.ead.ifal.edu.br/programas/uab>>.

¹⁰⁴ Sítio da EaD/IFRN. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal>>.

¹⁰⁵ Sítio da SEDIS/UFRN. Disponível em: <<http://www.sedis.ufrn.br>>.

licenciatura em Biologia, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras Português, Matemática, Química sob a coordenação do CESAD/UFS¹⁰⁶.

Na **região Norte**¹⁰⁷ sete estados iniciaram suas ações coordenadas por dez IFES em 35 polos de apoio presencial com a oferta de vagas em 26 cursos de graduação, tecnólogo, bacharelado, aperfeiçoamento e especialização.

O estado do **Acre** foi contemplado com quatro polos nos municípios: Cruzeiro do Sul, Rio Branco, Tarauacá e Xapuri sob a gestão de dois IFES: a Fiocruz coordenou os cursos de especialização em Ativação de Processo de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde; Gestão de Redes de Atenção à Saúde e o curso de aperfeiçoamento em Formação de Facilitadores em Educação Permanente em Saúde. A UnB coordenou as licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro.

No **Amapá**, apenas, o município de Vitória do Jari foi selecionado sob a coordenação do Ambiente de Educação a Distância¹⁰⁸ do Instituto Federal do Pará (IFPA). Os cursos foram Tecnólogo em Desenvolvimento de Sistemas de Informação e Tecnólogo em Saúde Pública.

No **Amazonas** três municípios foram contemplados: Coari, Lábrea, Maués sob a coordenação de três IFES. A Fiocruz gerenciou o curso de especialização em Gestão de Redes de Atenção à Saúde e o Curso de Aperfeiçoamento em Formação de Facilitadores em Educação Permanente em Saúde; a UFAM o bacharelado em Administração e as licenciaturas em Artes Visuais e Ciências Agrárias; e a UNIFESP o Curso de Especialização em Saúde Indígena.

No estado do **Pará** dez municípios foram selecionados: Canaã dos Carajás, Conceição do Araguaia, Juruti, Moju, Muaná, Redenção, Salinópolis, Santana do Araguaia, Tailândia e Tucumã sob a coordenação de dois IFES: O IFPA com as licenciaturas em Biologia, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia, Química e os cursos de Tecnólogo em Desenvolvimento de Sistemas de Informação; e de Tecnólogo em Saúde Pública. A UFPA,

¹⁰⁶ Sítio do CESAD/UFS. Disponível em: <<http://siteCESAD.ufs.br>>.

¹⁰⁷ O Apêndice E apresenta uma tabela que detalha o resultado da seleção do edital n.º. 01/2005 - na Região Norte quanto ao número de polos de apoio presencial em cada estado e os cursos ofertados por cada IFES selecionada.

¹⁰⁸ Sítio do EaD/IFPA. Disponível em: <<http://ead.ifpa.edu.br>>.

através da Assessoria de Educação a Distância¹⁰⁹ (Aedi/PA), coordenou as licenciaturas em Letras/Português e Matemática.

No Estado de **Rondônia** dois municípios foram contemplados: Ariquemes e Rolim de Moura com as licenciaturas em Letras/Português e Pedagogia, ambos sob a coordenação da Diretoria de Educação a Distância¹¹⁰ (DIRED) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Em **Roraima** 12 municípios foram contemplados: Alto Alegre, Amajari, Boa Vista, Bonfim, Cantá, Caracarái, Mucajaí, Normandia, Pacaraima, Rorainópolis, São Luiz do Anauá e Uiramuitã. Também foram 12 cursos sob a gerência do Instituto Federal do Pará (IFPA) com as licenciaturas em Biologia, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química. O Núcleo de Educação a Distância¹¹¹ (NEaD/UFRR) coordenou o Curso Superior em Gerência de Conteúdo para *Web* com ênfase em *Software* Livre e o bacharelado em Secretariado Executivo. A UFSC gerenciou os bacharelados em Administração e Ciências Contábeis e o de Pós-graduação *lato sensu* em Controladoria de Gestão Pública.

No **Tocantins**, os municípios de Ananás, Nova Olinda e Wanderlândia foram contemplados com dois cursos. A UFRPE coordenou o curso de licenciatura em Computação e a Universidade federal do Tocantins (UFT), através da Diretoria de Tecnologias Educacionais¹¹² (DTE/UFT), gerenciou o curso de licenciatura em Biologia.

Os quatro estados da **Região Sudeste**¹¹³ iniciaram suas ações em 49 polos de apoio presencial sob a coordenação de 19 IFES. Foram ofertados 53 cursos de graduação, tecnólogo, bacharelado e especialização.

No estado do **Espírito Santo** sete municípios foram contemplados: Afonso Cláudio, Aracruz, Bom Jesus do Norte, Conceição da Barra, Muniz Freire, Piúma e Santa Leopoldina e os 19 cursos ficaram sob a gerência do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor)¹¹⁴, coordenou o curso de bacharelado em Sistemas de

¹⁰⁹ Sítio da Aedi/PA. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br>>.

¹¹⁰ Sítio da Dired. Disponível em: <<http://www.dired.unir.br>>.

¹¹¹ Sítio do NEaD/UFRR. Disponível em: <<http://www.nead.ufrr.br/>>.

¹¹² Sítio da DTE/UFT. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br/dte/>>.

¹¹³ O Apêndice E apresenta uma tabela que detalha o resultado da seleção do edital n.º. 01/2005 - na Região Sudeste quanto ao número de polos de apoio presencial em cada estado e os cursos ofertados por cada IFES selecionada.

¹¹⁴ Sítio do Cefor/Ifes. Disponível em: <<http://cefor.ifes.edu.br/index.php/o-cefor>>

Informação e o UFES, por meio da Secretaria de Ensino a Distância (Sead/UFES¹¹⁵), coordenou os cursos de aperfeiçoamento em Dimensões da Humanização: Filosofia, Psicanálise, Medicina; Língua Francesa; as licenciaturas em Física, Química, Filosofia e Artes Visuais; o bacharelado em Ciências contábeis; os cursos de especialização em Gestão de Agronegócios, Filosofia e Educação no Ensino Religioso, Controle da Administração Pública, Logística, Educação para o Ensino Fundamental, Formação do Educador Rural, Infância e Educação Inclusiva, Gestão e Entidades Sem Fins Lucrativos, Filosofia e Psicanálise Desenvolvimento Sustentável e o *stricto sensu* em Ensino de Ciências.

O estado de **Minas Gerais** foi contemplado com 12 polos nos municípios de Alterosa, Araguari, Bicas, Boa Esperança, Cambuí, Campos Gerais, Coromandel, Ilicínea, Itabira, Itamonte, Lagamar e São João Del Rei sob a coordenação das seguintes IES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), UFES, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), UFMG, UFOP, Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), UnB e Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). O DeaD/IFMT geriu o curso de graduação em Desenvolvimento de Sistemas para *WEB*. A Cead/UFOP o bacharelado em Administração Pública, as licenciaturas em Pedagogia, Matemática e o curso de Especialização em Práticas Pedagógicas.

A UNIFEI, através Núcleo de Educação a Distância (NEaD/UNIFEI)¹¹⁶, coordenou a licenciatura em Física, o curso de graduação em Engenharia de Controle e Automação e os cursos de especialização em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais e Design Instrucional para a EAD Virtual. A Sead/UFES o bacharelado em Ciências Contábeis e a especialização em Gestão de Agronegócios. A UFJF, a partir do Centro de Educação a Distância (CEAD/UFJF¹¹⁷), coordenou o bacharelado em Administração Pública e a licenciatura em Pedagogia (Normal Superior).

O Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED/UFMG¹¹⁸) ofertou o curso de graduação em Normal Superior, os Cursos de Especialização em Ensino de Ciências por Investigação, Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde – Enfermagem, Saúde da Família, Ensino de Artes Visuais e o bacharelado em Geografia. A Coordenação Geral do Núcleo de Ensino a Distância (NEAD/UFSJ)¹¹⁹, administrou a

¹¹⁵ Sítio da Sead/UFES. Disponível em: <<http://neaad.ufes.br>>

¹¹⁶ Sítio da UNIFEI. Disponível em: <<https://nead.unifei.edu.br>>.

¹¹⁷ Sítio da CEAD/UFJF. Disponível em: <<http://www.cead.ufjf.br/>>.

¹¹⁸ Sítio do Centro de Apoio à Educação a Distância da UFMG. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/ead>>.

¹¹⁹ Sítio da Nead/UFSJ. Disponível em: <<http://www.nead.ufsj.edu.br/>>.

Especialização em Práticas em Letramento e Alfabetização, Educação Empreendedora e a UnB Virtual e a licenciatura em Educação Física.

No estado do **Rio de Janeiro** 18 municípios participaram: Angra dos Reis, Bom Jesus de Itabapoana, Cantagalo, Itaocara, Itaperuna, Macaé, Paracambi, Petrópolis, Piraí, Resende, Campo Grande, Santa Maria Madalena, São Fidélis, São Francisco do Itabapoana, São Pedro da Aldeia, Saquarema, Três Rios e Volta Redonda. 16 cursos foram gerenciados por 08 IFES: Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Fiocruz, UFES, Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), UNIFEI e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O Núcleo de Educação a Distância¹²⁰ do IFRJ ofertou o curso de Especialização em Educação Tecnológica.

A Fiocruz coordenou o curso de aperfeiçoamento em Gestão de Projetos de Investimentos em Saúde e o curso de especialização em Gestão de Redes de Atenção à Saúde. A Sead/UFES a licenciatura em Artes Visuais. A Coordenação de Educação a Distância (Cead/UFF¹²¹) gerenciou a licenciatura em Matemática, o curso de Tecnologia em Sistemas de Computação, o curso superior em Empreendedorismo & Inovação e a especialização em Tecnologias no Ensino da Matemática. A UFRRJ, através da modalidade a Distância¹²², ofertou o bacharelado em Administração. O Núcleo de Educação a Distância NeaD/UFRJ¹²³ administrou as licenciaturas em Biologia, Física e Química. O NEaD/UNIFEI coordenou o curso de especialização em Design Instrucional para a EAD Virtual e a Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD/UNIRIO¹²⁴) a especialização em Educação Especial e a licenciatura em Pedagogia.

Em **São Paulo**, os municípios participantes foram Bálsamo, Barretos, Igarapava, Itapetininga, Itapevi, Jales, Jandira, Osasco, São Carlos, São José dos Campos e Tarumã. Sete IFES ofertaram 16 cursos. O IFSC, por meio do Centro de Referência em Formação e EaD¹²⁵, coordenou o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. A Fiocruz o curso de aperfeiçoamento em Gestão de Projeto e Gestão de Saúde e o curso de Mestrado Profissional em Vigilância Sanitária. O CAED/UFMG a licenciatura em Matemática. A Cead/UFOP

¹²⁰ Sítio do Núcleo de Educação a Distância do CEFET/RJ. Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/index.php/a-distancia>>.

¹²¹ Sítio da Cead/UFF. Disponível em: <<http://www.cead.uff.br>>.

¹²² Sítio da UFRRJ/EaD. Disponível em: <<http://portal.ufrj.br/?s=EaD>>.

¹²³ Sítio do NEaD/UFRJ. Disponível em: <<http://www.nead.ufrj.br>>.

¹²⁴ Sítio da CEAD/UNIRIO. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cead>>.

¹²⁵ Sítio do Centro de Referência em Formação e EaD. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/cfead-inicio>>.

gerenciou o bacharelado em Administração Pública. A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD/UFSCar¹²⁶), ofertou as licenciaturas em Pedagogia e Educação Musical, o Curso Superior de Tecnologia em Produção Sucroalcooleira e o bacharelado em Sistemas de Informação e Engenharia Ambiental. A UnB coordenou as licenciaturas em Educação Física, Artes Visuais, Música e Teatro. A UNIFESP ofereceu Curso de Especialização em Informática e Saúde. A SEaD/UFES, o curso de especialização em Controle da Administração Pública

Os três estados da **Região Sul**¹²⁷ iniciaram suas ações em 31 polos de apoio presencial sob a coordenação de 12 (doze) IFES. Foram ofertadas vagas em 27 cursos de graduação, tecnólogo, bacharelado e especialização.

No estado do **Paraná** quatro municípios foram beneficiados: Foz do Iguaçu, Paranaguá, Paranaíba e Paro Branco sob a coordenação do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), UFMS, Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), UFPR, UFSC, UFSCar, UnB e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). O Centro de Referência em Formação EaD do IFSC ofertou o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. A CED/UFMS administrou a licenciatura em Pedagogia. A Coordenação de Programas de Educação a Distância (CPed/ UFPeL¹²⁸) gerenciou o curso de licenciatura em Pedagogia.

A Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância (Cipead)¹²⁹ da UFPR ofertou o Curso de Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio. A EaD-UFSC coordenou as licenciaturas em Letras-Espanhol, Letras-Português, Ciências Biológicas, Filosofia e o bacharelado em Administração. A SEaD/UFSCar o bacharelado em Engenharia Ambiental. A UnB a licenciatura em Artes Visuais. Por fim, a Coordenação de Tecnologia na Educação (COTED¹³⁰/UTFPR) geriu os cursos de especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino e em Gestão Ambiental em Municípios.

No **Rio Grande do Sul** 26 municípios participaram do edital: Arroio dos Ratos, Balneário Pinhal, Cachoeira do Sul, Camargo, Cerro Largo, Constantina, Cruz Alta, Faxinal do Saturno, Herval, Mostardas, Picada Café, Restinga Seca, Santa Vitória do Palmar, Santana

¹²⁶ Sítio da SEaD/UFSCar. Disponível em: <<http://www.sead.ufscar.br>>.

¹²⁷ O Apêndice E apresenta uma tabela que detalha o resultado da seleção do edital n.º. 01/2005 - na Região Sudeste quanto ao número de polos de apoio presencial em cada estado e os cursos ofertados por cada IFES selecionada.

¹²⁸ Sítio da CPed/UFPeL: Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/ead>>.

¹²⁹ Sítio da Cipead. Disponível em: <<http://www.cipead.ufpr.br>>.

¹³⁰ Sítio da COTED/UTFPR. Disponível em: <<http://coted.pg.utfpr.edu.br>>.

da Boa Vista, Santana do Livramento, Santo Antônio da Patrulha, São Francisco de Paula, São João do Polesine, São José do Norte, São Lourenço do Sul, Seberi, Sobradinho, Tapejara, Tio Hugo, Três de Maio, Três Passos e Videira. Todos foram gerenciados por sete IFES. O Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)¹³¹, por meio do Portal de Educação a Distância (EAD) coordenou o bacharelado em Sistemas de Informação.

O IFSC ofertou o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. A FURG, através da Secretaria Geral de Educação a Distância¹³², coordenou o bacharelado em Administração e a licenciatura em Pedagogia e os cursos de especialização em Educação Ambiental, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Desenvolvimento de Sistemas Computacionais para *Web*. A CPed/UFPel administrou as licenciaturas em Pedagogia e em Matemática.

A UFRGS, por meio da Secretaria de Educação a Distância¹³³ (SEAD/UFRGS), geriu o bacharelado em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural. A UFSC coordenou os bacharelados em Administração, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis, bem como os Cursos de Especialização em Formação de Professores de Tradução e Controladoria da Gestão Pública. Por fim, a UFSM – através do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE¹³⁴/UFSM) – ofertou as licenciaturas em Geografia, Pedagogia, Física, Letras-Português, Letras-Espanhol, o tecnólogo em Agricultura Familiar, a especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação e em Gestão de Arquivos e Gestão Educacional.

No Estado de Santa Catarina apenas o município de Videira foi selecionado. A licenciatura em Matemática foi coordenada pela UFPel e a UFSC gerenciou as licenciaturas em Letras-Português, Letras-Espanhol e Filosofia e a especialização em Controladoria da Gestão Pública.

Em síntese, o edital detalhado por regiões evidencia que os cursos ofertados são de responsabilidade das instituições participantes. Estas devem organizar/gerenciar o processo de seleção, matrícula, acompanhamento pedagógico, avaliação, estrutura de apoio, expedição de diploma. A figura 12 sintetiza o funcionamento da UAB e as ofertas de curso.

¹³¹ Sítio do EAD/IFSUL. Disponível em: <<http://ead.ifsul.edu.br>>.

¹³² Sítio da Secretaria Geral de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.sead.furg.br>>.

¹³³ Sítio da SEAD/UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sead/institucional>>.

¹³⁴ Sítio do NTE/UFSM. Disponível em: <<https://nte.ufsm.br>>.

Figura 12 – Síntese do Funcionamento da UAB



Fonte: Capes (2017).

Para Litto (2009, p 15), “[o] Brasil foi o último país com população acima de cem milhões de habitantes a estabelecer uma universidade aberta” e sua criação que se deu através do edital UAB1, seguida pelo Decreto n.º 5.800 e pelo edital UAB2 publicado em 18/12/2006 que se distinguiu do UAB1 por permitir a participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais. Deste então, as ofertas de cursos, no segmento da UAB, são realizadas mediante chamadas públicas da DED/Capes.

O contexto legislativo da EaD, impactado por uma revolução tecnológica “[...] da forte expansão do ensino superior havida na segunda metade da década de 1990 e da pequena regulamentação existente, um impressionante crescimento [...]”. A EaD era vista com desconfiança, entendida como uma modalidade supletiva com o objetivo de complementar o conhecido e o ensino presencial, “[...] quase sempre ignorada nas preocupações legislativas relativas à regulamentação da educação no Brasil” (FRAGALE FILHO, 2003, p. 13). Mas foi com as tecnologias que as barreiras foram diminuindo e tornou viável a sua aplicação e crescimento.

Na conjuntura governamental, a UAB tem se apresentado como processo de aceleração do que estava previsto desde o PNE (2001-2010), lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, em atendimento à metas sobre o ensino superior: “[...] prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos [...]; estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país” (BRASIL, 2001, não paginado). Essa normatização está em consonância com a Lei n.º 13.005/2014, na estratégia 12.2, quando o PNE (2014-2024) estabelece

[...] ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uniformizando a expansão no território nacional. (BRASIL, 2014, não paginado).

O Sistema UAB, sustenta-se em cinco eixos: (a) Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; (b) Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; (c) Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; (d) Estímulo à investigação em educação superior a distância no país; (e) Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

A UAB¹³⁵, para ofertar cursos e manter os polos de apoio presencial, firmou parcerias por meio de acordos de cooperação técnica¹³⁶ ou convênios com entes federativos

¹³⁵ “O Sistema UAB funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7837?>>.

¹³⁶ O acordo de cooperação é um dispositivo formal empregado por entes públicos para se determinar um vínculo cooperativo ou de parceria entre si ou, ainda, com entidades privadas, que tenham interesses e condições recíprocas ou equivalentes, de modo a realizar um propósito comum, voltado ao interesse público. Normalmente, as duas partes fornecem equipamento ou até mesmo uma equipe, para que seja alcançado o objetivo acordado, não havendo, contudo, nenhum tipo de repasse financeiro. É comum que esse tipo de cooperação ocorra nos campos técnicos e científicos, com cada partícipe realizando as atividades que foram propostas por meio de seus próprios recursos (conhecimento, técnicas, bens e pessoal). O **acordo de cooperação** se diferencia de **convênio**, contrato de repasse e termos de execução descentralizada, pelo simples fato de não existir a possibilidade de transferência de recursos (BRASIL, 2006).

que se dispuseram a participar dos programas, em conformidade com o Decreto n.º 5.800/2006.

Os polos de apoio presencial criados são de responsabilidade dos municípios. Estes além de permitir o desenvolvimento de atividades pedagógicas, configuram-se como espaço físico em que os alunos entram em contato com os orientadores de estudo/tutores e com professores formadores vinculados às IES, bem como têm acesso a bibliotecas e laboratórios pedagógicos – específicos para cada curso – e de informática. Assim, no âmbito do Sistema UAB,

[...] um polo é uma unidade acadêmica que dá apoio pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino e de aprendizagem dos cursos e dos programas ofertados a distância por instituições de ensino superior. O polo contribui para que as atividades presenciais previstas nos projetos pedagógicos de cada curso se realizem. Outra importante função do polo é disponibilizar para os estudantes o acesso aos meios e às tecnologias de informação e comunicação necessários para a mediação didático-pedagógica dos cursos a distância, principalmente o acesso ao AVA, aos conteúdos digitais e à biblioteca. (VENANCIO; ARRUDA, 2013, p. 16).

As diretrizes para a escolha desses polos dependem da infraestrutura adequada à acessibilidade como determinado pelo Decreto Lei n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, e obedecem à distribuição geográfica: a divisão territorial do Brasil realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 527.

2.3 Universidade Aberta do Brasil como política de formação

A UAB nasce, portanto, com o compromisso de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país (MOTA, 2007, p. 17).

Na perspectiva de oferta de formação inicial, destaca-se a necessidade de um docente que não apenas seja capaz de (re)significar conhecimentos e informações, mas também tenha condições de (re)fazer a sua *práxis* constantemente. Reforce-se a ideia dos saberes dos professores que não equivalem a um conjunto de conteúdos cognitivos previamente definidos, mas a de um processo em construção ao longo de uma carreira profissional.

A (re)construção dos saberes dos professores egressos da UAB/Sergipe, acrescida das interações humanas, das tecnologias e dos dilemas naturais de uma formação inicial na

EaD, permite inferir contribuições e limites no saber-fazer e no saber-ser do profissional atuante na educação básica. Esse pressuposto levanta a expectativa de se identificar a relação com o saber dos sujeitos investigados direcionada para a inter-relação entre os sentidos e os significados da prática na sala de aula, espaço onde os currículos educacionais são integralizados, tendo em vista que

[a] formação e a iniciação ao mundo profissional têm oscilado entre, por um lado, [...] e o treino de técnicas de diversa natureza e, por outro lado, a formação de um profissional reflexivo. **Em face da complexidade dos desafios e da diversidade dos modos de ação, nesse quadro de instabilidade e de insegurança jamais sentidas os professores** constituem a réplica e a esperança. (MAGALHÃES, 2013, p. 110, grifo nosso).

Nesse sentido, o ser humano é um sujeito que apresenta singularidades em sua vida, que determina sua identidade como indivíduo e, também como profissional, quando é possível afirmar, inclusive, que a relação com o saber se ocupa das histórias sociais dos sujeitos (CHARLOT, 2005). Epistemologicamente, o autor sinaliza três processos intitulados como “figuras do aprender”: a) aprender é uma atividade de apropriação de um saber, existente sob a forma de linguagem; b) aprender é ser capaz de dominar uma atividade; c) aprender é apropriar-se de formas intersubjetivas e subjetivas de se relacionar com os outros e consigo mesmo.

Infere-se, então, que o sentido dessas figuras explicita a complexidade e a subjetividade dos processos de ensino e de aprendizagem presentes nas práticas pedagógicas. Fato esse que remete à natureza do trabalho docente, configurado pela via de dois processos em dialogicidade: o ensinar e o aprender, de modo a contribuir para a humanização dos alunos, dos próprios professores (eternos aprendizes) e da sociedade.

Espera-se, então, dos cursos de formação inicial de professor a condição humana de desenvolver “[...] a compreensão e a ética, entendendo a era planetária em que vivemos e saber que o conhecimento, qualquer que seja ele, está sujeito ao erro e à ilusão” (MORIN, 2003b, p. 20). Trata-se de se (re)construir conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes permitam ressignificar seus próprios saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e dos desafios postos pelo ensino como prática social do cotidiano (PIMENTA, 2012). Essa inter-relação contempla o uso das TIC como possibilidade de interação no processo de aprendizagem dos futuros professores, tendo em vista que a LDB prevê uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

O art. 3º da lei supramencionada, em seus incisos, insere a necessidade de o ensino ser ministrado com base nos seguintes princípios: “I – Igualdade de condições para acesso e permanência na escola; [...] III – Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; [...] VII – Valorização do profissional da educação escolar” (BRASIL, 1996, p. 13). Além disso, o art. 80 refere-se, especificamente, em seu *Caput*, à responsabilidade que tem o poder público de incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância, tendo em vista a influência da tecnologia no âmbito educacional e a importância dos meios de comunicação como televisão, rádio, computadores e ferramentas, a exemplo da *internet* como formas alternativas para a construção do conhecimento.

Em 2005, o art. 80 foi regulamentado pelo Decreto 5.622, de 19 de dezembro, e estabelece em seu art. 1º:

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

O art. 86 legisla, especificamente, sobre as instituições que ofertam a educação superior: universidades, fontes de pesquisa que devem estar integradas ao Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI). Essa estrutura tem como objetivo promover a integração de conhecimentos construídos em qualquer parte do planeta e com o foco no desenvolvimento e aperfeiçoamento dos estudantes quanto ao uso e domínio dos recursos tecnológicos (BRASIL, 2005).

Esse cenário evidencia a relevância das políticas públicas como possibilidade de operacionalização das normas e leis já institucionalizadas. Souza (2006) aponta quatro “pais” fundadores das políticas públicas: H. Laswell¹³⁷, H. Simon¹³⁸, C. Lindblom¹³⁹ e D. Easton¹⁴⁰ e

¹³⁷ Harold Dwight Lasswell nasceu em Donnellson no estado americano de Illinois em 13 de fevereiro de 1902 e faleceu em 18 de dezembro de 1978. Foi um sociólogo, cientista político e teórico da comunicação estadunidense. É considerado um dos fundadores da psicologia política e professor de direito na Universidade de Yale.

¹³⁸ Herbert Alexander Simon nasceu em Milwaukee no estado americano de Wisconsin em 15 de junho de 1916 e faleceu em — Pittsburgh no estado americano da Pensilvânia em 9 de fevereiro de 2001. Foi um economista estadunidense e pesquisador nos campos de psicologia cognitiva, informática, administração pública, sociologia econômica, e filosofia. Por vezes, descreveram-no como um polímata.

¹³⁹ Charles Edward Lindblom nasceu em Turlock no estado americano da Califórnia em 21 de março de 1917. É um Professor Emérito de Ciência Política e Economia na Universidade de Yale e ex-presidente da Associação Americana de Ciência Política e da Associação de Estudos Econômicos comparativos e também ex-diretor do Instituto de Yale de Estudos Sociais e Políticos.

a descreve como disciplina acadêmica que nasceu nos Estados Unidos. A sua origem rompe com

[...] etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseado sem teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado, o governo, produtor, por excelência, de políticas públicas. (SOUZA, 2006, p. 22).

Enfatizo que “[...] uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia [...]”, e tem repercussão na economia e nas sociedades. Sendo assim, “[...] qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUZA, 2006, p. 25).

No Brasil, as políticas públicas com finalidades educacionais consolidaram-se a partir da década de 1980 e inúmeros estudos aconselham a reflexão em torno da premência em prover o docente para a construção de fazeres e saberes relativos à realidade da EaD envolvida em tecnologias avançadas. Essa possibilidade cria uma distinta linguagem de diálogo com o mundo, entretanto,

[as] políticas públicas que, ao longo do século XX, foram tornando possível a universalização e progressão escolar não têm sido suficientemente eficazes para garantir a qualidade do ensino em percentagens competitivas nos *rankings* internacionais relativos à escolaridade obrigatória. Também não têm assegurado um benefício é que está ativo da progressão e da *capilaridade* social resultantes da escola. (MAGALHÃES, 2013, p. 108)

Nesse contexto acerca da EaD, Valente destaca (2011, p. 40) a existência de “[...] aspectos positivos e negativos, tornando impossível afirmar que uma abordagem é melhor do que outra”. Moran (2011, p. 82) afirma que, “[...] em um mundo conectado em redes, onde aumenta a mobilidade, a EaD passou hoje de uma modalidade complementar a eixo norteador das mudanças profundas da educação, em todos os níveis, para todos os públicos, ao longo da vida de todas as pessoas [...]”. A EaD é uma modalidade de educação que veio, é e será definitiva para o mundo atual e futuro, sendo um instrumento relevante para as conformidades da nova forma de sociedade, do novo *modus vivendi*.

¹⁴⁰ David Easton nasceu em Toronto em 24 de junho de 1917 e faleceu em Irvine no estado americano da Califórnia em 19 de julho de 2014. Foi um político e professor de ciência política na Universidade de Chicago.

A escola atual não comporta, tão somente, formatos didático-pedagógicos tradicionais de ensino. Faz-se relevante promover experiências em salas de aula invertidas, com aplicação de metodologias ativas que usam recursos interativos, a exemplo dos recursos educacionais abertos (REA) disponibilizados “[...] para o ensino, a aprendizagem e a pesquisa, podendo ser veiculados em qualquer mídia, como ferramentas de apoio à construção do conhecimento que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta por licenças de direito autoral livres” (GUEDES; GONÇALVES; NASCIMENTO, 2015, p. 528). Além disso, as plataformas digitais estimulam a construção do conhecimento no âmbito da virtualidade.

Cursos de ensino superior - não presenciais, tanto de formação inicial como continuada, tornaram-se uma realidade e diversas universidades aderiram a essa modalidade, inclusive, a Capes, através do DED. Esses órgãos instituem programas integrados por universidades participantes da UAB e IPES com vistas à promoção de formação continuada dos professores das redes públicas de educação. Ver alguns programas na figura:

Figura 13 – **Programas Integrados por Universidades Participantes da UAB**



Fonte: Sítios da Capes e da Diretoria de Educação a Distância (2016).

O **Parfor** a distância ofertado no âmbito da UAB é desenvolvido em regime de colaboração com as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios com as IPES. Trata-se de uma política voltada a professores ou profissionais das redes públicas de educação em exercício de suas atribuições profissionais. O programa oferece cursos de primeira licenciatura – para docentes que não tenham formação superior; licenciatura para os docentes com formação em licenciatura, mas que atuam em área distinta; formação pedagógica aos docentes graduados e não licenciados.

O **Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP)** objetiva a formação e qualificação de pessoal de nível superior, visando ao exercício de

atividades gerenciais através de cursos, a exemplo: bacharelado em Administração Pública, especialização em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde.

Outras formações ofertadas pela Capes, por meio do DED, buscam valorizar docente com programas de formação inicial e continuada. Trata-se de um “[...] processo intencional, articulado e capaz de se retroalimentar, gerando um movimento progressivo de aperfeiçoamento da formação docente” (CAPES, 2014, não paginado). Ver programas a seguir:

Figura 14 – Programas de Formação Docente do DED



Fonte: Sítios da Capes e do Departamento de Educação Básica (2016).

O **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)** voltado aos licenciandos, objetiva o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica. É um programa realizado em instituições escolares da rede pública sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola onde o projeto se realiza.

O **Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)** é uma ação da Capes que tem a finalidade de contribuir para a qualidade dos cursos de licenciatura em IPES, no âmbito federal, estadual e municipal, na perspectiva de valorizar a carreira docente.

O Programa Observatório da Educação (OBEDUC¹⁴¹) resulta da parceria entre a Capes, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituído pelo Decreto Presidencial n.º 5.803, de 8 de junho de 2006. O OBEDUC objetiva “[...] fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico [...]” (BRASIL, 2006, não paginado).

O Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: investindo em novos talentos da rede pública para inclusão social e desenvolvimento da cultura científica objetiva apoiar propostas que promovam ações extracurriculares para professores e alunos da educação básica, como cursos e oficinas com a finalidade de disseminar o conhecimento científico, aprimorar e atualizar os participantes do programa, visando à melhoria do ensino de Ciências. As atividades ocorrem no período das férias ou em horário contrário de forma que não afete a frequência escolar.

O Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life) seleciona propostas que objetivam a criação e utilização de laboratórios interdisciplinares como *lócus* comum às licenciaturas nas dependências das IPES. O programa visa “[...] promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para: Inovação das práticas pedagógicas; Formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura; Elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; Uso de TIC; Articulação entre os programas da Capes relacionados à educação básica. (CAPES, 2014, não paginado).

O Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna¹⁴² apoia projetos de pesquisa e de inovação em rede, dando condições para a construção de estratégias

¹⁴¹ Este programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das IES e das bases de dados existentes no Inep.

¹⁴² “O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação e tem como missão é desenvolver o ser humano por inteiro, preparando para a vida no século 21 em todas as suas dimensões. Impulsionados pela vontade do tricampeão de Fórmula 1 Ayrton Senna de construir um Brasil melhor, atuamos em parceria com gestores públicos, educadores, pesquisadores e outras organizações para construir políticas e práticas educacionais baseadas em evidências. Estamos em permanente processo de inovação, continuamente investigando novos conhecimentos para responder aos desafios de um mundo em constante transformação”. Disponível em: <<http://www.institutoayrton-senna.org.br/quem-somos/>>.

e desenvolvimento de competências socioemocionais associadas à formação de profissionais do magistério da educação básica na rede pública.

O Programa de Cooperação Internacional - *Science, Technology, Engineering And Mathematics* (STEM) parceria da Capes com Conselho Britânico/Fundo Newton¹⁴³ para o intercâmbio de docentes e pesquisadores do ensino de Ciências, Tecnologias, Engenharia e Matemática em países emergentes, visando à difusão de conhecimentos entre docentes e pesquisadores a fim de estimular a inovação curricular e a criação de estratégias ativas para a formação de professores da educação básica.

O Projeto Água tem a parceria da ANA para selecionar projetos que versem sobre a água e melhorem a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem nas instituições da educação básica.

Nessa perspectiva, as políticas públicas de formação para docentes e gestores indicam uma possibilidade de valorização aos profissionais da educação. Entretanto, ainda, não são suficientes e

[...] oscilam entre os dois extremos de um mesmo eixo: por um lado, a multiplicação de uma miríade de competências técnicas e, por outro lado, uma racionalidade assente em exercícios de criatividade e imaginação, consubstanciada em “tacteios”, para recuperar o termo tão caro a Freinet, que permitam humanizar e fazer beneficiar, de forma diferenciada e com garantias iguais na chegada, públicos diversos, portadores de condicionamento e especificidades sociais e culturais [...]. (MAGALHÃES, 2013, p. 109).

Não se consegue uma efetiva articulação teórico-prática entre essas políticas e o trabalho docente na sala de aula. Ainda há uma caminhada para que se consiga o compartilhamento dos saberes e fazeres entre as IES, as escolas básicas e a aprendizagem dos estudantes. Nessa teia, o professorado busca construir/ressignificar a sua identidade profissional, sem perder a condição de mediador da aprendizagem.

Aprofundando a discussão sobre os impactos das políticas institucionalizadas pelo MEC, as teorias e os estudos mais recentes relacionados à formação do professor se

¹⁴³ “O Newton Fund (Fundo Newton) é uma iniciativa do governo britânico que visa promover o desenvolvimento social e econômico dos países parceiros, por meio de pesquisa, ciência e da tecnologia. Lançado no Brasil pelo Ministro das Finanças britânico George Osborne em abril de 2014, o Fundo Newton de fomento à pesquisa e inovação em países emergentes investirá £735 milhões em diversos programas que contemplam mobilidade, pesquisa e capacitação em 15 países. No Brasil deverão ser investidos £45 milhões até 2019. O fundo é parte do compromisso assumido pelo Reino Unido diante da comunidade internacional de promover iniciativas que fortaleçam o desenvolvimento social e econômico de países emergentes e que ajudem a estabelecer parcerias duradouras com governo e instituições filantrópicas brasileiras”.

empenham em priorizar questões como a da diversidade cujo significado está presente não apenas no Brasil, mas no âmbito mundial.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1998, acompanhada da previsão e garantia implícitas dos padrões protetivos dos direitos fundamentais, da LDB e legislações específicas mais recentes, os temas que compõem a agenda das políticas educacionais voltadas para diversidade, quer como temas direcionados à formação inicial – primeira e segunda licenciaturas; quer como formação continuada através de cursos de extensão, aperfeiçoamento, e estudos *lato sensu* ou *stricto sensu* como modalidade educacional. O que se percebe, atualmente, na nação brasileira é uma (des)estruturação dos avanços, ainda que insuficientes da Educação no Brasil, nos últimos anos, iniciando com a Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016 convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017¹⁴⁴.

Ainda como continuidade está em pauta a dimensão da equidade com as modalidades da educação no Brasil, que se caracterizam pela tentativa de atender às demandas específicas a fim de garantir o combate às injustiças sociais e à marginalização, e a se evitar o desprestígio de quaisquer grupos sociais. Daí a Educação especial na perspectiva inclusiva; a Educação escolar quilombola; a Educação do campo; a Educação escolar indígena; e a Educação de jovens e adultos. Depreendo do pensar de Lima (2016, p. 40) ao concluir que

[se] a abertura do espaço de discussão, via políticas públicas para a diversidade foi objeto de luta e consecução ao longo de décadas no mundo e no Brasil cabe não somente o enfrentamento de suas demandas, mas a ampliação para o enfoque emancipatório do que se entende por justiça social na educação brasileira.

Esse processo de formação docente apresenta a educação básica com o “[...] papel significativo que exerce perante o processo de socialização e formação de homens e mulheres, diante das mudanças contemporâneas, de um mundo que se transmuta velozmente requerendo novas formas de ser, saber e saber ser” (BRZEZINSKI, 2007, p. 231). Tem-se a necessidade e a obrigação de situar os cidadãos de forma digna. Isso se traduz em um pedido de socorro dos que conseguem avistar no horizonte os cidadãos marginalizados tão somente por terem sido

¹⁴⁴ Norteamento que altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

afastados do convívio social pelas mudanças, especialmente pelas “[...] transformações provocadas pela revolução tecnológica ocorrida no último quartel do século XX impondo também desafios à formação de educadores que devem ser capazes de promover uma educação escolar e não-escolar com qualidade.” (p. 232). Sendo assim, e por sua vez,

[os] educadores precisam estar formados para que possam educar crianças, adolescentes, jovens, adultos que precisam reunir em sua bagagem cognoscitiva, entre outros conhecimentos, saberes e habilidades: a polivalência e a especificidade, a participação e a individualização, a liderança e a cooperação, a abstração e as práticas concretas, a detenção do conhecimento e o domínio das tecnologias, a decisão e o trabalho em equipe. (BRZEZINSKI, 2007, p. 32).

A autora revela que existem conflitos ainda insolúveis e conclui que a “[...] contradição é uma categoria desvelada pela realidade, pelo menos, quando os estudos retratam as políticas contemporâneas de formação e profissionalização do professor dos anos iniciais do ensino fundamental” (BRZEZINSKI, 2008a, p.162). O aumento no coeficiente de matrículas da população escolarizável, na educação básica, não resulta em qualidade no desempenho do alunado, evidenciado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb¹⁴⁵).

Redin (2017) analisa as políticas educacionais de acesso ao ensino superior, recentemente instituídas no Brasil, em especial, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e as relações com a juventude rural, economicamente desprotegidas. Entre as conclusões a que aportou o pesquisador, faz-se notar a que assevera a valorização que a família rural vê na educação dos filhos, em especial, quanto à educação superior.

Nos últimos anos, a crescente mobilidade rural, o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o acesso dos filhos de agricultores no ensino superior estão dinamizando o meio rural e acenando novas perspectivas de ascensão social. Nessa perspectiva, as políticas educacionais, mesmo que acessadas ainda pela minoria de jovens rurais, aos poucos, têm provocado um processo de transformação social no meio rural brasileiro. (REDIN, 2017, p. 250).

Até a década de 80 não havia como promover a inclusão desses filhos de agricultores, não havia ainda a amplitude das TIC oferecendo comodidade e acessibilidade à

¹⁴⁵ “Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>

rede, enfim, os estudos eram pautados no regime presencial, ainda cabendo muitos preconceitos sobre a efetividade e a eficácia de cursos a distância, como foi o ocorrido logo em seus inícios no formato atualmente conhecido. Cumpre acrescentar que as “[tecnologias], através das quais era esperada uma menor dependência dos aprendentes face aos professores, não têm permitido superar de forma decisiva as assimetrias socioculturais [...]” (MAGALHÃES, 2013, p. 107).

Os estudos de Souza (2012) discutem a abrangência e o marco regulatório da UAB, deixando firmado que a legislação e a política de expansão da educação superior associadas às exigências da reestruturação do capital, em âmbito global, apontam que a UAB atende aos interesses do capital e amplia o número de docentes qualificados em nível superior, na modalidade a distância e em serviço, em consonância com as diretrizes políticas dos organismos internacionais destinadas aos países subdesenvolvidos.

Nesse caminho, a autora sustenta o pensamento questionador da realidade da UAB: a legislação brasileira que regula a UAB, possibilita entender a intenção de garantir credibilidade ao sistema, todavia não por isto, se afirmará que a norma em si é garantia do desenvolvimento cognitivo como “[...] função da ampla interação verbal [...]” (LEFRANÇÕIS, 2016, p. 255) que ocorre dos valores e das “[...] condutas dos indivíduos sob sua orientação [...]” (SOUZA, 2012, p. 145). Ainda acrescenta não adiantar o anúncio de que a UAB difunde a democratização do acesso à educação superior, ou à inclusão social e à melhoria quantitativa do processo educacional se, por outro lado, não há garantia da qualidade na formação plena do cidadão,

[...] que cuidará para que a sociedade seja democraticamente organizada e se desenvolva em seus aspectos socioeconômicos, político e cultural. Para isso, requer criatividade científica alicerçada na pesquisa e soluções práticas para os problemas específicos da sociedade e região que se encontra. Isso é factível se o conhecimento produzido na EAD/UAB visar, concretamente, à formação de cidadãos/professores que busquem uma sociedade mais justa e igualitária. (SOUZA, 2012, p. 145).

Dentro dessa conjectura, “[na] sociedade brasileira atual, assim como na metade do século XX, as relações entre educação e desenvolvimento permanecem submetidas estruturalmente ao sistema capitalista” (BRZEZINSKI, 2013, p. 241). Isto é, um produto de consumo e da teoria do capital humano. E, no que concerne à sociedade justa e igualitária, o que se quer e é de direito, são as linhas diretivas do PNE, o da “[...] oferta de educação

pública, gratuita, laica, e de qualidade social em todos os níveis e modalidades de ensino, como direito de todos os brasileiros”. (p. 262).

Nesses termos, a história da UAB ratifica a contribuição da modalidade a distância para formação de professores no mundo e no Brasil. Entretanto, essa profissão ainda enfrenta incertezas e desvalorização no cenário de uma sociedade neoliberal e em crise econômica. A profissionalização docente exige reformas nas políticas educacionais com vistas a consolidar a área de formação com qualidade.

3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABERES DO PROFESSOR

[Os] saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”. (GAUTHIER et al, 2013, p. 34).

A presente seção tem como foco a formação de professor que, na concepção de Tardif (2012, p. 216, grifo nosso) é “[...] um profissional dotado de razão e cujos **saberes** são regidos por certas exigências”, como as da profissionalidade, das linhas dos currículos, das ressignificações da experiência cotidiana e dos norteamentos disciplinares “[...] que lhe permitem emitir juízos diante das condições contingentes de trabalho”. Incluo a questão das políticas de formação docente vistas como um alicerce para a obtenção da qualidade do saber-fazer identitário desse profissional na perspectiva da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

O texto apresenta o desdobramento acerca da ressignificação dos saberes docentes específicos, sua construção e implicações na sala de aula, incluindo a relação da formação docente. O discurso textual ainda trata de evidenciar os saberes da docência, dispondo o tema em debate por Tardif (2012), Nóvoa (1991, 2009), Pimenta (2010, 2011, 2012), Schön (2009), entre outros. Discuto, ainda, sobre a relação com o saber, desenvolvido por meio da formação do docente, considerando o sentido que a atividade de professor tem e os significados na prática pedagógica sob o prisma de Charlot (2003, 2005, 2013).

3.1 Saberes docentes e suas implicações na sala de aula

[É] muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. (GAUTHIER et al, 2013, p. 28).

A formação docente é a ordem do dia, a discussão em pauta. Teóricos de todo o Brasil e de outros países defendem pontos de vista e sugerem ações, tendo como legitimação a busca pela qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Em detrimento de todo o esforço dos cientistas da educação pela qualidade educacional, resta a ideia de que algo está faltando, e se encontra instaurado no contexto da formação inicial, seguindo adiante pela carreira docente. Os diversos segmentos sociais estão

a cobrar, a opinar, a sugerir, cada qual na tentativa de auxiliar na construção do campo educacional à semelhança dos países desenvolvidos.

Há quem registre opiniões e críticas sobre as crenças educacionais dos docentes, as metodologias, as lacunas da formação inicial, o quase abandono do docente no exercício de sua profissão, assoberbado mais de fazeres do que propriamente de saberes. Estes ficam para trás, perdidos nas memórias das disciplinas e dos profissionais dos cursos de licenciaturas.

Nóvoa (2009) ressalta que a formação inicial de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação, que define o tato pedagógico. Quanto à partilha de saberes acumulados, adverte que deve ser valorizado o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão. E, pensando na perspectiva de grupo, formar o docente deve tomar por princípio a responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço da educação. Isso sinaliza que

[o] professor não se faz por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1991, p.23).

Em seus estudos, pensou uma metáfora que superpõe duas imagens, como se fossem duas lâminas nas quais estão os docentes vistos como imagens do futuro presente. Parece algo difícil de compreender, mas ousou interpretar manifestando a ideia de que a visão do autor cola as faces identitárias de um professor em si só, ajuntando futuro e presente.

De forma alguma não se pretende afirmar que o passado deva ser ignorado ou se antecipe o amanhã, mas se espera de um profissional da educação a habilidade de apurar olhos para todas as direções e preparar-se continuamente para os avanços da atualidade. Nóvoa (2009, p. 19) adianta não ser “[...] possível escrever textos atrás de textos sobre a *práxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os professores reflexivos, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação”. O que permite relacionar o importância das políticas públicas com a formação de professor.

O conceito de política está relacionado ao termo de origem grega *pólis* (cidade-estado). O significado do termo remete às ideias de urbanidade, civilismo, público, sociável,

social, civilizado/civilização. A evolução do significado da terminologia influenciou a obra Política, do sábio grego Aristóteles e bem depois, a palavra passou a ser nomeada na esfera política, como ações e às noções de estado e de poder. Destarte, o termo é bastante vasto, com várias definições para sua compreensão, estendendo-se também para o conceito de políticas públicas. Cavalcanti (2012, p. 41) descreve a política pública como “[...] um curso de inação ou ação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema expresso no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações de governo”.

Saravia (2007) entende que a política pública representa os empenhos governamentais para dar (des)equilíbrio às relações socioeconômicas, através de decisões políticas. Trata-se de uma noção proveniente das tradições jurídicas originárias

[...] tanto dos povos anglo-saxões (com base em leis articuladas aos princípios dos interesses comuns dos cidadãos, dos direitos em base de costumes e da jurisprudência) como dos povos latinos, de origem romana (com base na crença no Estado, organismo objetivo de organização social dos indivíduos, aplicador de leis: ou seja, crença no legalismo). (SARAVIA, 2007, p. 26)

Percebo uma conexão de decisões coletivas e públicas aos anseios da sociedade e da economia, situando

[...] as atuais configurações de Políticas Públicas aos princípios de governança, estes tributários da Administração Pública: permeiam ações articuladas por planejamento, tecnologias comunicativas e mecanismos de centralização ou descentralização, dependendo de orientações técnicas e ideológicas de quem as formula e executa. (SARAVIA, 2007, p. 32).

Há um distanciamento do atual cenário da educação de uma discussão que permitiria o pensar, criticamente acerca da vinculação entre escola e sociedade. De um ponto estratégico visualiza-se o professorado submisso a imposições, limitando-se ao atendimento das “[...] exigências das políticas impostas nas escolas, [sem] enfrentar os diferentes problemas do cotidiano escolar[...].” (SARAVIA, 2007, p. 32). Assim, a formação docente, mesmo ganhando espaço e importância no campo da pesquisa educacional, ainda é vista pela precariedade das políticas formativas e dos programas de educação inicial e continuada.

As políticas públicas, portanto, foram idealizadas, planejadas e esquematizadas com os seus objetivos voltados para a melhoria das condições de vida dos sujeitos, portando-se de maneira reflexiva e transformadora do cenário político e social dos cidadãos. Não

adianta o debate e a reflexão formulados acerca da identidade profissional docente sem que se tenha objetivos fixos e delineados sobre a formação docente e o seu processo de estruturação mediante políticas públicas.

É complexa a questão da definição de políticas, diretrizes e propostas de formação de professores, tanto porque necessita ser uma construção coletiva a cargo das organizações dos trabalhadores, das associações científicas, quanto pelas vias da “[...] ampliação do debate, cujo caráter deve ser permanente, buscando intervir, no que for possível, na proposta de formação hegemônica, sem desconsiderar os limites desta atuação” (KUENZER, 2011, p. 17).

Cabe uma análise das políticas de formação docente tendo em vista as mudanças ocorridas no mundo do trabalho baseadas nas políticas educacionais determinadas desde a aprovação da LDB em 1996 e suas alterações¹⁴⁶. Por essas vias Kuenzer (2011) demonstra porque as políticas de formação inviabilizam a construção da identidade docente com o *status* de cientista da educação, além do que o excluiu ao julgá-lo apenas um tarefeiro sem considerar a precariedade e a desqualificação de sua formação.

O próprio termo ‘tarefeiro’ já se encarrega de reduzir a possibilidade de a sociedade reconhecer no docente um sujeito que lida com a pesquisa, o conhecimento especializado e intelectual, mas apenas um cumpridor mecânico de tarefas, muitas vezes impostas por grupos de interesses¹⁴⁷, incluindo os parâmetros para “[...] a escola, instituição social, polo do binômio interativo escola-sociedade” (ALARCÃO, 2001, p.13).

Nóvoa (2009) esclarece a existência de inúmeros debates sobre como é ou como deveria ser o bom profissional da educação, adianta que sabe ser impossível conseguir tal

¹⁴⁶ Leis aprovadas desde o início da vigência da LDB que provocaram modificações no norteamento legal. **1997:** Lei n.º 9.475; **2001:** Leis n.ºs 10.287 e 10.328; **2003:** Leis n.ºs 10.639, 10.709 e 10.793; **2004:** Lei n.º 10.870; **2005:** Leis n.ºs 11.114 e 11.183; **2006:** Leis n.ºs 11.274, 11.301, 11.330 e 11.331; **2007:** Leis n.ºs 11.525 e 11.632; **2008:** Leis n.ºs 11.700, 11.645, 11.684, 11.741, 11.769 e 11.788; **2009:** Leis n.ºs 12.013, 12.014, 12.020, 12.056 e 12.061; **2010:** Lei n.º 12.287; **2011:** Leis n.ºs 12.416 e 12.472 **2012:** Leis n.ºs 12.603 e 12.608; **2013:** Lei n.º 12.796; **2014:** Leis n.ºs 12.960, 13.006 e 13.010; **2015:** Leis n.ºs 13.168, 13.174, 13.184 e 13.234; **2016:** Lei n.º 13.278; **2017:** Lei n.º 13.415.

¹⁴⁷ Registro como exemplo o comércio que se tornou a preparação do estudante para o sucesso em provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) está evoluindo para o anterior comportamento de cursinhos e similares, através do ensino por dicas e tarefas com o objetivo de atender a corrida para as vagas nas universidades, especialmente as públicas. O professor que desenvolve no aluno supostas e treinadas competências e habilidades e, além disso, consegue “prever” o tema da Redação do Enem ganha *status* de profissional de excelência, de qualidade (junto com a escola ou o curso preparatório). Isso sem contar com os interesses econômicos contidos nesse esquema que explora o evento do exame. Além disso, considere-se a reforma atual do ensino médio, a qual dispõe de uma parte curricular obrigatória e outra aberta para a escolha do aluno e incide diretamente na preparação de vestibulandos. Não se tem ainda uma ideia exata do que o docente em exercício esteja acompanhando, construindo e entendendo acerca da modificação realizada a partir da Lei n.º 13.415/17 sobre a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

definição ou conceituação, nada obstante, refere-se a um conceito ‘líquido’ no qual a profissionalidade docente não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade docente e, ainda, postula uma formação de professores erigida dentro da profissão, fundada “[...] numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que [tenha] como âncora os próprios profissionais, sobretudo os mais experientes e reconhecidos” (NÓVOA, 2009, p. 44).

Através do conhecimento, da cultura profissional, do tato pedagógico oriundo do saber da **formação profissional** ressignificado nos cursos de licenciatura, estabelece-se um apanhado de saberes nos quais os profissionais educadores seguem reconstruindo ao longo da formação (TARDIF, 2012).

Nessa perspectiva, deve-se formar os professores para dentro da profissão, promover novos modos de organização da profissão - o que vale para o Brasil imerso em uma crise gerada por políticas públicas não efetivamente implementadas, a saber: “[...] os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas” (GATTI, 2010, p. 1.359) e muitas incertezas quanto à permanência na profissão, tendo em vista não haver “[...] horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência que interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 256).

Acerca da formação docente, seus saberes e identidade convém apresentar a contribuição de Pimenta (2012, p. 5) tomada a partir de dimensões para o (re)pensar e ressignificar da formação inicial e continuada, tendo relevância “[...] a questão dos saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática [...]”. Defendo uma formação com tendência reflexiva, envolvendo uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores; construção de redes de autoformação e em parceria com outras instituições; mobilização do conhecimento a partir da dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos (PIMENTA, 2011, 2012).

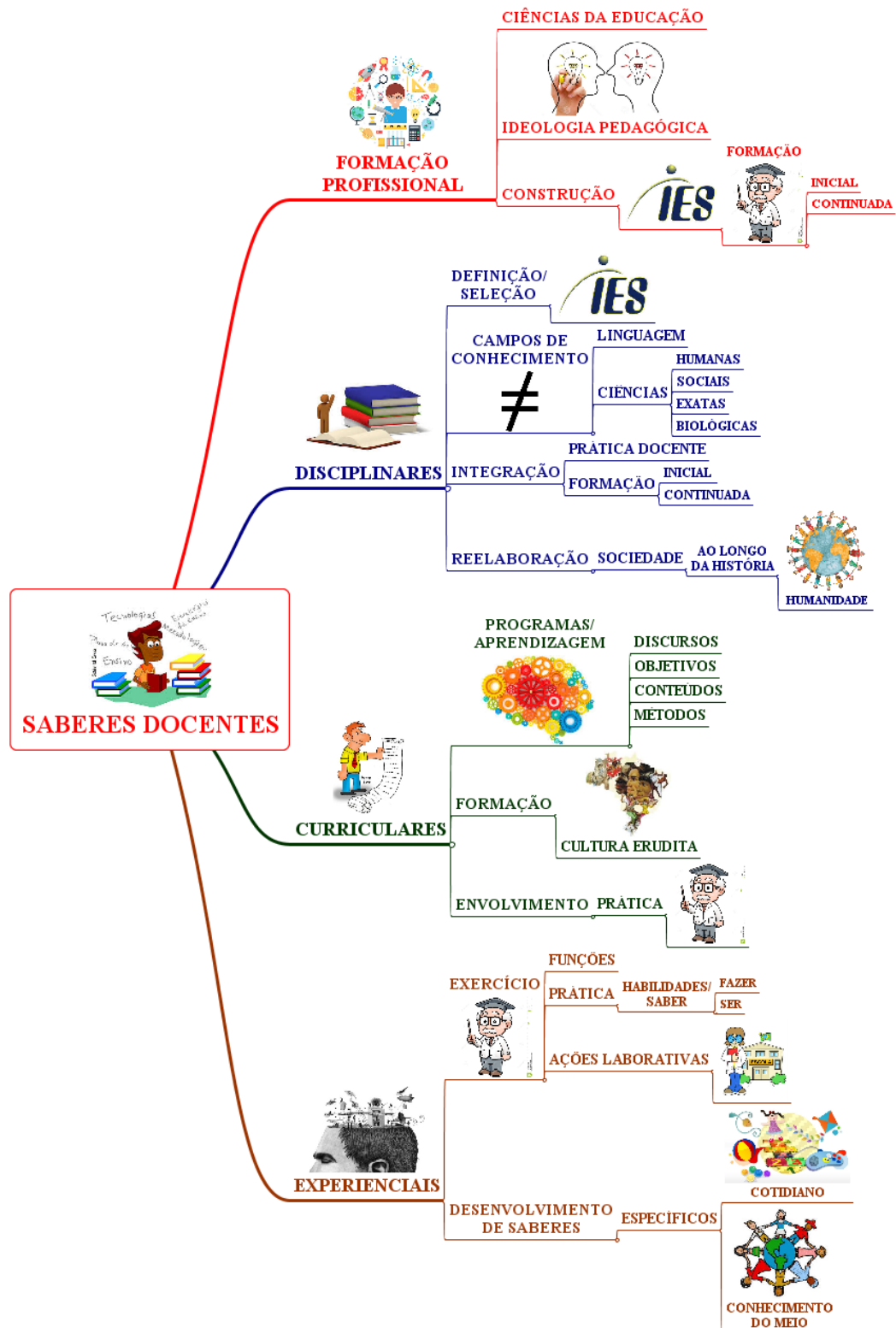
Cabe ressaltar a mobilização dos saberes em função da construção da identidade profissional a partir dos três tipos de saberes: o da experiência ou o apreendido/aprendido ao longo de sua vida estudantil, acadêmica e docente, quando exercita cotidianamente a reflexão e a (re)construção de saberes com os colegas; o do conhecimento que circunda o rever da função da escola na sua atividade de construtora de conhecimentos e as suas especialidades

em um contexto contemporâneo; e o dos saberes pedagógicos relativos à questão do conhecimento, da experiência e dos conteúdos específicos, um processo continuado e em ressignificação (PIMENTA, 2010).

Isso significa pensar e repensar a *práxis* no contexto da formação inicial e contínua pelas vias da análise das práticas pedagógicas; do desenvolvimento de currículo formal, abrangendo conteúdos e atividades referentes a estágios ocorridos no interior das escolas, desde que a formação como um todo se mostre investigativo-reflexiva e capaz de alavancar uma prática significativa, viabilizando a construção de uma identidade profissional (PIMENTA, 2010, 2011; 2012).

Dentro desse cenário de formação reflexiva, Tardif (2012) evidencia quatro saberes docentes: **saberes profissionais; curriculares; experienciais e disciplinares**. Para o autor, esses saberes são ricos, plurais e multifacetados, além de formais e informalizados, oriundos das suas experiências pessoais como sujeitos; das instituições nas quais estudaram na infância e na adolescência; daqueles em que se graduaram os docentes; no cumprimento das atividades profissionais - a *práxis*- diária nas escolas e na interação com os estudantes. Ver detalhamento na figura a seguir:

Figura 15 – Saberes Docentes na Perspectiva de Tardif



Fonte: Autoria própria a partir de Tardif (2012).

Entendo, assim, que os saberes dos professores interagem com a comunidade familiar e os cidadãos de seu bairro, de sua cidade, das feiras, do comércio, do ir e vir nos meios de transporte urbano, nas reuniões e festas, nas diversas situações comunicativo-interativas que ressignificam as influências sociais e profissionais de grupos e ambientes que se entrelaçam e fazem parte do conjunto de saberes humanizados. Acentua-se a fusão entre saber do ensino e uma “[...] racionalidade concreta, enraizada nas práticas quotidianas dos atores, uma racionalidade aberta, contingente, em movimento, alimentada por saberes lacunares (*lacunaires*), humanos, baseados no vivido, na experiência, na vida” (TARDIF; GAUTHIER, 1998, p. 237).

Os **saberes profissionais** construídos e ressignificados nos processos formativos permitem realizar situações ativas na constituição da **profissionalização** docente que desenvolvem o pensamento reflexivo do ser docente. O termo eleva *o status* da carreira e concebe a autonomia individual e coletiva, contribuindo para uma identidade profissional que se constrói

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 77).

Nessa mesma abordagem, Tardif (2012, p. 12-13) sublinha que, “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos” e na ação laborativa da prática que torna significativo o ensinar.

Os **saberes curriculares** estão relacionados à forma de como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente construídos e ressignificados. Revelam-se configurados em discursos e programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) o que docentes devem apreender para conduzir a gestão de sala de aula, do professor e da instituição, reunindo a experiência individual e coletiva, ou seja, saberes que “[...] os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2012, p. 38).

Os **saberes experienciais** (ou práticos) ganham proeminência com o *status* de saberes que se transformam e são transformadores, ao tempo no qual irrompem da prática e se incorporam à experiência dos professores

[...] no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* de habilidades de saber-fazer e de saber-ser [...]. (TARDIF (2012, p. 39).

Esses saberes emergem na perspectiva da experiência ressignificada na família, no ambiente vivido ou na prática docente cotidiana. Benjamin (2009, p. 23) afirma que “[...] cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo”. Nesse sentido, não existe um lugar legítimo e estruturado na cultura universitária que reconheça e prestigie os saberes da experiência docente no patamar de relevância merecida ou como saberes amplamente relevantes em qualquer dos sentidos (RAYMOND; LENOIR, 1998).

Nóvoa (2009) reforça uma formação de professores na qual se deva assumir uma composição *prática*¹⁴⁸, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. A proposta do autor, ainda, estende-se ao aspecto profissional ao defender a necessidade de que a formação deve passar para “dentro” da profissão, isto é, basear-se na construção de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Isso significa que

[a] formação de professores [...] para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, 2010, p. 1375).

As questões da educação básica e do agregar-se o conhecimento à prática quando se trata de crianças e adolescentes são princípios igualmente válidos para os adultos nas licenciaturas, pois, o fazer e o refazer constantes e a reflexão-ação-reflexão conduzem à melhoria do saber fazer docente e à sua identificação como profissional da educação. Para Schön (2009, p.35), a reflexão-ação-reflexão

¹⁴⁸ É ser humano que sabe ser, sabe estar, sabe fazer, sabe comunicar, sabe compartilhar e desenvolver uma cultura da paz. É humano educado para transcender em busca do sonho que comanda e faz pulsar a vida. (DELORS, 1998).

[...] é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. [...] É claro que, sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante.

No embate entre os saberes da experiência individual e aqueles produzidos conjuntamente é que os professores alcançam alguma objetividade em favor das suas certezas subjetivas vir a serem sistematizadas e se estruturam com a finalidade de “[...] se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (TARDIF, 2012, p. 52).

Os **saberes disciplinares** nascem das múltiplas áreas dos conhecimentos específicos, construídos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento, manifestados por meio de disciplinas, na intersecção com os saberes curriculares, apreendidos e ressignificados no decorrer da carreira profissional, a despeito de se fazer parte, da formação inicial docente. Nesse sentido, independentemente de não se encontrarem na feitura da produção dos saberes disciplinares, os docentes extraem desses saberes o que é relevante para construir o conhecimento com seus alunos. Nessa conjuntura,

[o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber [...] específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente. (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 31).

Essa também é abordagem de Kuenzer (2011, p. 683) ao afirmar que a formação docente deve articular “[...] conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente”, ou seja, o **saber da experiência**, “[...] núcleo vital do saber docente, com base no qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares” (CANDAUI, 2016, p, 17), é titulado por Tardif (2012) como o conhecimento prático oriundo da *práxis* cotidiana, do que se aprende no espaço da sala de aula e, também fora dele; estabelecido no aquinhoamento de saberes e experiências entre os colegas na construção do conhecimento “[...] não são saberes como os demais; são, ao contrário, **formados de todos os demais**, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas

construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2012, p, 54, grifo nosso) e que se apresenta na literatura com outras denominações¹⁴⁹, a saber: *savoirs enseignants* (RAYMOND; LENOIR, 1998); **esquemas de ação** (PERRENOUD, 1993); **regras de ação** (CLEMENTE; RAMÍREZ, 2008); **saber estratégico** (VAN DER MAREN, 1993).

O professor reflexivo dispõe de uma característica muito peculiar para construir situações de ensino, de metodologias e de estratégias que corroborem na ressignificação e fazeres. Esse profissional é inventivo, inovador, criativo e repete suas boas experiências introduzindo novidades, reinventando atividades ao enriquecimento, contribuindo “[...] na apropriação pessoal do papel do profissional” (PERRENOUD, 1997, p. 48).

Para além da inventividade, criatividade e inovação, o docente precisa acreditar em suas concepções, das quais se originam de suas vivências com mestres, desde a primeira infância, passando pelas séries iniciais, pelo ensino médio e também os professores dos cursos de licenciatura. Assim, os profissionais da educação continuam uma tradição de confiança em “[...] esquemas de ação, de percepção e decisão parcialmente inconscientes. Daí eles sentirem que ensinam com o ‘que são’, com a sua personalidade e experiência” (PERRENOUD, 1997, p. 105).

Sá-Chaves (2011, p. 98) entende que o professor competente é aquele possuidor de “[...] um vasto e diversificado repertório de conhecimentos e de capacidades [...]” além de formar, executar e avaliar

[...] as decisões que seleciona, em circunstâncias quase sempre imprevisíveis, de modo a que estas se constituam como soluções adequadas, socialmente legítimas e abertas a constantes reajustamentos para poderem garantir a sua responsabilidade à instabilidade permanente [...]. (SÁ-CHAVES, 2011, p. 98).

O que remete à característica muito própria do processo educativo: a mutação e a capacidade de surpreender perante os avanços ou retrocessos sociais. A questão da competência ou não competência docente se diferencia do caráter puramente técnico do possuir conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre o que se faz e se compara ao afirmar o conhecer como uma

¹⁴⁹ Anteriormente, o próprio Tardif (2002) intitulava o saber da experiência como consciência prática e de cultura docente em ação.

[...] visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se fez, para além da situação; consciência das origens, dos porquês e das finalidades. Portanto, competência, pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização dos conhecimentos em situação, mediante o qual o professor constrói conhecimento.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 134)

As autoras ressaltam o redirecionamento à reflexão que se tem dito e até cobrado dos professores a capacidade de ver ao redor, de alçar o seu olhar em direção a todas as latitudes, de reconhecer contextos, quanto também de cuidar de aprimorar suas habilidades em resolver situações às quais lhes surpreendem a cada momento de suas aulas, ou quando se veem diante de uma realidade como a atual, de um mundo em transformação e imerso em questionamentos sobre o próximo momento ou fato, o que espera cada um dos sujeitos no “*day after*”. Cobra-se, ainda, o posicionamento crítico-político, inclusive sobre sua identidade e capacidade de saber fazer, renovando-se.

Dentro desse cenário, saliento que cada um e todos os saberes estão inter-relacionados e devem dialogar uns com os outros, gerar novos conhecimentos, socializar saberes, assim como uma rede colaborativa com condições de promover a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, como também oferecer segurança e autonomia aos docentes. Portanto, todos os saberes têm razão de ser. Na atual era de tornar-se inviável dispensar ou desprezar os contributos, quer sejam oriundos da ciência contemporânea, da prática educativa ou da investigação científica na seara da educação.

3.2 Relação com o saber na formação do professor

Ao professor não cabe dizer “faça como eu”, mas: “faça comigo”. O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia, fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n’água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais [(re)construídas] pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador (CHAUÍ, 2016, p. 257)

Considerando as inter-relações entre a relação com o saber e a formação do professor, tomo como base os vínculos com os saberes profissionais, evidenciando-os como “[...] específico da educação como área de saber [...] fato de ela ser uma área na qual

circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas” (CHARLOT, 2006, p. 8) e inúmeros objetos de aprendizagem os quais mantêm relação com o saber em torno do ato de ensinar e aprender, numa perspectiva de construção e apropriação dos conhecimentos, pois a relação com o saber é “[...] sempre, também, uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Portanto, sempre tem uma dimensão identitária e não apenas epistêmica [...]” (CHARLOT, 2013, p. 21).

Para o autor, trata-se de uma crença pedagógica que se caracteriza por expressões como: eu ensino assim e sempre dá certo, é o meu jeito de ensinar e a ele não renuncio, pois me garante bons resultados na minha prática cotidiana, no entendimento epistemológico de Bachelard (2006, p. 168) trata de ideias simples “[...] não são a base definitiva do conhecimento; aparecerão, por conseguinte, com um outro aspecto quando forem dispostas numa perspectiva de simplificação a partir das ideias completas”.

O fracasso dos estudantes não está relacionado ao capital cultural da família e também sugere a importância de se discutir como se realiza a educação e o processo de humanização dos sujeitos. Entra nessa discussão a temática da incompletude humana que se envereda e interage na sociedade e nas interações entre os indivíduos e nas percepções e ações em conjunto e, especialmente, no educar-se em distintas e múltiplas situações, antes e durante o processo da educação convencional (CHARLOT, 2000, 2003, 2005). O autor ainda defende três tipos de relação com o saber e de interdependência, levando-se em conta que o apropriar-se do mundo ocorre com suas bases fincadas nas relações **epistêmica, identitária e social**, constitutivas do sujeito do saber.

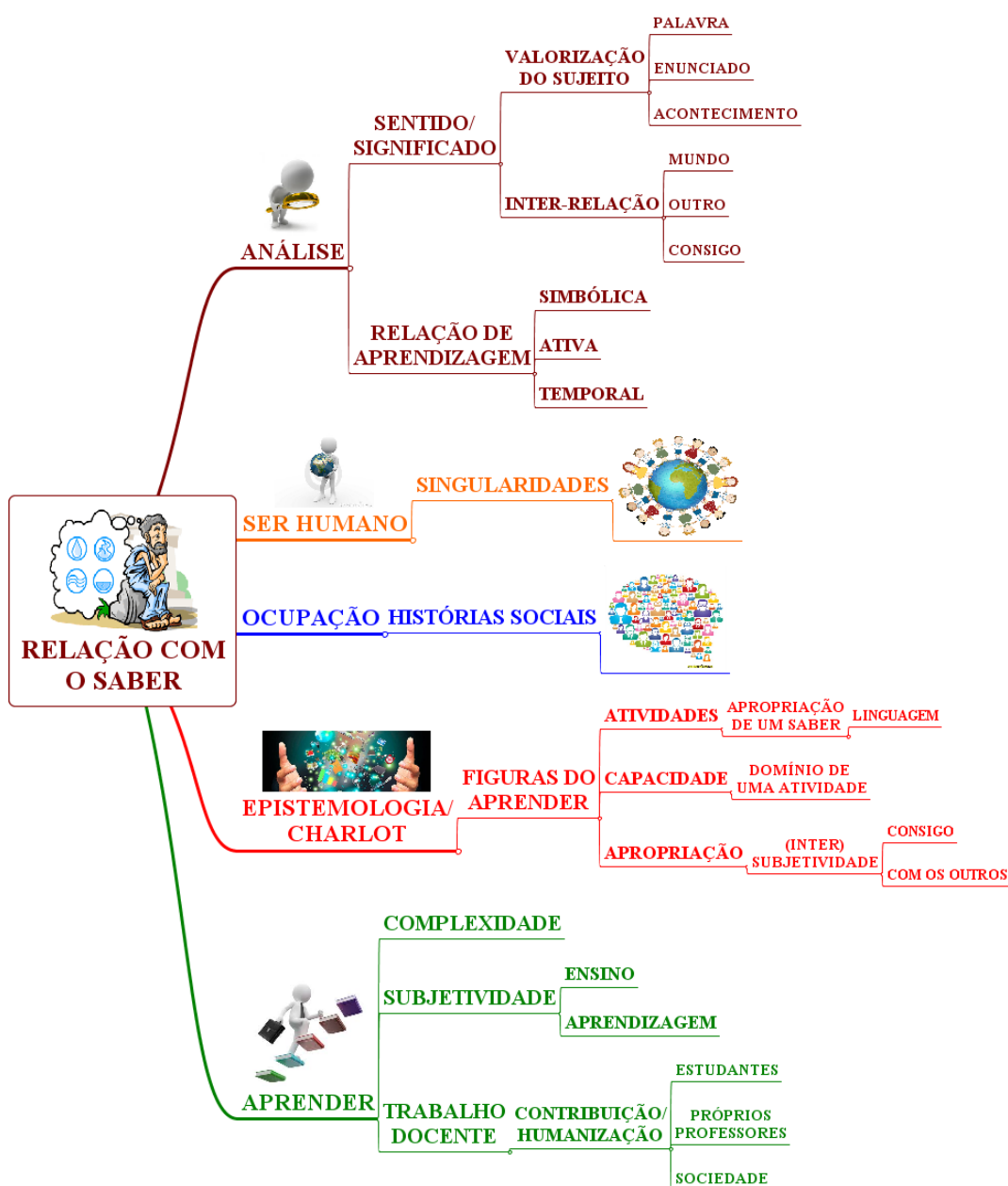
A relação epistêmica é manifestada através dos conteúdos intelectuais derivados de enunciados normativos, denominado pelo autor como “saber-objeto” conservado em impressos, albergados em ambientes como bibliotecas; a identitária está relacionada à imagem do sujeito possuir o saber frente ao objeto estudado, ocupando-se dos sentimentos e das capacidades deliberadas ao sujeito, à frente do objeto, do seu mundo particular e da relação do objeto para si mesmo e a social está presente nas organizações do objeto pelo sujeito ante a sociedade que revelem suas origens, cultura e as formas singulares de apropriar do que o cerca.

Por essa ótica, o saber significa se “[...] apropriar de um objeto virtual, encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (escola), possuído por pessoas que já percorreram o caminho” (CHARLOT, 2000, p. 68) imbricados em sua relação

com o mundo no desenvolvimento de constantes atividades, motivando esse sujeito a seguir na busca por novos aprenderes. E o sentido do aprender refere-se “[...] à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (p. 72).

A partir dessas concepções do saber e do aprender na perspectiva de Charlot (2000), o sujeito é definido como um ser singular e social que pertence a um grupo social produzindo sentidos e significados pessoais e coletivos.

Figura 16 – Relação do Saber na Perspectiva de Charlot



Fonte: Autoria própria a partir de Charlot (2011).

Charlot (2013, p. 134) coloca em pauta a questão da atividade do aluno como um debate teórico e epistemológico, buscando compreender se essa atividade seria um reflexo puro e simplesmente originado da posição social ocupada por ele, ou “[...] se se trata de uma atividade específica, que produz efeitos, mudanças [...]” e, como tal, se seria pensada como “[...] uma dimensão fundamental do que está acontecendo na escola”, o que ensejaria um debate sobre as diferenças entre alunos, considerando, inclusive, as subjetividades.

Birman (2013) centra suas reflexões acerca da subjetividade humana. Ora, é voz geral em toda a sociedade o atual contexto no qual se encontra a civilização, que para muitos, em alguns pontos, parecem regredir ou perder-se em meio ao turbilhão de mudanças não só objetivas e materiais, mas, principalmente, radicais nos campos do pensamento, da política, da economia, da moral, da ética e de todos os relacionamentos e manifestações culturais.

Assim, o sentido do que é educar se apresenta no contexto educacional do século XXI com uma contundência implícita em todas as subjetividades, metas e objetivos. (BIRMAN, 2013). Hall (2006, p. 9) enfatiza o registro de uma mudança estrutural em vias de transformação das sociedades a partir do fim do século XX, “[...] fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade[...]” bem distintas do passado e modificadoras das “[...] nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados”.

Urge compreender a relevância dessas afirmações, tendo-se em conta que os docentes e os discentes agora são seres integrados e partícipes. Reitero que a escola precisa considerar os alunos, a sua história social como um sujeito singular. Birman (2013) afirma que para atuar nessa conjuntura inter-relacional deve-se “[...] reconstruir o sentido do que é educar, psicanalisar e governar num mundo que não sabe mais o que é isso e que não sabe responder para que isso ainda nos serve [...]”.

Nesse debate de (re)construir sentidos e saberes – do passado, do presente e do futuro - sobre a formação e relação aluno-professor, Schön (2009) anuncia uma proposta para a educação do profissional reflexivo (e aluno reflexivo e partícipe também) e toma como ponto de partida as teorias freirianas, entrando com as ideias relativas à importância de uma formação docente lastrada em um ensino mediado pelo docente reflexivo.

Schön (2009) defende, ainda, a reflexividade sobre a prática docente continuada, firmando sua crença na reflexão pelo caminho da criatividade e demonstração de talento, da formação eivada de habilidades e competências. Inclusive expõe o pensamento de que ser e

saber ser professor está no sentir-se docente, isto é, algo inexplicável sob a pele da alma, um diferencial que o faz forte, seguro e autônomo.

O estudioso lança a ideia da arquitetura de projetos como modelo educacional para a reflexão-na-ação (na interação com o aluno e em busca de soluções), e do ensino prático e reflexivo centrado na realidade da sociedade e formulado nos exemplos e experiências, entranhando em um só corpo a teoria e a prática. Saliento o valor de uma prática curricular pensada junto ao aluno, pois “[...] a experiência do currículo sugere também como uma atividade de ensino prático reflexivo pode tornar-se um primeiro passo no sentido de refazer o currículo como um todo” (SCHÖN, 2009, p. 250).

A escola existe e funciona nesse meio de ocorrências e entendimentos. É preciso pensar caminhos para uma educação solidária e para todos, com vistas a não penalizar a subjetividade do professor e dos alunos. Há grandes desafios para a escola contemporânea: a escola deve resolver as adversidades que surgirem; atender a novas exigências em busca da qualidade; “[...] encarar novos desafios culturais e educativos, decorrentes dos encontros entre as culturas, da divulgação mundial de informações e imagens e da ampla difusão de produtos culturais [...]” (CHARLOT, 2013, p. 60).

O pensador ainda se refere às contradições entre os “[...] novos horizontes antropológicos e técnicos da educação por um lado e, por outro, as suas formas efetivas”. (p. 61). A contradição envolve uma sociedade inserida em uma tradição histórica dividida entre a globalização que se ocupa do saber como um processo econômico, mas que, ainda assim exige sujeitos sociais globalizados, instruídos e criativos (CHARLOT, 2013).

A relação sentido-significado seria comparável ao conceito significante x significado linguístico. O signo só se realiza plenamente quando se complementa a equação signo + significado, ou seja,

[...] o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegarmos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 1975, p. 80).

A metáfora elaborada a partir do conceito saussuriano de signo linguístico reporta-se ao fato objetivo e físico de que escola, material didático, docentes, discentes e tudo o mais nesse âmbito seriam os significantes, que só se complementam/completam quando se

apreende na prática cotidiana, o significado/saberes subjetivos do processo de ensino e aprendizagem. Portanto,

[aquilo] que um profissional pensa e faz é um ‘saber-fazer’, que é resultado de um processo de [construção] e, ao mesmo tempo de um ‘saber prático’ no sentido de um discurso com a práxis, ou seja, práxis no sentido da possibilidade de praticar a teoria e teorizar a prática como momentos de um mesmo e único processo. (SILVA, 2010, p. 61).

A relação que se constrói na escola, em sala de aula percorre um movimento de valores implícitos e explícitos, tanto do aluno quanto do professor. Logo, é uma relação desafiadora cujo equilíbrio está presente na ação docente, no tato pedagógico do professor que leva para a sala de aula o seu fazer crítico e reflexivo numa ação dialógica em que a relação com o saber ocorre na interação das manifestações de cada um.

4 METODOLOGIA E (RE)CONSTRUÇÃO EMPÍRICA

[o] espírito científico tem de aliar a flexibilidade ao rigor. Deve refazer todas as suas construções quando aborda novos domínios e não impor em toda a parte a legalidade da ordem de grandeza costumeira. (BACHELARD, 1996, p. 277).

A base epistemológica desta tese que tem caráter teórico-empírico, quanto à postura filosófica, baseou-se na dialética “[...] que concebe o mundo como um conjunto de processos” (POLITZER, 1979, p. 214), um movimento em constante transformação. “Todos os aspectos da realidade (natureza ou da sociedade) prendem-se por laços necessários e recíprocos. Essa lei leva à necessidade de avaliar uma situação, um acontecimento [...] do ponto de vista das condições que os determinam e, assim, os explicam” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 84-85).

Nessa perspectiva inseri meu objeto de estudo (**UAB** como política pública de formação inicial e os **saberes (re)construídos** pelos **egressos de Sergipe** que atuam na **educação básica**, no período de 2012-2015) em um cenário interdependente com os fenômenos que o rodeiam, partindo de uma tese (proposição afirmativa); transformando-se em uma antítese (ideia contrária) que foi negada para a obtenção de uma síntese construída por meio da dupla negação (tese e antítese).

Assim, neste estudo, considerei não só o movimento dos relatos dos sujeitos investigados, mas também os sentidos e os significados da prática docente implícitos no autodinamismo da própria dialética discutido por Politzer (1979) a partir de Marx e Engels (2007) que se desenvolve superando as “[...] oposições da forma e do conteúdo, do teórico e do prático, do subjetivo e do objetivo, do para si e do em si. O método não deve desdenhar da lógica formal, mas retomá-la”. (LEFEBVRE, 1991, p. 21).

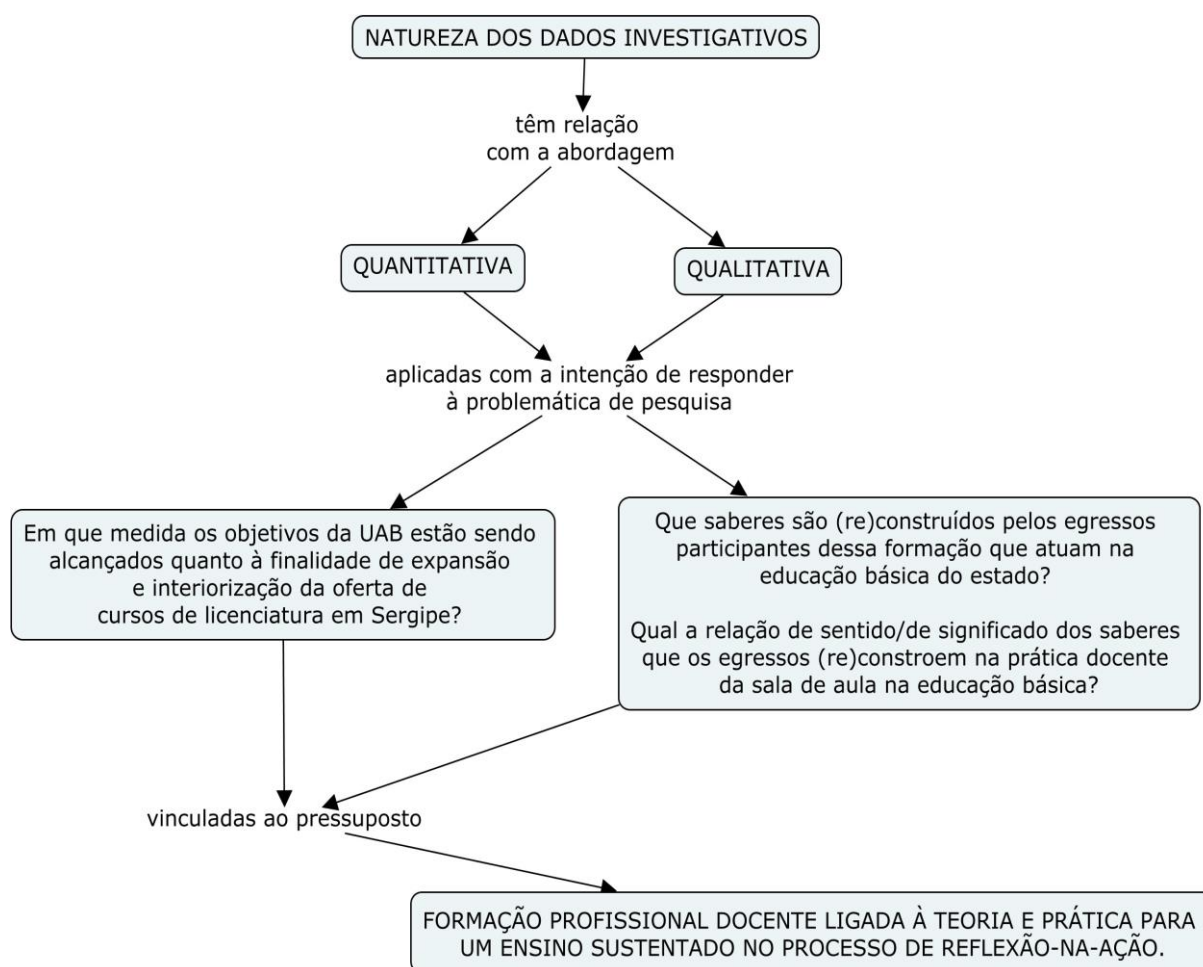
No tocante à natureza dos dados, utilizei a abordagem quanti-qualitativa¹⁵⁰. A recolha quantitativa teve o objetivo específico de mapear os avanços da UAB/Sergipe quanto à expansão e interiorização da oferta de cursos de licenciatura. Já a qualitativa, que visa “[...] à análise de casos concretos em suas peculiaridades [...] locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos [...]”, permitiu o alcance dos seguintes

¹⁵⁰ Assim, essa abordagem não representa o uso dos métodos mistos, haja vista que não há combinação qualitativa e quantitativa, conforme já descrito na p. 42 das notas introdutórias.

objetivos específicos: identificar os saberes (re)construídos pelos egressos de Sergipe nos cursos de formação inicial ofertados pela UAB/Sergipe; descrever a relação de sentido/de significado dos saberes (re)construídos pelos sujeitos em suas práticas docentes desenvolvidas na educação básica.

Esse panorama teórico-metodológico emergiu das questões de pesquisa indicadas na introdução e, aqui, retomadas:

Figura 17 – **Problemática da Investigação**



Fonte: Autoria própria (2017).

Esse movimento permitiu à compreensão da problemática a partir de indicadores teóricos¹⁵¹ sustentados nas categorias *a priori* de **formação de professor** (NÓVOA, 2007,

¹⁵¹ “Sem esta construção teórica não haveria experimentação válida. Não pode haver, em ciências [...], verificação frutuosa sem construção de um quadro teórico de referência. Não se submete uma proposição qualquer ao teste dos factos. As proposições devem ser produto de um trabalho racional, fundamentado na lógica

2008, 2009), **saberes docentes** (TARDIF, 2008, 2011) e **relação com o saber** (CHARLOT, 2001, 2005 e 2013), bem como nas categorias emergentes explicitadas na próxima seção de análise e apropriação dos resultados.

Simultaneamente a esse processo, utilizei fontes como leis, decretos, portarias e resoluções normativas da legislação nacional. Para além desses documentos, tive acesso ao número de aprovados, não matriculados, matriculados, cancelamento, cursando e formado, bem como *e-mails* e endereços dos egressos junto ao Cesad/UFS¹⁵², em um relevante esforço para entender as complexidades do meu objeto e capturar o novo acerca dos saberes e da prática docente dos sujeitos desta investigação.

Evidenciou-se por essa via, a adesão ao Programa UAB pela UFS teve a finalidade de atender às necessidades sociais e locais de formação de licenciados e bacharéis, como também a formação continuada de professores para a educação básica. Cabe registrar as três edições do Programa de Qualificação Docente (PQD¹⁵³) em convênio com a SEED/SE em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe (Fapese) e a expansão dos *campi* no interior por meio da política de democratização de acesso com o objetivo de formar professores da rede pública, no âmbito do ensino superior.

A criação de uma unidade acadêmica de EaD foi instituída pela Resolução do Conselho Universitário n. 49/2006/CONSU¹⁵⁴, em 20 de novembro de 2006. Surgiu, assim, o Cesad/UFS com o desafio de implementar “[...] um sistema de ensino a distância, no seio de uma instituição presencial, inclusive transpondo, quase literalmente, a estrutura curricular dos referidos cursos presenciais [...]” (SOBRAL, 2010, p. 42).

e numa bagagem conceptual validamente constituída” (BERTHELOT, 1990 apud QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p. 28).

¹⁵² Destaco o apoio incondicional da direção do Cesad/UFS. Tive a oportunidade de fazer um levantamento significativo acerca dos dados dos egressos com vistas a mapear matrícula, situação acadêmica, endereço etc. Desde já, agradeço a generosa atenção dada pelo gestor desse centro.

¹⁵³ “Em busca de minimizar a situação de carência existente na formação de professores do Estado, em 1997, a [UFS] [...] criou o Projeto de Qualificação Docente (PQD). Esse projeto [...] objetivou qualificar professores da rede pública estadual do interior sergipano, que já atuavam no magistério sem a devida formação superior. Os cursos do PQD foram oferecidos em cinco regionais localizadas nas cidades de Estância, Itabaiana, Lagarto, Nossa Senhora da Glória e Propriá. A opção por estas localidades deveu-se à infraestrutura, à facilidade de acesso e por se constituírem em Polos de desenvolvimento regionais. A fim de serem atendidos os objetivos dos convênios, para cada instituição envolvida, foram definidas obrigações para a sua execução. Coube à UFS, através da Pró-reitoria de Graduação, a responsabilidade pela coordenação técnico-pedagógica-administrativa dos cursos, tendo sido indicado pelos departamentos envolvidos com a oferta das licenciaturas, coordenadores para atuarem nas regionais localizadas no interior do estado” (SOUTO, 2008, p. 18-19).

¹⁵⁴ “Órgão máximo de natureza normativa, consultiva e deliberativa da universidade em matéria administrativa e de política universitária”. Disponível em: <<http://www.ufs.br/pagina/20013-conselhos>>.

No cenário da EaD, a UFS criou o Núcleo de Comunicação e Educação (NUCE), em 1996 e a Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD), no Departamento de Educação, em 1998; instituiu a parceria com a UniRede e SEED/SE em que foram ofertados o Curso TV Escola e os Desafios de Hoje, atendendo cerca de 3 mil estudantes, como ofereceu, também, o Curso Multimídia em Educação em parceria com o governo do estado e municípios.

O Cesad/UFS constitui-se como um órgão suplementar e está vinculado administrativamente à reitoria da UFS. Entre os objetivos desse centro, destaca-se o de formar docentes e outros profissionais do segmento educacional nas diversas áreas com vistas à construção do conhecimento para ser aplicado no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica, bem como

[ampliar] e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância; oferecer formação inicial, prioritariamente, a professores em efetivo exercício na educação básica pública, ainda sem graduação; promover a formação continuada daqueles já graduados; ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública; reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior; desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância; criar polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso à biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física; formar professores e outros profissionais de educação, nas áreas da diversidade, promovendo a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL¹⁵⁵, 2016, p. 106-107).

As fontes consultadas demonstraram que foram constituídos 15 polos de apoio presencial no estado de Sergipe, cuja criação ocorreu a partir da adesão dos municípios ao edital n.º 01/2005/SEED lançado pelo MEC, quais foram: Arauá, Areia Branca (extinto), Brejo Grande, Carira, Colônia Treze, Estância, Japaratuba, Laranjeiras (extinto), Nossa Senhora das Dores, Nossa Senhora da Glória, Propriá, Porto da Folha, Poço Verde, São Cristóvão e São Domingos.

Na esfera da UAB, o polo de apoio presencial é uma extensão da universidade. A UFS oferece suporte pedagógico, tecnológico e administrativo para os processos de ensino e

¹⁵⁵ Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2020 da UFS. Disponível em: <http://oficiais.ufs.br/uploa ds/page_attach/path/1005/PDI-UFS_2016-2020__1_-min.pdf>.

de aprendizagem dos cursos ofertados na modalidade EaD. As atividades presenciais previstas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) são executadas no polo, como também os acadêmicos têm acesso aos laboratórios e à biblioteca, atendendo o que preceitua a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000¹⁵⁶. Lei esta que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, ampliada pela Lei n.º 11.982, de 16 de julho de 2009.

O funcionamento do polo deve obedecer a alguns requisitos para atender os acadêmicos, assim como receber visitas *in loco* de monitoramento do MEC/Capes. O polo precisa ter um espaço administrativo para coordenação e secretaria; salas para ambientes acadêmicos onde ocorrem os encontros presenciais e a aplicação de provas; sala de exibição de vídeos; laboratórios característicos para cada curso; laboratório de informática com *internet*; biblioteca e banheiros. A estrutura do polo deve atender *pari passu* o que demanda o Decreto n.º 5.296/2004. No que se refere à equipe, faz-se necessário coordenador, técnico administrativo e de informática, auxiliar de biblioteca e serviços gerais.

Em Sergipe, os polos de apoio presencial foram criados com vistas a atender aos requisitos estabelecidos pelo MEC/Capes que considera a necessária existência do tripé: união, universidade e municípios. Desde a oferta dos cursos da UAB/Sergipe, alguns municípios demonstraram não ter recursos para o cumprimento do acordo firmado na parceria. Essa conjunção de fatores criou impasses determinantes para a extinção dos polos de Areia Branca e Laranjeiras.

Atualmente, a UAB/Sergipe tem 13 polos de apoio presencial e oferta dez cursos de licenciatura – ver tabela 3 – distribuídos, com periodicidade de acesso anual, cujo processo seletivo e demanda são aprovados através de anuência dos membros do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Sergipe (FORPEB/SE)¹⁵⁷.

¹⁵⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>.

¹⁵⁷ “O FORPEB/SE, instituído por meio do Decreto Governamental n. 26.792, de 16 de dezembro de 2009, publicado no Diário Oficial do Estado no dia 22 de dezembro de 2009, e suas alterações posteriores, que dispõe sobre a Política Estadual de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica do Estado de Sergipe, em consonância com as políticas nacional e estadual de formação de professores da educação básica, é órgão colegiado criado para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo MEC por meio do Decreto Federal n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009”. Disponível em: <http://Capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Regimento_FORPEB_SE.pdf>.

Tabela 3 – Cursos de Formação Inicial de Professores na UAB/Sergipe¹⁵⁸

Curso Ofertado	Carga horária/ Duração	Município/ Polo
Ciências Biológicas	3315 horas/9 períodos	Araújo – Brejo Grande – Estância – Japaratuba – Lagarto – Nossa Senhora da Glória – Poço Verde – Porto da Folha – São Domingos
Filosofia	2910 horas/8 períodos	Araújo – Japaratuba – Lagarto – Poço Verde – Porto da Folha – São Domingos
Física	2835 horas/8 períodos	Araújo – Japaratuba – Lagarto – Poço Verde – São Domingos
Geografia	2835 horas/8 períodos	Araújo – Japaratuba – Lagarto – Poço Verde – Porto da Folha – São Cristóvão – São Domingos
História	2865 horas/9 períodos	Araújo – Brejo Grande – Carira – Estância – Japaratuba – Lagarto – Nossa Senhora da Glória – Nossa Senhora das Dores - Poço Verde – Porto da Folha – São Cristóvão – São Domingos
Letras Espanhol	3165 horas/9 períodos	Araújo – Japaratuba – Lagarto – Poço Verde – Porto da Folha – São Cristóvão – São Domingos
Letras Inglês	3195 horas/9 períodos	Araújo – Japaratuba – Lagarto – Poço Verde – Porto da Folha – São Cristóvão – São Domingos
Letras Português	3105 horas/9 períodos	Araújo – Brejo Grande – Carira – Estância – Japaratuba – Lagarto – Nossa Senhora da Glória – Nossa Senhora das Dores - Poço Verde – Porto da Folha – São Domingos
Matemática	3105 horas/9 períodos	Araújo – Japaratuba – Lagarto – Poço Verde – Porto da Folha – São Domingos
Química	2820 horas/10 períodos	Araújo – Estância – Japaratuba – Lagarto – Nossa Senhora da Glória – Poço Verde – São Domingos

Fonte: Autoria própria a partir do sítio do Cesad/UFS (2017).

Os cursos UAB/Sergipe são ofertados na modalidade EaD¹⁵⁹ com atividades didáticas, módulos ou unidades focadas no processo de autoaprendizagem e recursos didáticos organizados em diferentes suportes de TIC. Trata-se de estimular a autonomia do acadêmico em consonância com a CF de 1988 e a LDB n.º 9.394/1996.

¹⁵⁸ Este estudo não contempla os cursos de licenciatura em Filosofia, Letras Espanhol e Letras Inglês em razão de terem sido ofertados a partir do processo seletivo 2014.

¹⁵⁹ Entende-se por **cursos totalmente a distância** aqueles “[...] oferecidos por instituição credenciada ou autorizados/reconhecidos por órgão normativo federal, estadual ou municipal, cuja presencialidade é exigida apenas para fins de avaliação da aprendizagem. [Já os **cursos semipresenciais** são ofertados] com até 20% da sua carga horária na modalidade a distância” (CENSO EAD.BR, 2016, p. 23). Para mais detalhes, ver a LDB, 9.394/1996, art. 81, o Decreto n.º 5.622/2005 e a Portaria n. 4.059/2004.

A coleta de dados quantitativos¹⁶⁰ teve início com um levantamento no sítio da UFS, especificamente na página da Coordenação de Concurso Vestibular (CCV), com a finalidade de identificar os professores da educação básica aprovados nos vestibulares de 2007 a 2011. A partir dessa etapa e com a autorização da direção, passei a fazer visitas contínuas ao Cesad/UFS para a recolha, via Sigaa, das informações acerca da situação acadêmica de cada um dos docentes aprovados¹⁶¹.

Essa etapa resultou em um levantamento de todos os egressos formados no período de 2012 a 2015. Trata-se de um mapeamento com o quantitativo de docentes procedentes das vagas da educação básica da rede pública de ensino (354), bem como os sujeitos oriundos das vagas do ensino médio (431) – demanda social, especificando, inclusive, por curso de formação inicial¹⁶². Registro, ainda, que os formados nas licenciaturas das áreas de Linguística e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (91,4% → 723) superaram os egressos das áreas de Exatas e de Ciências Biológicas (8,6% → 62), em um percentual significativo de 82,8% do total geral de formados (785)¹⁶³.

Quanto à recolha dos dados qualitativos, aplicou-se um questionário *online*¹⁶⁴ organizado em etapas. A primeira buscou mapear o perfil do professor egresso (idade, sexo, formação, tempo de docência, esfera e série(s) de atuação na educação básica, carga horária; a segunda visou averiguar os saberes (re)construídos na prática educativa (formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais); a terceira objetivou investigar a relação de sentido e significado do saber docente; e, por fim, teve-se um espaço aberto para registro de informações relevantes sobre a formação desses investigados.

¹⁶⁰ Ressalto que essa fase perdurou por cerca de 08 (oito) meses.

¹⁶¹ Nessa etapa tive a supervisão dos colaboradores do Cesad/UFS que orientaram como acessar o sistema. Para esta pesquisa foi crucial a atenção disponibilizada pelos integrantes desse setor.

¹⁶² Ver detalhamento das tabelas 1 e 2 nas p. 44 e 45 das notas introdutórias.

¹⁶³ Os cursos de Ciências Exatas e Biológicas estão sofrendo um processo de esvaziamento nas universidades brasileiras [...]. Segundo um levantamento feito [pelo Inep], instituto de pesquisas do [MEC], pouco mais da metade, 55% dos professores da rede pública do país não têm formação específica na área que atua. Os dados mais recentes do Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA) da Universidade Federal da Bahia apontam a baixa procura dos estudantes [para os] cursos de Matemática, Química, Biologia, Física [...] (VIANNA, 2014, não paginado).

¹⁶⁴ Esse tipo de instrumento tem a função de descrever as características das variáveis do grupo de egressos da UAB/Sergipe. Para Richardson (2008), uma descrição adequada favorece a análise. A aplicação de um questionário *online* justifica-se pela localização espacial dos egressos e otimização do tempo. Sabe-se que “[a] pesquisa qualitativa não escapa aos efeitos da revolução digital e tecnológica do início do século XXI. [...] a *internet* tornou-se também parte da vida cotidiana de muitas pessoas” (FLICK, 2009, p. 238).

Cabe salientar que a validação do conteúdo teórico do questionário foi realizada por uma equipe composta por seis avaliadoras¹⁶⁵, docentes da área da educação, com experiência profissional no tema pesquisado¹⁶⁶. Solicitei que avaliassem a semântica e a abordagem conceitual, em seguida, foram realizadas alterações a partir das contribuições dadas.

Iniciei a coleta de dados com os egressos formados entre 2 e 5 anos, dentro da perspectiva do modelo *learning outcomes*¹⁶⁷, pelo e-mail pessoal e também pelo *WhatsApp*. Essa última rede social foi utilizada com a finalidade de mobilizar a participação dos docentes. O tempo de recolha perdurou por três meses.

Do total de egressos da UAB/Sergipe, que correspondeu ao universo de 354 docentes da educação básica, 16,1% (57) representam a amostra desta pesquisa, sendo 52,6% (30) de mulheres e 47,4% (27) homens.

Com indicadores similares, o Censo EAD.BR (2016, p. 41) aponta dados com relação ao gênero que “[...] revelaram uma preferência do público feminino pela [EaD]. Em comparação com cursos presenciais, que apresentaram 47% de público feminino, os cursos a distância afirmaram contar com 56% de mulheres”.

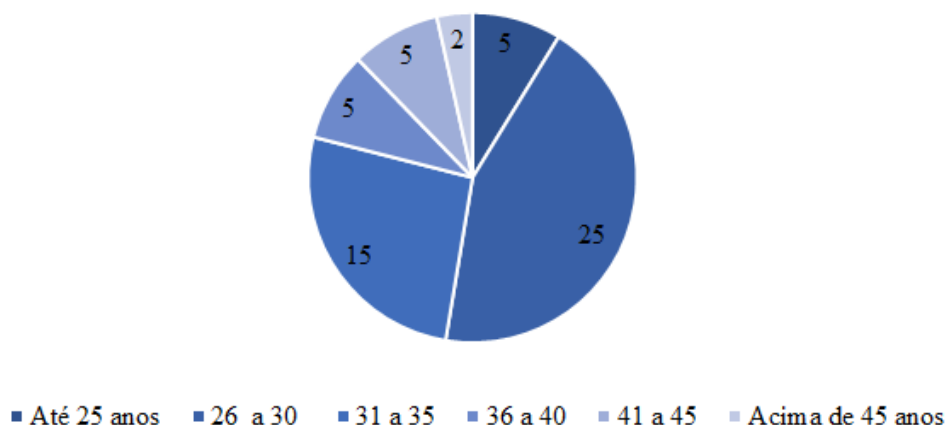
Quanto à faixa etária, os egressos da UBA/Sergipe são relativamente jovens. 70,1% (40) possuem idade entre 26 a 35 anos. O percentual de 8,8% (05) se repete em três faixas etárias: até 25 anos; entre 36 a 40; e entre 41 a 45. Apenas 3,5% (02) apresentam idade acima de 46 anos. Ver gráfico:

¹⁶⁵ Essa equipe foi composta por 01 (uma) doutora em educação pela USP, com pós-doutoramento pela Universidade de Lisboa/Portugal, pertencente ao quadro docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (Unit); 02 (duas) professoras doutoras pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); 01 (uma) mestra em educação pela Unit; 01 (uma) mestra em Letras pela UFS; e 01 (uma) mestra em ciências da educação pela Universidade de Lusófona de Humanidades e Tecnologias com reconhecimento, no Brasil, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

¹⁶⁶ Cabe destacar que a **versão preliminar** do questionário também foi **aplicada** com 05 (cinco) **egressos** formados em licenciatura pela UAB/Sergipe. 02 (dois) com formação em História, 02 (dois) em Letras e 01 (um) em Geografia. Esses sujeitos dispuseram-se a contribuir avaliando clareza e coerência das questões formuladas.

¹⁶⁷ Destaco que os estudos com egresso a partir desse modelo visam investigar a qualificação do indivíduo entre o desenvolvimento das aprendizagens e do conhecimento construídos pela educação e as demandas do mercado de trabalho, conforme apresentado na p. 39 da introdução.

Gráfico 2 –Egressos da UAB/Sergipe por Faixa Etária (2012-2015)

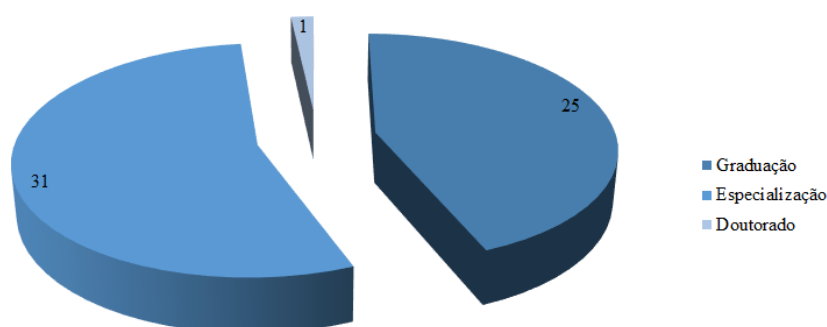


Fonte: Autoria própria (2017).

No âmbito nacional, os indicadores do Censo EAD.BR (2016, p. 42) acerca da faixa etária retratam “[...] que os alunos de cursos a distância tendem a ser mais velhos do que os alunos de cursos presenciais. [...] os estudantes da educação presencial se concentram na faixa entre 21 e 30 anos (63,23%)”. Já os acadêmicos “[...] dos cursos a distância se [encontram] na faixa entre 31 e 40 anos (49,78%)”. Fazendo um paralelo, o público alvo da UAB/Sergipe tem menos idade que a média nacional dos estudantes dos cursos totalmente a distância.

Acerca da formação acadêmica, 43,9% (25) dos sujeitos fizeram graduação. 54,4% (31) continuaram os estudos em cursos de especialização *lato sensu*. E, apenas, 1,7% (01) avançou para uma das últimas do *stricto sensu* (doutoramento), conforme dados:

Gráfico 3 – Formação Acadêmica dos Egressos da UAB/Sergipe (2012-2015)

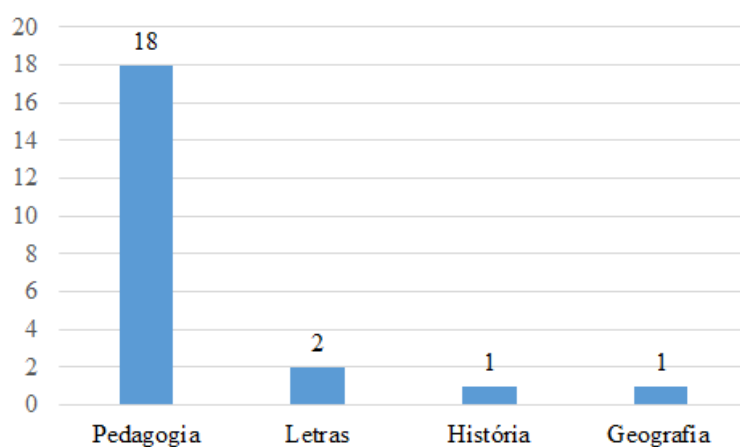


Fonte: Autoria própria (2017).

Assim, os números revelaram que quase metade dos egressos docentes, até o ano de 2015, da UAB/Sergipe possui somente um curso de formação inicial (graduação). Ressalto, a importância da formação continuada como possibilidade de reflexão do processo identitário do ser professor. A compreensão do movimento de si constituir docente perpassa pela reflexão dos saberes da experiência tomados como ponto de partida e de chegada (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), fundada pela busca da formação continuada. Para Oliveira (2001), a reconstrução de si mesmos e dos repertórios da profissão tende a definir o lugar social do profissional e de suas relações com os outros.

Outra vertente investigada no levantamento do perfil dos sujeitos foi sobre um segundo curso de formação no ensino superior. Da amostra de egressos, 61,4% (35) afirmaram ter somente o curso da UAB/Sergipe. Já 38,6% (22) registraram que têm uma segunda graduação também em licenciatura. Considerando esse último percentual, foi indagado o curso que esses sujeitos tinham como primeira graduação. Ver gráfico:

Gráfico 4 – Curso da Primeira Graduação dos Egressos da UAB/Sergipe (2012-2015)

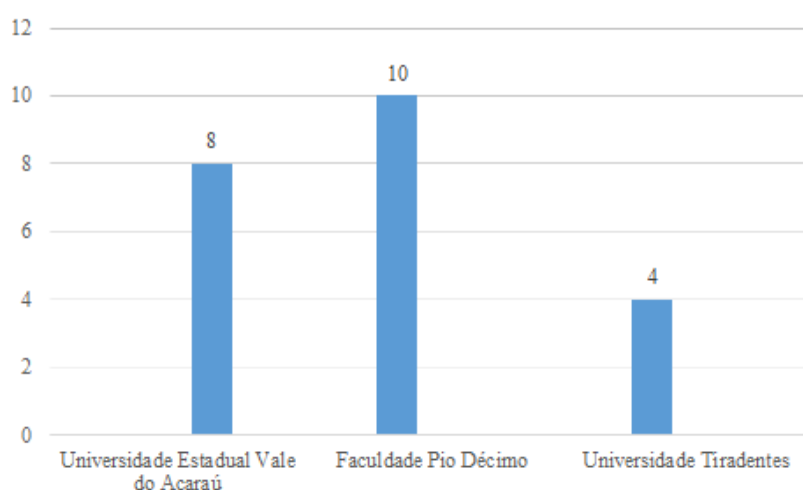


Fonte: Autoria própria (2017).

Do total de 38,6% (22), 82% (18) têm sua primeira formação em Pedagogia, 9% (02) em Letras e também 9% (02) em História e Geografia. Considerando a relevância dos cursos de licenciatura, ressalto a necessidade das IES “[assegurarem] a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2011, p. 15).

Vale mencionar que a formação dessa primeira graduação dos egressos se deu em IES privadas (ver gráfico 5), a saber: 45,4% (10) na Faculdade Pio Décimo¹⁶⁸; 36,4% (08) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)¹⁶⁹; 18,2% (04) na Unit¹⁷⁰. Independentemente da esfera das IES, faz-se necessário que se promova “[...] articulação [na] formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional à inserção dos jovens professores nas escolas (NÓVOA, 2011, p. 15), com vistas à valorização e consolidação dessa profissão.

Gráfico 5 – IES da Primeira Graduação dos Egressos da UAB/Sergipe (2012-2015)



Fonte: Autoria própria (2017).

¹⁶⁸ A história da Pio Décimo teve início em 29 de maio de 1954 com a fundação do Ginásio Pio Décimo. Essa IES “[...] tem por missão produzir e difundir conhecimentos nos diversos campos do saber, promover a formação humana e profissional orientada por critérios de qualidade e relevância através do ensino, pesquisa e extensão, de modo a contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País e do Estado de Sergipe” (FACULDADE PIO DÉCIMO, 2017, não paginado). Disponível em: <<http://www.piodecimo.com.br/instituicao>>.

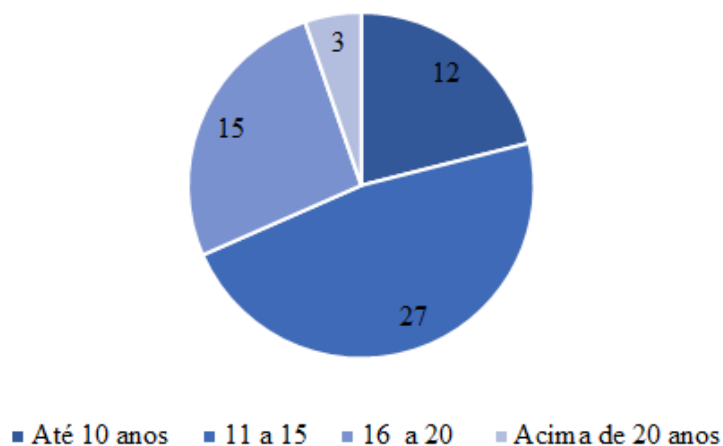
¹⁶⁹ “A UVA é uma fundação universitária de direito público, reconhecida pelo MEC através da Portaria n. 821/1994. A universidade tem sede na cidade de Sobral e está presente em outros oito estados da Federação. Através da sua parceria com o ISEAD, em Pernambuco, a UVA está legalmente credenciada a ministrar o curso de Pedagogia conforme autorização do Conselho Estadual de Educação CEE-PE, através do Parecer n. 38/2010. A sua proposta pedagógica tem como principal objetivo promover a inclusão social por meio da educação” (UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ, 2017, não paginado). Disponível em: <<http://www.estu denauva.com.br/sobre/sobre>>.

¹⁷⁰ A Unit é uma instituição privada brasileira de ensino superior fundada em 1962. Essa história teve início com o nascimento do Colégio Tiradentes, o qual “[...] tornou-se faculdade e deu origem, em 1994, à [Unit]. [...] que surgiu com o objetivo de promover a educação de excelência para todos da região. [Essa] universidade tem cinco campi presenciais (UNIVERSIDADE TIRADENTES, 2017, não paginado). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Tiradentes>.

Dentro dessa perspectiva, torna-se relevante a “[...] valorização do professor reflexivo e [...] uma formação [...] baseada na investigação” (NÓVOA, 2011, p. 15). Para tanto, há uma necessidade de se implementar nos cursos de formação inicial docente culturas colaborativas que estimulem uma prática educativa voltada para o desenvolvimento humano e social.

Quanto ao tempo de profissão docente, os números indicam um percentual significativo de 47,4% (27) de profissionais, entre 11 a 15 anos, atuando na educação básica. 26,3% (15) são professores a mais tempo (entre 16 a 20 anos). Tem-se um percentual de 21% (12) dos sujeitos com uma atuação de até 10 anos. Apenas, 5,3% (03) apresentam mais de 20 anos de caminhada escolar na sala de aula. Ver gráfico 6:

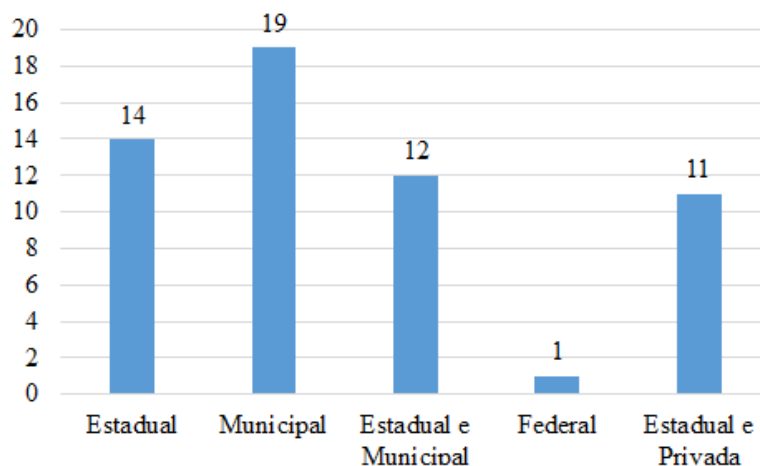
Gráfico 6 – Tempo de Profissão como Professor da Educação Básica dos Egressos da UAB/Sergipe (2012-2015)



Fonte: Autoria própria (2017).

Esse tempo de atuação profissional dos egressos ocorreu em diferentes esferas de ensino. 33,3% (19) fazem parte da rede municipal; 24,6% (14) da estadual; atuando no estado e no município têm-se 21,1% (12) profissionais; com uma diferença mínima, 19,3% (11) sujeitos estão lotados na rede estadual e privada; e, apenas, 1,7 (01) trabalha na rede federal da educação básica. Ver gráfico 7:

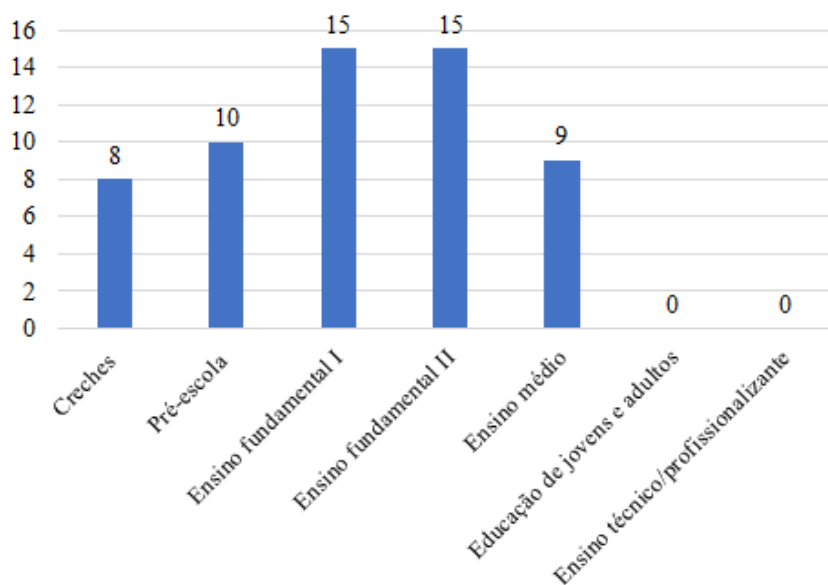
Gráfico 7 – Rede de Ensino dos Egressos da UAB/Sergipe (2012-2015)



Fonte: Autoria própria (2017).

No tocante ao ano/à série em que esses professores desenvolvem suas aulas, 52,6% (30) atuam no ensino fundamental I e II; em seguida, a modalidade da educação infantil 21,6% (18) aparece com uma segunda maior participação. Por fim, 15,8% (09) educadores atuam na última etapa da educação básica (ensino médio). Dos egressos pesquisados, nenhum atua na educação de jovens e adultos e no ensino técnico. Ver gráfico:

Gráfico 8 – Ano/Série de Atuação dos Egressos da UAB/Sergipe (2012-2015)

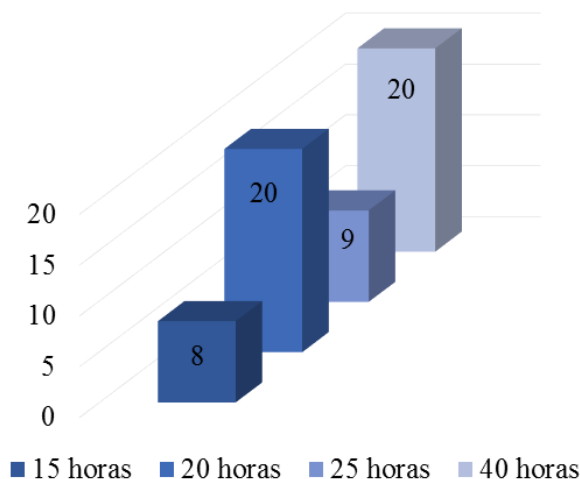


Fonte: Autoria própria (2017).

Nas modalidades de ensino descritas 35,1% (2) professores atuam com uma carga horária de 40 horas; com um quantitativo igual, há professores que desenvolvem suas atividades em sala de aula em 20 horas; 15,8% (09) têm carga horária de 25 horas; e 14% (08) possuem 15 horas de prática docente em sala de aula (ver gráfico 9).

Esses indicadores retratam que uma parte significativa dos egressos docentes têm tempo reduzido para planejar. Vasconcellos (1999, p. 35) entende que o ato do planejamento visa “[...] antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal”. Para tanto, o educador necessita de tempo que permita um planejar baseado na reflexão-ação-reflexão.

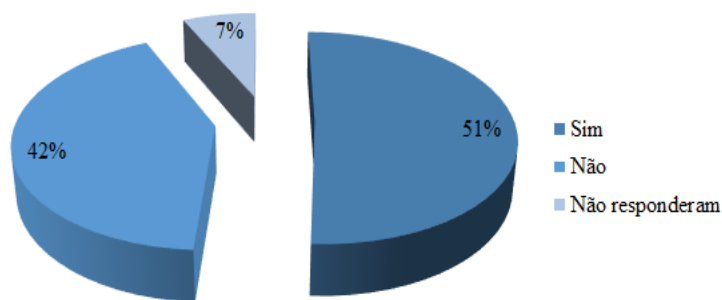
Gráfico 9 – Carga Horária de Sala de Aula dos Egressos da UAB/Sergipe (2012-2015)



Fonte: Autoria própria (2017).

Para finalizar esta etapa de caracterização do perfil dos egressos, sujeitos deste estudo, investiguei acerca da atuação desses profissionais para além da docência. Do total de participantes, 51% (29) informaram que trabalham em outra profissão, sendo que 42% (24) registraram atuar somente como professores e 7% (04) preferiram não responder. Ver gráfico:

Gráfico 10 – Atuação dos Egressos da UAB/Sergipe (2012-2015) em Outra Profissão



Fonte: Autoria própria (2017).

Para Nóvoa (2011, p. 23), há um “[...] esforço conceptual para se compreender a especificidade da profissão docente, mas também para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida”. A dificuldade está na necessidade de se avançar no mercado de outras profissões, haja vista a pouca valorização do professor que recebe salários inadequados. O desafio dessa discussão é inserir as questões relacionadas à profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais (OCDE, 2005).

Descrevo, ainda, os procedimentos acerca de como os dados foram analisados. Para a análise quantitativa, empreguei a quantificação, tanto na coleta de informação quanto no tratamento dos dados, por meio de técnicas de estatística básica com vistas à descrição de percentual, média e desvio padrão (RICHARDSON, 2008). Apliquei esses procedimentos estatísticos com vistas a

[...] organizar, resumir e descrever o comportamento dos dados. A descrição dos dados também pode identificar anomalias, até mesmo resultantes do registro incorreto de valores e valores extremos (aqueles que não seguem a tendência geral do restante do conjunto de dados). As ferramentas descritivas são os muitos tipos de gráficos e tabelas, bem como as medidas de síntese, como as medidas de posição, medidas de dispersão, medidas de assimetria e medidas de curtose. [...] A Estatística utiliza a variabilidade presente nos dados para obter tal informação sobre o comportamento de processos e produtos. A variabilidade está presente em todo lugar. (PORTAL ACTION, [s.d.], não paginado)¹⁷¹.

Essa etapa teve como objetivo mapear a extensão da UAB no sentido da expansão e interiorização da oferta de cursos de licenciatura em Sergipe. O produto desse levantamento foi detalhado na primeira subseção da apropriação e discussão dos resultados.

¹⁷¹ Disponível em: <<http://www.portaction.com.br/estatistica-basica/11-introducao>>.

Quanto à análise qualitativa, oriunda dos discursos dos pesquisados, utilizei a AC por se caracterizar como um método que permite a (re)construção de caminhos na busca de sentidos. Esse tipo de análise envolve um conjunto de “[...] técnicas [...] visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Esse movimento das fases da AC, propõe “[...] inferências e [...] interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas [...]” (BARDIN, 2011, p. 101). As características da análise de conteúdo incluem a captação de um saber que está por trás da superfície textual e o colocar-se do pesquisador.

Nesta tese, a unidade de registro ocorreu por meio do exame detalhado dos relatos dos sujeitos (conjunto de textos em análise). Foi um processo de fragmentação (recorte) em busca de sentidos e significados, tendo como resultado as unidades de significação que permitiram emergir palavras-chave (representação da ideia central). Nessa fase, também, fiz a codificação usando letras e números, conforme descrição na tabela 4.

Tabela 4 – Critérios para Codificação dos Sujeitos

Exemplo	Código	Identificação
Sujeito E01F30L	E	Egresso
	01	Indica a ordem do respondente do questionário (02, 03, 04, 05, 06...)
	F	Sexo feminino (M → masculino)
	30	Idade
	L	Curso de Letras – indicação da licenciatura (H → História, G → Geografia, M → Matemática, Q → Química)

Fonte: Autoria própria (2017).

Em seguida, avancei para a análise por categorias. Processo que “[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em [subcategorias] segundo reagrupamentos analógicos [...]”. (BARDIN, 2011, p. 201). Em síntese, categorizar indica a reunião do que é semelhante (OLABUENGA; ISPIZUA, 1989).

Trata-se de interpretar e valorizar os significados por meio da pertinência com o objeto e a problemática desta investigação (UAB/Sergipe e os saberes (re)construídos na prática dos egressos da educação básica). “O desafio é exercitar uma dialética entre o todo e a

parte, ainda que dentro dos limites impostos pela linguagem, especialmente na sua formalização em produções escritas (MORAES, 2003, p. 199). Essa etapa materializa-se na sistematização das categorias e subcategorias (iniciais, intermediárias e finais). Isso significa que

[a] **categorização** é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e em seguida por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente estabelecidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um conjunto de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento este efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser **semântico** (por exemplo, todos os temas que significam ansiedade ficam agrupados na categoria ansiedade [...]), **sintático** (os verbos e os adjetivos), **léxico** (classificação de palavras segundo seu sentido [...]) e **expressivo** (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (BARDIN, 2011, p. 117, grifo nosso).

Após esse processo analítico, que envolveu meu conhecimento tácito, enfatizei a interpretação e a (inter)subjetividade, bem como a valorização dos contextos dos relatos nos processos de constituição dos significados. Assim, por meio das multiplicidades de vozes e sentidos dos egressos da UAB/Sergipe emergiram as categorias *a priori* e não *a priori* da AC desta investigação.

Por fim, dentro dos procedimentos teórico-metodológicos, cabe apresentar os aspectos éticos norteadores desta investigação. No decorrer dessa caminhada busquei atender aos princípios éticos do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Este aprovou em 7 de abril de 2016, a Resolução n.º 510 que normatiza as diretrizes acerca das “[...] pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana [...]” (BRASIL, 2016, p. 1). Essa legislação considerou que

[...] a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural; [...] a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; [...] o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante; [...] a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes; [...] as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma aceção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de

múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico; [...] a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas (BRASIL, 2016, p. 1).

Nessa perspectiva, o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Unit que, dentro outros, solicitou documentos como: declaração da instituição, de infraestrutura, de autorização de uso, do pesquisador, além do termo de compromisso do pesquisador responsável. Após atender a todos os requisitos, este estudo teve o seu Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) liberado, com parecer favorável (ver anexo 1).

Além disso, assegurei a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) – ver apêndice A, tendo como base os princípios éticos do “I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica; [...] III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas” (BRASIL, 2016, p. 4).

Nessa configuração, esta tese atendeu às diretrizes de pesquisa com seres humanos instituídas para a área de Ciências Humanas com vistas à integração da UAB como política pública de formação inicial e os saberes (re)construídos pelos egressos de Sergipe que atuam na educação básica. Por se tratar de uma tese de doutoramento a ser socializada com os sujeitos e a sociedade, espero que os resultados possam subsidiar a gestão do Cesad/UFS sobre os avanços da UAB/Sergipe no âmbito da expansão e interiorização, bem como na implementação de ações para a melhoria da formação inicial de professores no estado de Sergipe.

5 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E SABERES DOCENTES: análise e apropriação dos resultados

[O] investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeja do que com aquele que o faz meticulosamente” (BOGDAN; BIKLEN, 2006, p. 83).

A educação a distância apresenta-se como perspectiva de (re)significação paradigmática na formação de professores, uma vez que se esboça em um processo de interação e construção coletiva de saberes.

Nesta seção, inicialmente, evidencio a apropriação teórico-metodológica dos resultados por meio do mapeamento da expansão e interiorização do ensino superior a distância da UAB/Sergipe que tem polos de apoio presencial e nesta pesquisa considereirei como base as microrregiões do estado.

Quanto à análise qualitativa, os resultados foram sistematizados a partir da AC alicerçados nas categorias e subcategorias discutidas na triangulação do levantamento de dados empíricos, da interlocução teórica e da autoria sobre a profissão e formação docente e as relações de sentido e significado, bem como os saberes (re)construídos pelos egressos da UAB/Sergipe.

5.1 mapeamento da Universidade Aberta do Brasil em Sergipe: expansão e interiorização

Diferentes concepções de realidade determinam diferentes métodos. (GAMBOA, 2007, p. 29).

As principais tendências da expansão do ensino superior no Brasil apontam para quatro eixos: a) políticas da Secretaria de Educação Superior (SESu) para ampliar o acesso à formação inicial mediante programas de financiamento dos estudantes matriculados em instituições privadas, a exemplo do Prouni¹⁷² e do Fundo de Financiamento Estudantil

¹⁷² Programa que objetiva conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em IES, as quais recebem, em contrapartida, isenção de impostos federais.

(FIES¹⁷³); b) implementação de programas de ações afirmativas, como os de cotas étnicas e sociais, em universidades públicas federais e estaduais; c) expansão promovida pelo governo federal por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI¹⁷⁴); d) quadro de expansão do ensino a distância. Nesse sentido, a educação a distância é “[...] claramente tomada como modalidade de ensino para aceleração rápida da expansão de vagas no Ensino Superior” (ALONSO, 2010, p. 1.319).

Esses eixos alteraram a face da educação superior e também foram criticados quanto à qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e à intensificação dos trabalhos docentes exigidos pelo sistema EaD nos contratos de gestão do REUNI. Para Dias Sobrinho (2010, p. 1225), a qualidade “[...] é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica. Por isso, assegurá-lo adequadamente é dever indeclinável do Estado”. Todavia, não está relacionada e restrita, apenas, à sala de aula e ao contato presencial com o professor.

Na condição de pesquisadora da temática EaD/UAB, interpreto a qualidade sob o prisma do compartilhamento do conhecimento socialmente útil que confira cidadania, autonomia e segurança aos profissionais da educação envolvidos no cenário do ensino a distância, aprimorando seus fazeres e saberes.

Por certo, a interiorização da oferta de educação superior é essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões, tendo em vista que atende aqueles que residem fora dos grandes centros, mas também se relaciona a interesses, preconceitos, ausência de políticas públicas e inclusão dos cursos que atendam à necessidade social.

Sousa e Coimbra (2016, p. 19) analisaram o processo de expansão das IFES atraídos pela reforma do ensino superior em curso, dando vulto à vigência do REUNI. Existe no movimento de interiorização um “[...] hiato entre a concepção e a materialização da qualidade do ensino superior nas atuais condições em que ocorre o processo de expansão

¹⁷³ Programa destinado a financiar o ensino superior de estudantes matriculados em IES não gratuitas, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Trata-se do mais importante instrumento de financiamento estudantil atualmente existente.

¹⁷⁴ Programa que objetiva ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”. (MEC, 2010, não paginado).

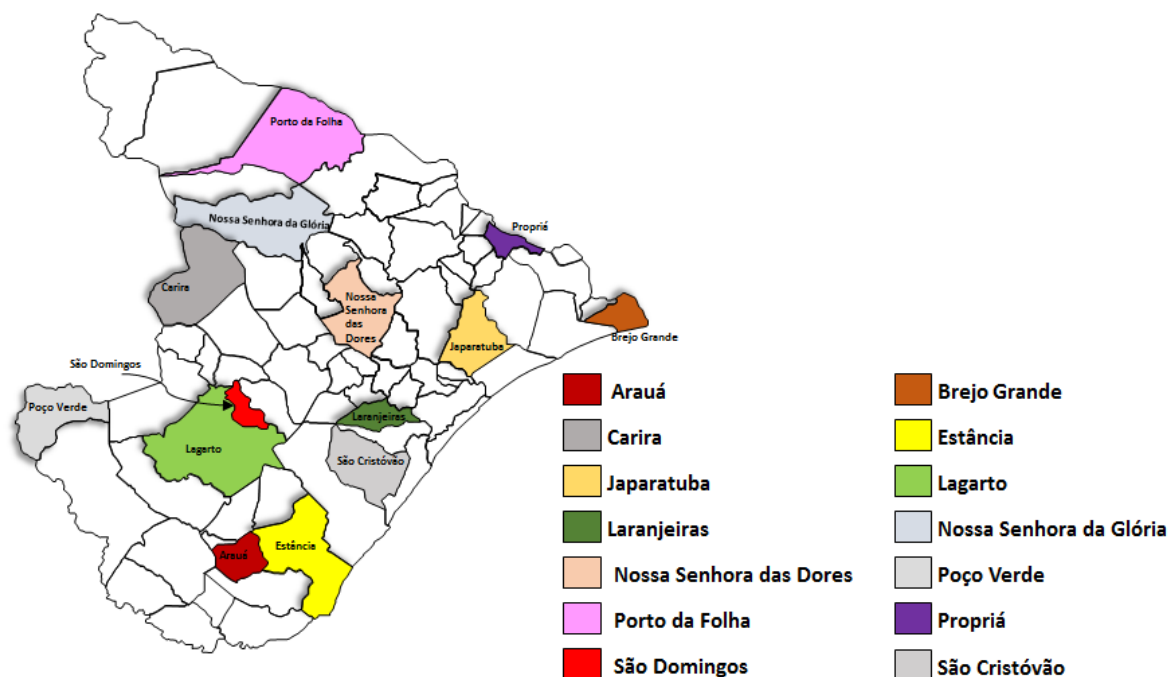
desse nível de ensino, sobretudo pela via do processo de interiorização”. As IFES estão diante de uma crise, “[...] aprofundada pelo processo de expansão desordenada fomentada pelo governo federal via REUNI para favorecer os índices quantitativos de acesso ao ensino superior [...]” (SOUSA; COIMBRA, 2016, p. 19). Cabe uma análise qualitativa desse processo com vistas a entender

[...] os impactos dessa política com relação a qualidade do ensino, da produção científica e da inserção de profissionais egressos no mercado para avaliar de fato quais são os “ganhos” da expansão da universidade para além dos números alardeados pelo governo, e dimensionar as ‘perdas’ acumuladas historicamente pelo processo de desmonte da universidade brasileira. (SOUSA; COIMBRA, 2016, p. 21).

Nesta investigação, busco o desvelamento dos saberes e fazeres dos egressos da UAB/Sergipe também pela inquietação da qualidade do ensino e da aprendizagem na EaD, principalmente quando os números apresentam significativas diferenças de percentuais entre aqueles que ingressam para as licenciaturas e os que dela saem licenciados.

Nesta subseção são mapeadas as licenciaturas de acordo com o número de aprovados, não matriculados, matriculados, cancelados, cursando e formados a partir de cada polo de apoio presencial, tomando por base o primeiro vestibular, em julho de 2007. Utilizei como parâmetro as listas de aprovados CCV/UFS, concurso UAB 2007; UAB 2007 – vagas remanescentes; UAB 2008; UAB 2010 e UAB 2011. O mapeamento foi construído a partir do desenho das microrregiões do estado de Sergipe com a finalidade de traçar os caminhos da expansão e da interiorização da oferta dos cursos de licenciatura ofertados pelo CESAD/UFS. Ver figura:

Figura 18 – Mapa dos Polos da UAB/CESAD/Sergipe



Fonte: Autoria própria (2016).

Sergipe é constituído por 75 municípios organizados em três mesorregiões: a) **Leste** que agrupa sete microrregiões: Aracaju, Baixo Cotinguiba, Boquim, Cotinguiba, Estância, Japarutuba e Propriá; b) **Agreste** que contempla quatro microrregiões: Agreste de Itabaiana, Agreste de Lagarto, Nossa Senhora das Dores e Tobias Barreto; c) **Sertão** que congrega duas microrregiões: Carira e Sertão do São Francisco. São portanto, 13 microrregiões. Em 2007, o governo de Sergipe

[...] através da Secretaria de Estado do Planejamento, Habitação e do Desenvolvimento Urbano, em parceria com a Universidade Federal de Sergipe e entidades civis organizadas, respeitando critérios como dimensões econômico-produtivas, geoambientais, sociais, político-institucionais e culturais, dividiu o Estado em oito territórios, que servirão de base para o planejamento das políticas públicas. (SEPLAG/SE, 2009, p. 15).

As microrregiões Agreste de Itabaiana, Sergipana do Sertão de São Francisco e Boquim apresentavam população estimada entre 155 mil e 160 mil habitantes. A microrregião do Cotinguiba aparecia a única com população inferior a 50 mil habitantes. O percentual de 67,7% representava a parcela da população da Cotinguiba como residente em áreas urbanas. A microrregião Agreste de Itabaiana se caracteriza por concentrar múltiplas atividades

comerciais e serviços e, no período de 1991 a 2010, a taxa de crescimento anual da população urbana era de 2,8% e da população rural de -0,2%.

Já a microrregião Sergipana do Sertão do São Francisco, apesar de figurar como a terceira maior população do estado, possuía grande contingente de pessoas residindo em áreas rurais (52,6%). O maior dinamismo econômico dos últimos anos atraiu uma série de migrantes para essa microrregião, que apresentou crescimento da população urbana da ordem de 2,7% (uma das maiores do estado), ao mesmo tempo em que a população rural cresceu 0,9%. A microrregião do Cotinguiba, cuja população era a menor do estado, também apresentou um número elevado de pessoas vivendo em áreas rurais (42%). Além disso, foi uma das regiões com menor participação no PIB estadual. (FEITOSA, 2014, p. 202).

Essas são abordagens mínimas do ponto de vista estritamente geográfico, mas, para a classificação das microrregiões, inspirei-me em Gatti (2010) que, alguns estudos distribui os estados brasileiros em regiões.

Nesta subseção fiz a opção de mapear os 13 polos de apoio presencial da UAB/CESAD/Sergipe pelas microrregiões¹⁷⁵ a fim de realizar uma análise sobre a expansão¹⁷⁶ e a interiorização¹⁷⁷ a partir da realidade territorial do estado¹⁷⁸ em consonância com o exarado no artigo 1º do Decreto n.º 5.800/2006 que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

¹⁷⁵ A **Microrregião de Aracaju** é composta por 04 municípios: Aracaju, Barra dos Coqueiros, Nossa Senhora do Socorro, São Cristóvão, local onde está instalado o Polo de apoio presencial, mantido pelo governo do estado de Sergipe por meio da SEED/SE. Nesse polo, as licenciaturas só foram ofertadas no processo seletivo de 2014. Anteriormente tinha-se apenas o curso de bacharelado em Administração Pública. Entretanto, em razão da desativação do polo do município de Laranjeiras, houve a integralização de 03 (três) egressos-docentes nesse polo, em conformidade com a resolução n.º. 03/2016/CONPE que, no dia 23 de fevereiro de 2016, resolveu transferir os estudantes do CESAD/Polo de Laranjeiras. A **Microrregião de Cotinguiba** contempla 04 (quatro) municípios: Capela, Divina Pastora, Santa Rosa de Lima e Siriri. Nenhum desses conta com o polo presencial da UAB.

¹⁷⁶ Com base no Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o vocábulo – **expansão** – é um substantivo feminino e significa: ampliação; ação de aumentar, de alargar, de ampliar algo, expansão territorial, comercial, econômica. Nesse sentido, esta pesquisa utiliza o **sentido de expansão territorial** para definir os municípios os quais a UAB atendeu cujos egressos são oriundos de outro estado da federação, no estudo: Alagoas e Bahia, que fazem limites com o estado de Sergipe: o primeiro, a Norte e o segundo, a Oeste e a Sul.

¹⁷⁷ Partindo da mesma fonte, o termo interiorização é um substantivo feminino e significa: Ato ou efeito de interiorizar, de levar algo que existe na capital ou no litoral para o interior do estado ou país: movimento de interiorização do ensino superior. Nessa perspectiva, esse estudo emprega o **sentido de interiorização** como o deslocamento geográfico espacial entre habitantes que moram no interior do mesmo estado e fazem a licenciatura em uma cidade-polo, localizado em outro município.

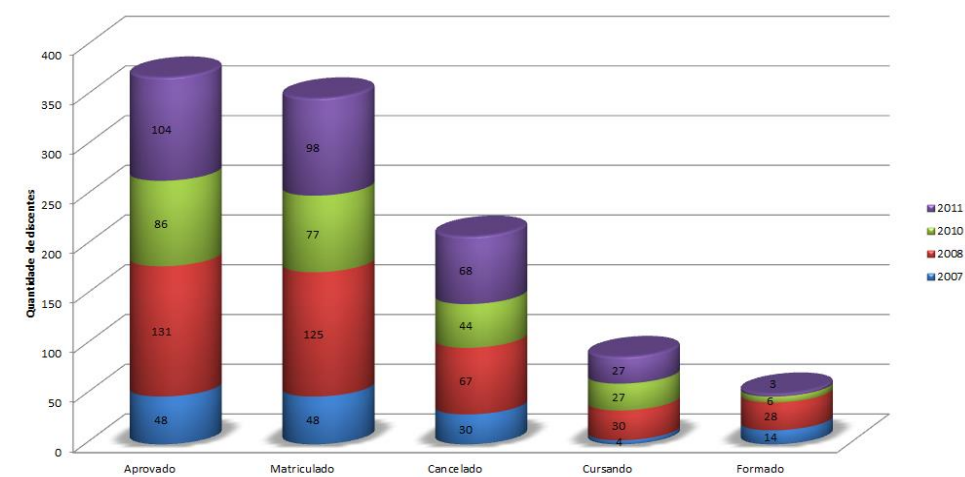
¹⁷⁸ Importante ponderar que a extensão territorial do Estado de Sergipe é a menor do país, ocupando uma área total de 21.915,116 km². Seu município com maior área geográfica é Poço Redondo com 1.220 km² de extensão. O menor é General Maynard, com apenas 18,1 km².

1) Microrregião de Boquim - Polo de Arauá/UAB/Sergipe

Localizado na **Microrregião de Boquim** formada por oito municípios: Arauá, Boquim, Cristinápolis, Itabaianinha, Pedrinhas, Salgado, Tomar do Geru e Umbaúba. O apoio presencial da UAB é mantido pela prefeitura local, está instalado na Escola Estadual Joaldo Costa Carvalho, na rua José Dias Filho, no Conjunto Alzira Costa, em Arauá.

O gráfico a seguir explicita os resultados quantitativos das quatro edições dos vestibulares e a totalização geral dos aprovados, matriculados, cancelamentos, permanência no curso e formados.

Gráfico 11 - Mapeamento do Polo de Arauá (2007–2008–2010–2011)



Fonte: Autora própria (2017).

Os dados apurados no mapeamento do polo de Arauá nas 04 edições de vestibulares permitem constatar que, em **2007**, foram ofertadas 03 licenciaturas. No subtotal, dos 48 aprovados e matriculados, 30 cancelaram, 04 estão com seus cursos em andamento e apenas **14** obtiveram o grau de licenciados, o que equivale ao percentual de 29,1%. Quanto à localização dos egressos formados, 06 têm domicílio na cidade polo; 04 em Boquim; 03 em Pedrinhas e 01 em Umbaúba.

No ano seguinte, em **2008**, a demanda triplicou passando de 48 vestibulandos para 131. A oferta em licenciaturas mais que duplicou para 07 cursos. Houve 125 matrículas, 67

cancelamentos. Apenas 30 permanecem cursando e **28** completaram a licenciatura, representando 50% a mais do que se formaram em 2007. Os egressos têm residência fixa, em Arauá 03; Boquim 03; Cristinápolis 02; Itabaianinha 02; Pedrinhas 06; Tomar do Geru 02 e Umbaúba 05: 23 pertencentes a mesma Microrregião de Boquim, sede desse polo. Da Microrregião de Aracaju: 01 da capital do estado; de Estância: 02: 01 do município de Indiaroba e 01 de Santa Luzia do Itanhy; do Agreste de Lagarto: 01 em Lagarto.

O ano de **2010** demonstra um aumento da demanda, em relação ao ano de 2007 e uma pequena redução quando comparado ao ano de 2008. O número de concorrentes foi de 86; a oferta reduziu para 04 licenciaturas: Português, Geografia, Física e História. Nove aprovados não se matricularam; 77 foram matriculados, mas o cancelamento aumentou, indo para 44 o que representa um percentual de 57,1%; 27 permanecem cursando. Apenas **06** tornaram-se licenciados. Um número menor entre os que concluíram anteriormente. Desses, 03 têm residência fixa em Arauá; 02 em Pedrinhas e 01 no município de Cristinápolis. Todos pertencentes à Microrregião de Boquim.

No ano de **2011**, a oferta de cursos foi igual ao do ano 2008: 07 licenciaturas. Os cursos de Física e Química não tiveram aprovados. O total de aprovados foi de 104, um pouco menos que em 2010. Os matriculados foram 98 e 68 cancelamentos, o maior desde 2007. Permanecem cursando 27 discentes e apenas **03** concluíram a licenciatura (o menor índice desde 2007). Desses, 01 mora em Arauá e 02 em Pedrinhas.

Na totalização das quatro edições dos vestibulares, têm-se: 369 aprovados, 21 não matriculados (5,69%). Dos 348 matriculados, 209 foram os cancelamentos que representam 60%; 88 permanecem cursando (22,2%), e **51** foram os licenciados (24,5%). Essa configuração representa uma descompensação quanto ao total de aprovados 369 matriculados 348.

Cabe destacar que esses 51 formados no Polo de Arauá são oriundos de 11 municípios:

Figura 19 – Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Arauá/UAB/Sergipe



Fonte: Autoria própria (2017).

Considerando o quantitativo de formados¹⁷⁹ no polo de Arauá, dos 11 municípios atendidos, 07 pertencem a mesma microrregião da cidade polo, mas numa diferença espacial, a saber: Boquim (30,3 km); Cristinápolis (35,2 km); Itabaianinha (33,9 km); Pedrinhas (25,6 km); Tomar do Geru (52,7 km), Umbaúba (25,8 km) e a cidade de Arauá que sedia o polo. Em outras microrregiões, 04: as cidades de Indiaroba, numa distância aproximada de 35,1 km; Santa Luzia do Itanhy a 34,4 km; Lagarto a 59,1 km e em Aracaju a 98,1 km de distância.

2 Microrregião de Propriá - Polos de Brejo Grande e Propriá/UAB/Sergipe

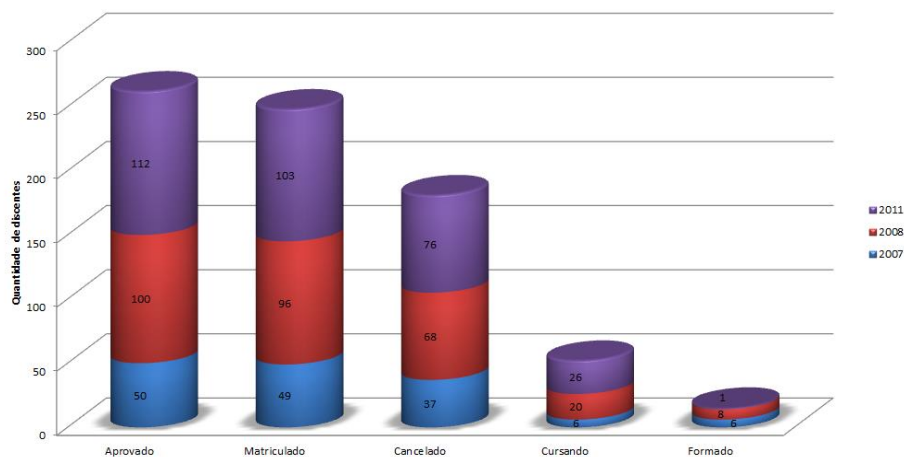
Esses polos foram implementados na **Microrregião de Propriá** que é constituída por 10 municípios: Amparo de São Francisco, Brejo Grande, Canhoba, Cedro de São João, Ilha das Flores, Neópolis, Nossa Senhora de Lourdes, Propriá, Santana do São Francisco e Telha.

O **polo de apoio presencial no município de Brejo Grande** está localizado em um prédio exclusivo para o funcionamento da UAB, mantido pela prefeitura local, situado na rua Dr. Enéas Ferreira, 510 – Conjunto Alzira Costa.

¹⁷⁹ Não houve egresso no município de Salgado (Microrregião de Boquim) em nenhuma edição de vestibular e em nenhum polo da UAB e que 38 egressos tem residência fixa, fora da cidade-polo.

O gráfico 12 evidencia os resultados do mapeamento dos processos seletivos realizados no Polo de Brejo Grande.

Gráfico 12 - Mapeamento do Polo de Brejo Grande (2007-2008-2011)



Fonte: Autoria própria (2017).

O mapeamento do Polo de Brejo Grande apresenta um total de aprovados no vestibular de 262 e 248 matriculados, nos três processos seletivos: 2007, 2008 e 2011. Desse quantitativo, 52 ingressantes estão em andamento no curso e **15** são formados, equivalendo, respectivamente, a 20,9% e 6,04%, respectivamente.

No plano das especificidades, em **2007** houve 50 aprovações: 01 não matriculado, 49 matriculados, 37 cancelamentos, 06 continuam cursando; e **06** são licenciados. Dos 06 egressos formados, 02 têm endereço fixo na cidade polo; em Santana do São Francisco, 01, em Ilha das Flores, 01 e 02 do município de Piaçabuçu no estado de Alagoas.

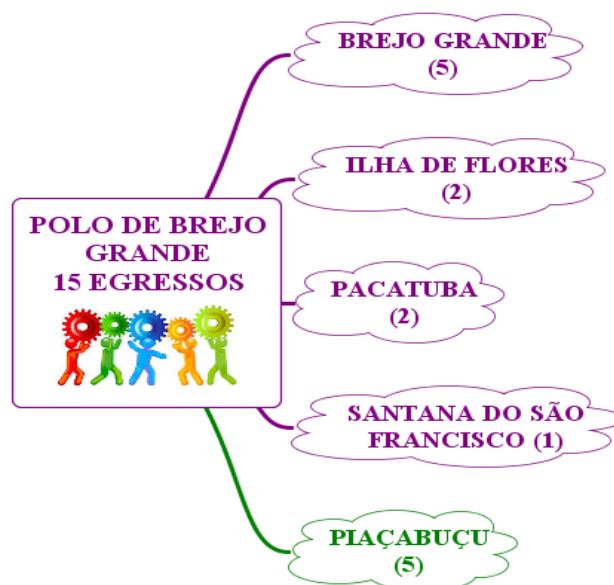
O ano de **2008** teve uma oferta um pouco maior que a de 2007 com o acréscimo da licenciatura em Ciências Biológicas. Foram 100 aprovados no vestibular, com formalização de 96 matrículas. Desses, 68 cancelaram, 20 continuam estudando (20,8%) e **08** concluíram, perfazendo um percentual de 8,33% dos matriculados. No que concerne à localização, dos formados, 03 residem em Brejo Grande; 02 em Pacatuba, Microrregião de Japarutuba e de Piaçabuçu, em Alagoas, foram 03.

O ano de **2011** teve um maior número de aprovados, 112 e a menor saída, apenas **01** licenciado do curso de Geografia que mora em Ilha das Flores. Dos 103 matriculados,

continuam em curso 26 estudantes correspondendo a 25,2% daqueles que poderiam obter o título de licenciados.

Concerne enfatizar que os 15 formados no Polo de Brejo Grande são procedentes de 05 municípios, a saber:

Figura 20 – Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Brejo Grande/UAB/Sergipe



Fonte: Autoria própria (2017).

Os egressos formados no polo, dos municípios atendidos pela a UAB, 03 fazem parte da mesma microrregião de Propriá, incluindo Brejo Grande – a cidade-polo; os outros com distância aproximada como Ilha das Flores (9,7 km) e Santana do São Francisco (40,5 km).

Estão fora da Microrregião em tela 02 cidades, a saber: 01 em Pacatuba a 34,2 km da cidade-polo e outro no estado de Alagoas, em Piaçabuçu, numa distância em torno de 7,8 km, cujo trajeto entre as duas cidades é realizado, preferencialmente, através da rodovia Brejo Grande/Piaçabuçu – Piaçabuçu/Brejo Grande.

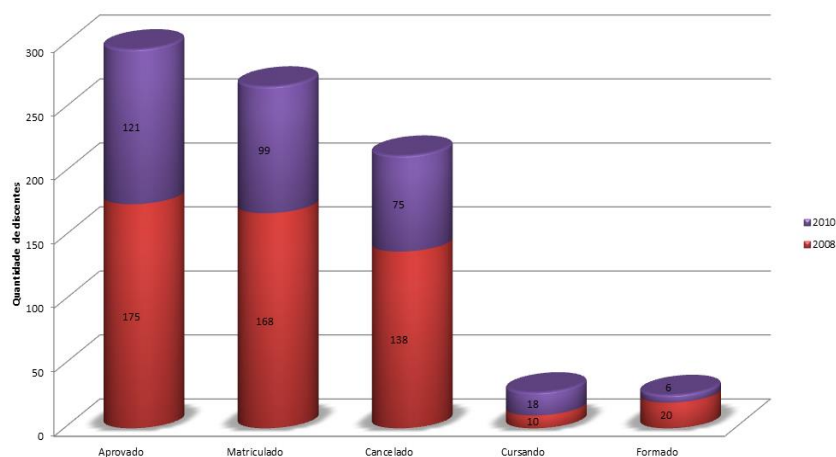
Identifico entre os egressos que residem fora da cidade-polo, 05 e na mesma proporção de Piaçabuçu¹⁸⁰ tendo em vista este município se encontrar em outro estado e possibilitar a quem “[...] mora muito distante de um grande centro em outro estado, aprender a distância, principalmente em uma Universidade Federal”. (E12M43G).

¹⁸⁰ No mapa utilizo a cor verde para dar destaque ao município de Alagoas na perspectiva da expansão da UAB/Sergipe.

O polo de apoio presencial da UAB em Propriá é administrado pelo governo do estado de Sergipe por meio da SEED/SE e está instalado no Colégio Estadual Joana de Freitas Barbosa localizado a Rua Bela Vista, s/n, Bairro – América.

O gráfico a seguir retrata as duas edições do processo seletivo quanto ao número de aprovados, não matriculados, matriculados, cancelados, cursando e os formados na oferta dos 07 cursos de licenciatura.

Gráfico 13 - Mapeamento do Polo de Propriá (2008-2010)



Fonte: Autoria própria (2017).

Em **2008**, o polo de Propriá aprovou 175 vestibulandos para uma oferta de 07 cursos. Teve matrícula de 168 e 138 cancelamentos, o que representa 82,1%; 10 continuam cursando e **20** são licenciados, perfazendo um percentual de apenas 11,9%. O número de formados, no que concerne à localização, ficou, assim, distribuído: Cedro de São João, 01; Neópolis, 02; Nossa Senhora de Lourdes, 03; Propriá, 09 – municípios que contemplam a Microrregião de Propriá; Malhada dos Bois, 01; Muribeca, 01 – Microrregião do Agreste de Nossa Senhora das Dores; no estado de Alagoas: São Brás 01; Igreja Nova 01 e Penedo 01.

No ano de **2010**, houve a oferta de 07 licenciaturas. Foram 121 aprovados – um número menor comparado à edição anterior e, desses, 99 efetivaram matrícula. Entretanto, 75 cancelaram (75,7%), 18 permanecem estudando e **06**, um percentual de 6,06%, licenciaram-se. Dessa vez, as licenciaturas em exatas não lograram êxito em formar alunos. O curso de História 04 e Geografia 02. Quanto à localização dos formados, têm em Propriá 02; Muribeca 02 – Microrregião do Agreste de Nossa Senhora das Dores e São Brás 02 – estado de Alagoas.

Os números indicam uma aprovação de 296 para uma matrícula equilibrada de 267. Um cancelamento de 213 que perfaz um percentual de 79% de redução no fluxo de matrícula. Ainda estão em curso 28 acadêmicos e **26** foram licenciados, correspondendo a 9,7%. Ver o mapa a seguir:

Figura 21 – Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Propriá/UAB/Sergipe



Fonte: Autoria própria (2017).

Considerando o importe de licenciados no Polo de Propriá¹⁸¹, dos 09 municípios atendidos, 04 são oriundos da Microrregião em tela, a informar: Cedro de São João a 12,3 km da cidade polo, Neópolis a 42,3 km, Nossa Senhora de Lourdes a 34,8 km e Propriá (cidade-polo). Houve representação de egressos nas cidades de Malhada dos Bois e Muribeca com distância em torno de 35,5 km e 31,0 km; respectivamente e de Alagoas, 03 municípios: Igreja Nova a 31 km, aproximadamente, da cidade polo, Penedo em torno de 61,6 km e São Brás a 22,7 km, totalizando 05 formados.

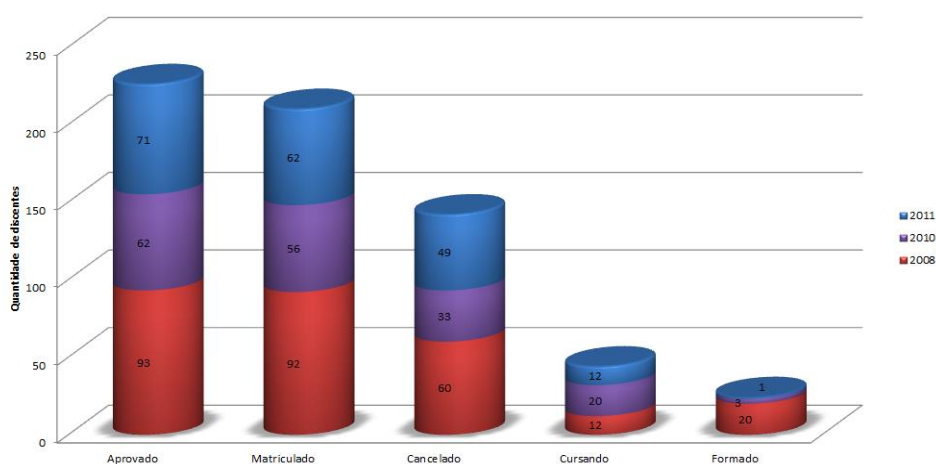
¹⁸¹ Nos municípios Amparo de São Francisco e Canhoba, ambos da Microrregião de Propriá não houve egresso em nenhuma edição de vestibular. No mapa utilizo a cor verde para dar destaque aos municípios de Alagoas na perspectiva da expansão da UAB/Sergipe.

3 Microrregião de Carira - Polo de Carira/UAB/Sergipe

Encontra-se instalado na **Microrregião de Carira** formada por 06 municípios: Frei Paulo, Nossa Senhora Aparecida, Pedra Mole, Pinhão, Ribeirópolis e Carira, e nesse último situado está o polo de apoio presencial da UAB que funciona em prédio exclusivo na rua João Paulo da Conceição, s/n (esquina no Luís Matos). Tem como mantenedor a prefeitura local.

O gráfico a seguir representa as três edições do processo seletivo quanto ao número de aprovados, não matriculados, matriculados, cancelados, cursando e os formados na oferta dos quatro cursos de licenciatura.

Gráfico 14 - Mapeamento do Polo de Carira (2008-2010-2011)



Fonte: Autoria própria (2017).

O maior índice de aprovados, em **2008**, encontra-se em três licenciaturas: Letras, Geografia e História; o menor em Matemática. A aprovação nas quatro licenciaturas ofertadas alcançou o patamar de 93 estudantes, dos quais 01 não se matriculou; 60 cancelaram a matrícula (65%), 12 continuam cursando e, apenas, **20** completaram o curso, ou seja, 21%. Desse percentual, no que se refere à localização, têm-se: 17 egressos em Carira; em Frei Paulo, 01; em Pinhão, 01 na mesma microrregião e no estado da Bahia, em Pedro Alexandre, 01.

Em **2010**, a oferta foi a mesma de 2008, observando-se que em Matemática não há registro de aluno aprovado. Dos 56 matriculados, 20 permanecem cursando o que

correspondendo a 35,7%. Ao final, apenas **03** se licenciaram em Geografia, cujo percentual de 5,3% dos que efeturaram matrícula. Desses, 02 são domiciliados no município polo e 01 em Coronel João Sá/Bahia.

O ano de **2011** teve 71 vestibulandos, o que sinaliza uma alta no índice de aprovação, sendo que 09 não efetivaram a matrícula, 62 se matricularam e, desses, 49 cancelaram o curso e licenciando-se apenas **01** estudante, em Geografia, que reside em Frei Paulo. Ainda têm-se 12 estudantes cursando.

Enfatizo que os 24 formados no Polo de Carira são oriundos de 05 municípios, a saber:

Figura 22 – Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Carira¹⁸²/UAB/Sergipe



Fonte: Autoria própria (2017).

O Polo de Carira¹⁸³ apresenta um resultado de 226 aprovados e 210 matriculados, nos três processos seletivos: 2008, 2010 e 2011. Desse quantitativo, 44 ingressantes estão em andamento no curso e **24** são formados, equivalendo, respectivamente, a 20,9% e 11,4%.

Analisando o total de egressos no polo de Carira, dos 05 municípios atendidos pela UAB, 03 pertencem a Microrregião de Carira: Carira, Pinhão a 34,5 km da cidade-polo e Frei Paulo a 28,9 km. E em Coronel João Sá e Pedro Alexandre, ambos no estado Bahia, com

¹⁸² No mapa utilizo a cor verde para dar destaque aos municípios da Bahia na perspectiva da expansão da UAB/Sergipe.

¹⁸³ Vale pontilhar que as cidades de Nossa Senhora Aparecida e Ribeirópolis ambos da Microrregião de Carira não apresentaram egressos.

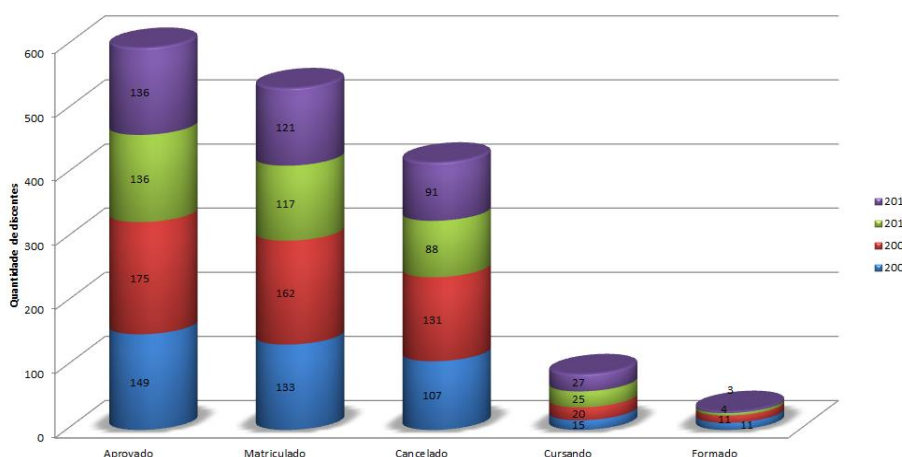
deslocamento geográfico-espacial aproximado da cidade polo de 36,7 km e 45,9 km, respectivamente, contam com 02 egressos.

4 Microrregião de Estância - Polo de Estância/UAB/Sergipe

Localizado na **Microrregião de Estância** que contempla os municípios de Estância, Indiaroba, Itaporanga d'Ajuda e Santa Luzia do Itanhy. Esse polo está instalado na Praça Jackson de Figueiredo, 75, na cidade de Estância.

O gráfico a seguir apresenta os dados quantitativos obtidos nos processos seletivos de 2007, 2008, 2010 e 2011.

Gráfico 15 - Mapeamento do Polo de Estância (2007-2008-2010-2011)



Fonte: Autoria própria (2017).

Em **2007**, dos 149 aprovados no concurso vestibular em sete licenciaturas, 16 não efetivaram a matrícula, restando 133 matriculados para um cancelamento de 107, percentual de 80%. Ainda estão em curso 18 estudantes e **11** são licenciados, percentual de 8,2%. No que concerne à localização dos formados, têm-se: 08 com endereço fixo em Estância; 02 em Umbaúba município pertencente a Microrregião de Boquim e 01 na cidade de Esplanada no estado da Bahia.

Em **2008**, outra vez foram ofertadas sete licenciaturas, tendo os subtotais assim perfilados: 175 aprovados – o que representa um pequeno aumento na demanda –, 13 não matriculados, 162 matriculados, 131 cancelamentos (um índice de 80%). 20 continuam frequentando os cursos; e apenas **11** se licenciaram (o mesmo quantitativo do ano anterior),

perfazendo um total de 6,7%. Pela aproximação com o estado da Bahia houve representação nos municípios de Jandaíra, 01; Esplanada, 03 e Rio Real, 01. Nessa microrregião, na cidade de Estância residem 04; Santa Luzia do Itanhy, 01 e Indiaroba, 01.

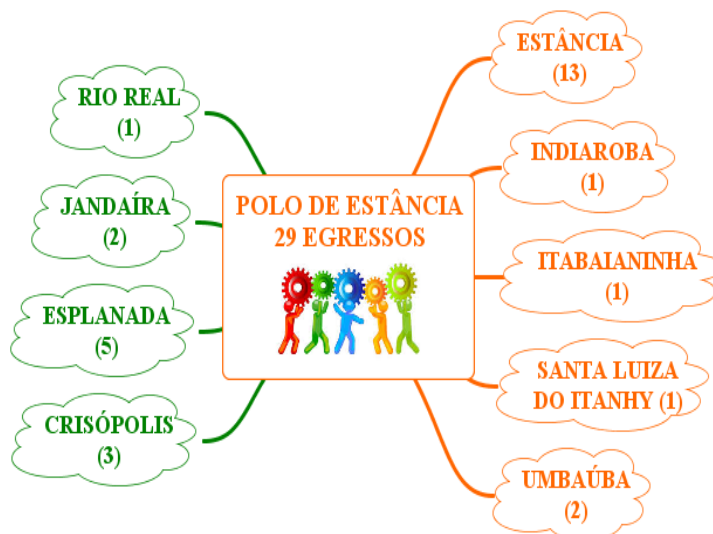
No ano de **2010**, sete licenciaturas foram ofertadas, tendo: 136 aprovados, 117 matriculados, 88 cancelamentos, 25 continuam a frequentar os cursos e **04** (quatro) licenciados, correspondendo a 3,4%. Um número reduzido em relação aos anos anteriores. A menor aprovação se deu em Física e Química. As outras licenciaturas se mantiverem com quantitativos iguais (25 aprovados). Observa-se a predominância ao longo dos anos e em todos os polos até agora examinados das licenciaturas em humanas. Dos formados, da microrregião onde se localiza o polo, apenas 01 é de Estância; 01 Itabaianinha da Microrregião de Boquim e o estado da Bahia: Crisópolis 01 e Esplanada 01.

Em **2011**, teve-se a mesma oferta de licenciaturas, de 136 aprovações (igual ao resultado de 2010), 121 se matricularam, 91 cancelaram num índice de 75%, 27 seguem nos cursos e **03** se licenciaram, perfazendo 2,4%. Este foi o menor índice de licenciamento do Polo de Estância. Os formados residem no estado da Bahia: Crisópolis 02 e Jandaíra 01.

O total aponta para uma volumosa aprovação de 596, com efetivação de 533 matrículas. Entretanto, tem-se um significativo número de 417 cancelamentos (78%); 90 estudantes se mantêm em curso e 29 obtiveram o título de licenciado (5,4%).

Evidencio que os formados no Polo de Estância são provenientes de 09 (nove) municípios, a saber:

Figura 23 – Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Estância/UAB/Sergipe



Fonte: Autoria própria (2017).

Considerando o conjunto de egressos no Polo de Estância¹⁸⁴, das 09 cidades atendidas pela UAB, 04 estão localizadas no estado da Bahia, tendo um total de 11 egressos, afastados da cidade-polo: Rio Real (72,9 km); Jandaíra (47,5 km); Esplanada (93,3 km) e Crisópolis (130 km).

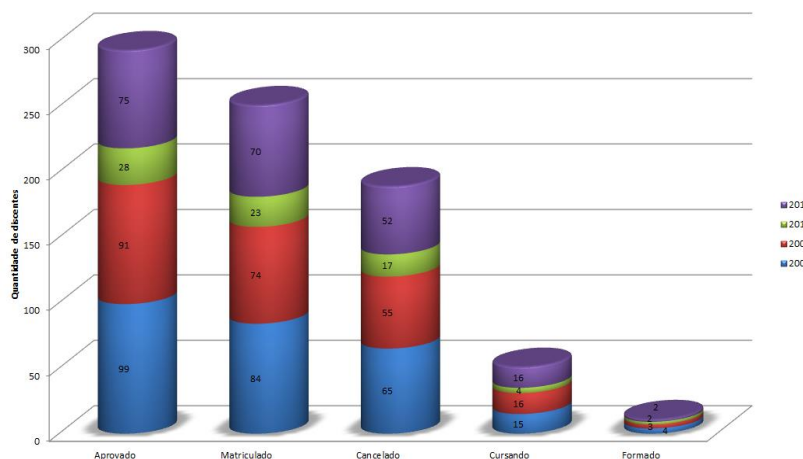
Na Microrregião de Estância, tem-se 03 egressos nos municípios: a cidade-polo; Indiaroba e Santa Luzia do Itanhy, com distância aproximada de 39,8 km e 11,5 km, respectivamente; Itabaianinha e Umbaúba, distanciadas da cidade-polo por 52,1 km e 38,9 km.

5 Microrregião de Japarutuba - Polo de Japarutuba/UAB/Sergipe

Localizado na **Microrregião de Japarutuba** formada pelos municípios de Japarutuba, Japoatã, Pacatuba, Pirambu e São Francisco. No primeiro está instalado o apoio presencial da UAB na avenida Rio de Janeiro, mantido pela prefeitura local.

O gráfico a seguir apresenta os resultados quantitativos das quatro edições dos vestibulares e a totalização geral dos aprovados, matriculados, cancelamentos, permanência no curso e formados.

Gráfico 16 - Mapeamento do Polo de Japarutuba (2007-2008-2010-2011)



Fonte: Autoria própria (2017).

¹⁸⁴ O município de Itaporanga d'Ajuda, localizado na microrregião onde se localiza o Polo não apresentou egresso. No mapa utilizo a cor verde para dar destaque aos municípios da Bahia na perspectiva da expansão da UAB/Sergipe.

No ano de **2007** foram ofertadas quatro licenciaturas com uma aprovação de 99 vestibulandos. A demanda foi equilibrada, cerca de 25 alunos por curso. As matrículas corresponderam a 84; foram 65 os que cancelaram; 15 permanecem estudando e **04** se licenciaram (4,76%), sendo 01 em Letras da cidade de Aracaju; 03 em História: 01 da cidade polo; Rosário do Catete 01 – Microrregião do Baixo Cotinguiba; Capela 01 da Microrregião de Cotinguiba.

Em **2008**, a oferta foi ampliada para seis cursos, tendo sido a maior aprovação nas licenciaturas em Letras e História. Física teve 01 aluno e Química 03. Matricularam-se 74, depois os cancelamentos alcançaram um quantitativo de 55; 16 continuam nos cursos; **03** foram licenciados que possuem endereço fixo em: Na Microrregião do Agreste de Nossa Senhora das Dores: Aquidabã, 02 e 01 no município de São Cristóvão - Microrregião de Aracaju. Não houve registro de formado na microrregião onde está localizado o polo.

No ano de **2010**, os subtotais apontam para uma redução na aprovação de 28 estudantes, matriculando-se 23, entre os quais 17 cancelaram, 04 continuam os estudos e **02** foram licenciados em Letras: 01 de Japaratuba e 01 Aquidabã.

Em **2011**, a aprovação voltou a crescer com 75, dos quais 70 efetivaram a matrícula; depois foram 52 cancelamentos; 16 permanecem estudando e **02** se licenciaram: sendo 01 em Letras (São Cristóvão – Microrregião de Aracaju) e 01 em História na cidade de Capela – Microrregião de Cotinguiba. Nenhum formado residia na microrregião do polo.

O total sinaliza 293 aprovados para uma matrícula de 251. Cancelamento de 189. Dessa forma, 51 permanecem nos cursos e 11 se formaram, 4,38% dos matriculados.

Enfatizo que os formados no Polo de Japaratuba são oriundos de 06 municípios:

Figura 24 – Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Japaratuba/UAB/Sergipe



Fonte: Autoria própria (2017).

Observando a composição dos formados no polo de Japaratuba, das seis cidades atendidas pela UAB/Sergipe, apenas uma encontra-se na Microrregião de Japaratuba, a cidade polo, com uma representação de 02 egressos. Não houve registro de formados no sistema UAB nos municípios de Japoatã, Parambu e São Francisco. Houve representação das cidades de Aquidabã (64,4 km), Aracaju (62,4 km), Capela (26,5 km), Rosário do Catete (24,6 km) e São Cristóvão (72,6 km).

6 Microrregião do Baixo Cotinguiba - Polo de Laranjeiras/UAB/Sergipe

A **Microrregião do Baixo Cotinguiba** é constituída pelos municípios de Carmópolis, General Maynard, Laranjeiras, Maruim, Riachuelo, Rosário do Catete e Santo Amaro das Brotas. O polo presencial da UAB estava instalado em Laranjeiras, tendo sido mantido pela prefeitura local.

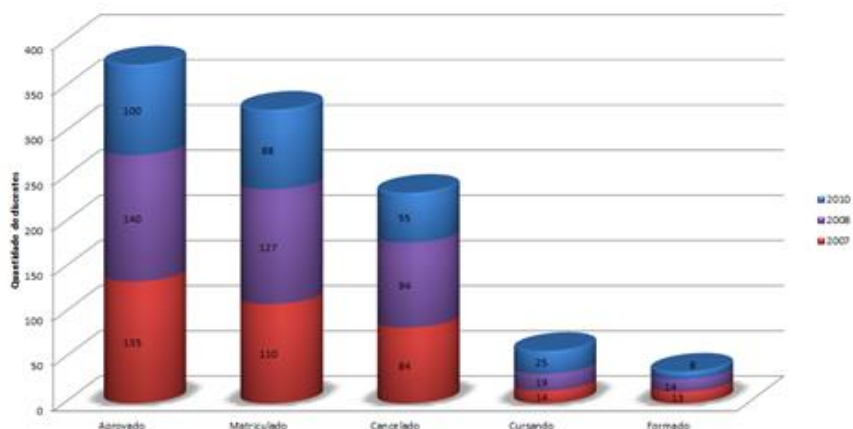
A falta de cumprimento do termo de cooperação técnica por parte da secretaria municipal de educação e da prefeitura, esse polo foi fechado. Os alunos em curso foram transferidos para outros polos. A resolução n.º 03/2016/Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE) indica que a desativação da unidade se deu pelo

[...] estado de conservação precária do prédio onde funciona o polo da UAB de Laranjeiras, a falta de segurança para alunos e funcionários que lá estudam e trabalham [...] e a inviabilidade de realizações das atividades acadêmicas nos espaços atuais do CAIC Coronel José Sizino da Rocha, na cidade de Laranjeiras [...]. (SERGIPE, 2016, 393).

No dia 27 de julho de 2016, a Pró-reitoria de Graduação e o Cesad tornaram público o edital n.º 001/2016 da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd)/Cesad de transferência de polo do sistema UAB/UFS de Ensino a Distância para o segundo período letivo de 2016. Entre outras considerações o edital informava que que todas as solicitações de remoção seriam atendidas desde que contemplassem as exigências, tendo em vista o desenlace da cooperação técnica estabelecida entre os entes.

O gráfico apresenta o mapeamento dos aprovados e egressos-formados que concluíram seus cursos antes do processo de extinção desse polo.

Gráfico 17- Mapeamento do Polo de Laranjeiras (2007-2008 -2010)



Fonte: Autoria própria (2017).

O Polo de Laranjeiras, em **2007**, apresentou 110 matriculados distribuídos em sete licenciaturas. A maior demanda recaiu sobre as licenciaturas em Língua Portuguesa e Geografia. Desse total, 84 cancelaram, atingindo (76,3%); 14 seguem frequentando (12,72%) e **13** licenciaram-se, considerando que 02 egressos-formados eram originários do polo de Areia Branca, com residência fixa em Aracaju. Outros 07 sinalizaram que a proximidade com a capital do estado promoveu a possibilidade da formação; da Microrregião do Baixo Cotinguiba 02 são de Laranjeiras, 01 de Maruim e 01 Nossa Senhora do Socorro.

Em **2008**, também com uma oferta de sete licenciaturas, houve um pequeno aumento da demanda com 140 aprovações; 127 matriculados. Desses, 94 cancelaram a matrícula, ainda estão cursando 19 estudantes e **14** licenciaram-se (11%). Desse percentual, não houve formado na microrregião onde o polo estava instalado. Todavia, pela proximidade com a Microrregião de Aracaju, teve-se a seguinte distribuição: Nossa Senhora do Socorro, 04; São Cristóvão, 01 e Aracaju, 07. 01 (um) em Santa Rosa de Lima, na Microrregião de Cotinguiba. Também há uma representação do estado da Bahia no município de Macaúbas 01.

No ano de **2010** foram 100 os aprovados para uma oferta reduzida de quatro licenciaturas. Foram matriculados 88 estudantes, dos quais 55 solicitaram o cancelamento e 25 continuam cursando, sendo **08** os licenciados, assim distribuídos por localização residencial: da microrregião onde estava instalado o polo, apenas 01 em Laranjeiras; 01 da Microrregião do Agreste de Itabaiana em Malhador; os demais em Aracaju 05 e Nossa Senhora do Socorro 01.

Os resultados demonstram uma aprovação de 375 alunos para uma matrícula considerável de 325. Entretanto, ao longo desses anos, foram 233 os cancelamentos, 58 os que permanecem nos cursos e 35 os licenciados, com percentual de apenas 11% dos matriculados. Esses egressos são provenientes de sete municípios:

Figura 25– Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Laranjeiras/UAB/Sergipe



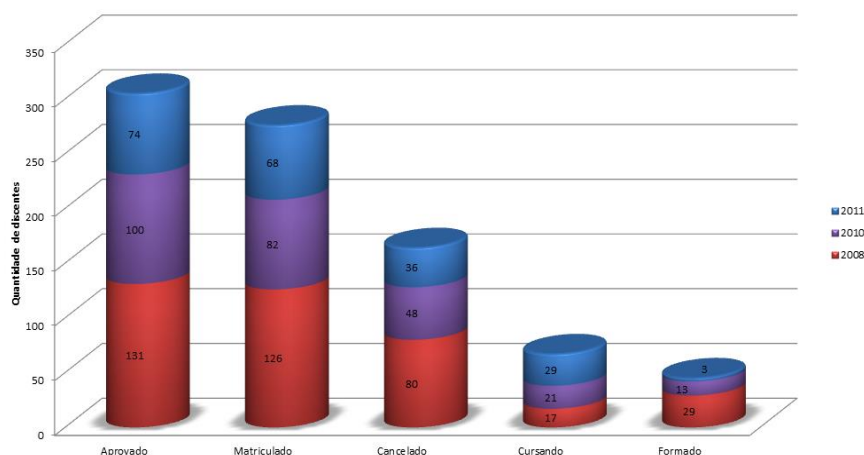
Fonte: Autoria própria (2017).

Os formados no polo de Laranjeiras¹⁸⁵ fazem parte de sete municípios atendidos pela UAB: um localizado no estado da Bahia a 959 km, uma distância considerável. No entanto esse egresso relata: “[optei] pela UAB porque morava na cidade e ao casar e ir embora decidi dar continuidade e fazia o trajeto distante todas as vezes que tinha avaliação e não me arrependi” (E05F41L). As outras cidades, como Laranjeiras (onde estava sediado o polo) e Maruim (16,9 km) estão localizadas na Microrregião do Baixo Cotinguiba. As demais cidades, Aracaju (24,7 km), Malhador (32,7 km), Nossa Senhora do Socorro (9,9 km) e São Cristóvão (34,9 km).

7 Microrregião do Baixo Agreste de Nossa Senhora das Dores - Polo de Nossa Senhora das Dores/UAB/Sergipe

Localizado na **Microrregião do Agreste de Nossa Senhora das Dores** que compreende os municípios de Aquidabã, Cumbe, Malhada dos Bois, Muribeca, São Miguel do Aleixo e Nossa Senhora das Dores. Nessa última cidade está instalado o polo de apoio presencial da UAB, localizado na Praça Cônego Miguel Monteiro Barbosa, 134, na Praça da Matriz, mantido pela prefeitura. Ver detalhes da distribuição quantitativa dos polos no seguinte gráfico:

Gráfico 18 - Mapeamento do Polo de Nossa Senhora das Dores (2008-2010-2011)



Fonte: Autoria própria (2017).

¹⁸⁵ Não houve representação dos municípios de Carmópolis, General Maynard e Santo Amaro das Brotas. No mapa utilizo a cor verde para dar destaque ao município da Bahia na perspectiva da expansão da UAB/Sergipe.

Em **2008** foram ofertadas sete licenciaturas e aprovados 131 vestibulandos. Desses, 126 confirmaram matrícula, mas, em seguida, 80 cancelaram, correspondendo a 63%; 17 alunos frequentam os cursos e **29** se licenciaram, representação de apenas 13%. Houve bom nível de distribuição entre as licenciaturas, o mais expressivo 08, em Matemática, seguida de Letras, Geografia e História com 07 cada curso, com residência fixa em: Nossa Senhora das Dores 10 e Cumbe 03; da Microrregião de Cotinguiba: Capela 12, Siriri 01 e Santa Rosa de Lima 01 e da Microrregião Sergipana do Sertão do São Francisco: Graccho Cardoso, 02.

Para o ano de 2010, teve-se a oferta de quatro licenciaturas. Letras licenciou 07 estudantes; História, 03; Geografia, 02 e Matemática, somente 01. Ao todo foram **13** os licenciados, numa proporção de 15%. Desses, 03 do município sede do Polo; Da Microrregião Sergipana do Sertão do São Francisco: Graccho Cardoso, 02 e Gararu, 01. Da Microrregião de Cotinguiba: Siriri, 02 e Capela, 03. Da Microrregião do Agreste de Itabaiana: Moita Bonita, 02.

Em **2011**, foram 74 os aprovados, o menor índice em todo o período. 36 solicitaram cancelamento, 29 alunos frequentam e apenas **03** foram licenciados, assim distribuídos: Cumbe, 02 da **Microrregião do Agreste de Nossa Senhora das Dores**; Capela, 01 - da **Microrregião de Cotinguiba**.

Totalizando, o gráfico evidencia 305 aprovados para 164 matriculados, 59,4% de cancelamentos e 48 formados (17,3%). Esses formados são procedentes de oito municípios:

Figura 26 – **Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Nossa Senhora das Dores/UAB/Sergipe**



Fonte: Autoria própria (2017).

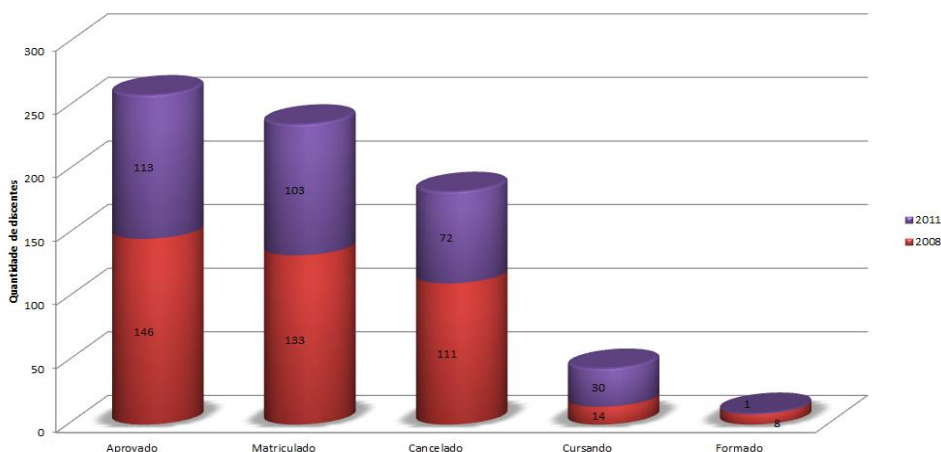
Examinando a localização espaço-geográfica dos municípios dos formados no polo¹⁸⁶ em tela, apenas 02 representam a Microrregião de Nossa Senhora das Dores: Cumbe a (18,1 km) e Nossa Senhora das Dores. As cidades de Capela (18,8 km), Gararu (70,4 km), Graccho Cardoso (43,9 km), Moita Bonita (32,4 km), Santa Rosa de Lima (34,2 km) e Siriri (17,1 km) têm representação de egressos.

8 Microrregião Sergipana do Sertão do São Francisco: Polos de Nossa Senhora da Glória e Porto da Folha/UAB/Sergipe

Os polos de apoio presencial estão instalados **na Microrregião Sergipana do Sertão do São Francisco**, precisamente em Nossa Senhora da Glória e em Porto da Folha, composta pelos municípios de Canindé de São Francisco, Feira Nova, Gararu, Graccho Cardoso, Itabi, Monte Alegre de Sergipe e Poço Redondo.

Esses polos têm como mantenedor o estado de Sergipe por meio da SEES/SE e está instalado na Rodovia Engenheiro Jorge Neto, km 3, s/n, bairro Silos. O gráfico a seguir detalha o mapeamento realizado nos processos seletivos de 2008 e 2011.

Gráfico 19 - Mapeamento do Polo de Nossa Senhora da Glória (2008-2011)



Fonte: Autoria própria (2017).

¹⁸⁶ A cidade de São Miguel do Aleixo não teve nenhuma representação de egresso e os demais municípios da microrregião em estudo têm formados em outros polos da UAB do estado de Sergipe.

Nos anos de 2008 e 2011, o Polo de Nossa Senhora da Glória totalizou 259 aprovados, 236 matriculados, 183 cancelamentos, 44 alunos permanecem em curso e **09** se licenciaram, representando 3,8% do quantitativo de matrículas.

Especificamente no ano de **2008**, este polo aprovou 146 estudantes, 133 matriculados, 111 cancelamentos, 14 estudantes e **8** licenciados, perfazendo 6%, todos da Microrregião Sergipana do Sertão do São Francisco. Esses números são maiores do que os de 2011, indicando uma baixa na aprovação e na matrícula. Dos formados, 04 residem na cidade Polo; 01 reside em Graccho Cardoso; 01 em Feira Nova e 02 (dois) em Canindé do São Francisco.

Para o ano de **2011**, teve-se uma oferta de sete cursos. 113 aprovações com 72 cancelamentos. 30 alunos permanecem frequentando as aulas e apenas **01** foi licenciado, em Geografia, residente no município de Monte Alegre de Sergipe.

Os formados desse Polo de Nossa Senhora da Glória¹⁸⁷ são oriundos de 05 municípios, a saber:

Figura 27 – Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Nossa Senhora da Glória/UAB/Sergipe



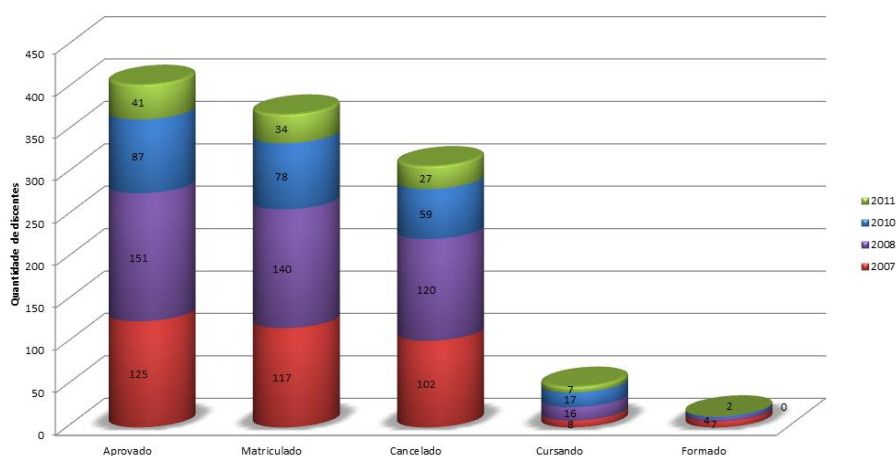
Fonte: Autoria própria (2017).

¹⁸⁷ Nos municípios de Itabi e Poço Redondo não há representação de egresso.

Considerando os egressos no Polo de Nossa Senhora da Glória, das 05 cidades atendidas pela UAB, tem-se Canindé de São Francisco a (79,8 km), Feira Nova (18,2 km), Graccho Cardoso (28,5 km), Monte Alegre (47,2 km). Todas na mesma Microrregião Sergipana do Sertão do São Francisco.

O gráfico a seguir apresenta dados quantitativos do Polo de Porto da Folha referentes às quatro edições dos vestibulares.

Gráfico 20 - Mapeamento do Polo de Porto da Folha (2007-2008-2010-2011)



Fonte: Autoria própria (2017).

O Polo de Porto da Folha teve maior aprovação nos anos de 2007 e 2008, respectivamente, 125 e 151. A redução nos anos de 2008 e 2011 não foi alta, mantendo-se certo equilíbrio na demanda. As licenciaturas mais procuradas foram Matemática e Geografia em 2007; Matemática e Ciências Biológicas em 2008; Letras e Ciências Biológicas em 2010 e Ciências Biológicas em 2011.

No ano de **2007** foram 125 aprovados. 117 estudantes matriculados, dos quais 102 solicitaram cancelamento e 08 continuam cursando. **07** foram os licenciados, indicando um percentual de 5,7%, assim distribuídos por localização residencial: da cidade polo 04 e 01 em Nossa Senhora da Glória da Microrregião Sergipana do Sertão do São Francisco. Da Microrregião de Aracaju: São Cristóvão 01 e outro na cidade de Aquidabã, município que pertence a Microrregião do Agreste de Nossa Senhora das Dores.

Em **2008** foram 151 aprovações; 140 matriculados, mas desses 120 cancelaram a matrícula, perfazendo 85,7%; 16 alunos estão cursando e apenas **04** licenciaram-se, o que corresponde à 2,8% dos matriculados. Desses 02 moram na cidade polo, 01 em Monte Alegre de Sergipe e 01 na capital do Estado, na Microrregião de Aracaju.

Em **2010** foram 87 aprovados, 78 estudantes efetivaram matrícula, 59 cancelaram e 17 continuam em curso. Apenas **02** se formaram que corresponde 2,56%, todos com endereço fixo na cidade de Graccho Cardoso.

Em **2011** foram 41 aprovados, 34 matriculados. Desses, 07 continuam em curso e não houve formados. O total geral pontua um escore de 404 aprovados, 369 matriculados, 308 cancelamentos (um número considerável). 48 permanecem cursando e 13 licenciaram-se, o que indica apenas 3,52% dos matriculados.

Os formados no Polo Porto da Folha são oriundos de sete municípios, a saber:

Figura 28 – Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Porto da Folha/UAB/Sergipe



Fonte: Autoria própria (2017).

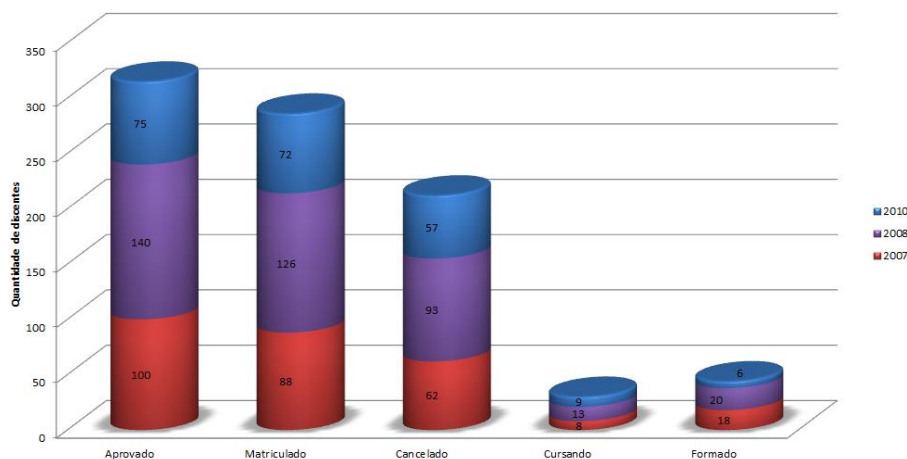
Considerando a localização de dois polos de apoio presencial instalados na mesma Microrregião Sergipana do Sertão do São Francisco, sete municípios foram atendidos pela UAB: Porto da Folha, os demais na mesma Microrregião, cuja distância da cidade polo,

encontra-se em destaque: Graccho Cardoso (81,2 km); Monte Alegre de Sergipe (44,3 km); Nossa Senhora da Glória (52,6 km); com exceção de São Cristóvão (182 km).

9 Microrregião de Tobias Barreto - Polo de Poço Verde/UAB/Sergipe

Esse polo está localizado na **Microrregião de Tobias Barreto** integrado pelos municípios de Simão Dias, Tobias Barreto e Poço Verde, com endereço na rua José Rodrigues de Melo, 124, no centro, sendo mantido pela prefeitura local. O gráfico a seguir descreve o mapeamento das edições do processo seletivo.

Gráfico 21 - Mapeamento do Polo de Poço Verde (2007-2008 -2010)



Fonte: Autoria própria (2017).

O ano de 2007 apresentou uma oferta de quatro cursos, com 100 aprovações. Foram 88 matriculados para um cancelamento de 62; permanecem nos cursos, ao todo, 08 estudantes e **18** se licenciaram, atingindo 20,4% dos que efetuaram matrícula.

Desses, 06 são da cidade polo; 03 de Tobias Barreto que pertencem à mesma microrregião; 01 de Aracaju e 01 de São Cristóvão, representantes da Microrregião de Aracaju; 07 com residência fixa no estado da Bahia, assim distribuídos: 05 de Heliópolis a 24,2 km da cidade polo; 01 de Banzaê a 73,4 km da cidade polo e 01 de Ribeira do Pombal a 58,2 km da cidade Polo.

O ano de 2008 ofertou sete cursos para uma aprovação de 140 alunos, tendo sido os menores índices de aprovação em Física e Química. Para os 126 matriculados, 93

cancelaram a matrícula; 13 continuam em estudo e **20** se licenciaram, um indicativo de 15,8%.

Dos formados cinco têm endereço domiciliar no estado de Sergipe: 04 em Simão Dias e 01 em Tobias Barreto da microrregião do município polo e 15 oriundos do estado da Bahia, assim relacionados: Paripiranga, 04 a 51,8 km de Poço Verde; a mesma quantidade em Banzaê; 03 em Ribeira do Pombal; 01 em Heliópolis; 01 em Cícero Dantas a 36,6 km do Polo da UAB; 01 em Fátima a 13,8 km da cidade polo e 01 em Ribeira do Amparo a 52,5 km de Poço Verde.

No ano de **2010**, os subtotais apontam para uma redução na aprovação de 75 estudantes, matriculando-se 72, entre os quais 57 cancelaram, 09 continuam os estudos e **06** foram licenciados, totalizando 8,33%. Todos os formados têm residência fixa no estado da Bahia, assim distribuídos: 01 em Fátima; 03 em Paripiranga; 01 em Heliópolis e 01 em Ribeira do Pombal.

Os resultados indicam 315 aprovados para 29 não matriculados; 286 matriculados, 212 cancelaram e 30 continuam os estudos. Ao todo foram **44** licenciados para as três edições em sete licenciaturas.

Figura 29 – Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Poço Verde/UAB/Sergipe



Fonte: Autoria própria (2017).

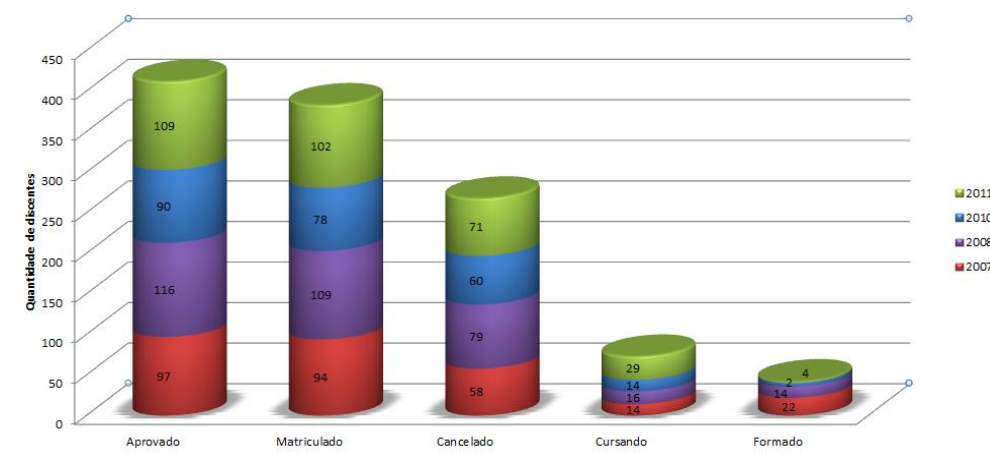
Examinando a localização espaço-geográfica dos formados no polo em tela, apenas 02 municípios representam a Microrregião de Tobias Barreto: a cidade polo e Tobias Barreto a (56 km). Dos demais, 07 estão localizados no estado da Bahia, seguida de 03 cidades sergipanas, a saber: Aracaju (150 km); São Cristóvão (136 km) e Simão Dias a (44,2 km).

10 Microrregião do Agreste de Itabaiana - Polo de São Domingos//UAB/Sergipe

A **Microrregião do Agreste de Itabaiana** é constituída por sete municípios: Itabaiana, Areia Branca, Campo do Brito, Malhador, São Domingos, Moita Bonita e Macambira. Nessa microrregião havia dois polos presenciais da UAB: em Areia Branca administrado pela prefeitura através de termo de cooperação técnica entre a SEED/MEC, o município e a UFS, desativado em 2009 “[...] por não apresentar as condições mínimas exigidas pela UAB, sendo os seus estudantes distribuídos nos polos melhores localizados em relação àquele município” (SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 52). O outro, em São Domingos, que tem como mantenedor a prefeitura e está localizado na Avenida José Freire de Lima, 310, no centro.

O gráfico a seguir apresenta dados quantitativos do polo de Porto da Folha referentes às quatro edições dos vestibulares.

Gráfico 22 - Mapeamento do Polo de São Domingos (2007-2008-2010-2011)



Fonte: Autoria própria (2017).

O polo de São Domingos, neste gráfico, apresenta os seguintes quantitativos quanto à demanda: 412 aprovados nos anos de 2007, 2008, 2010 e 2011 com matrícula de 383 estudantes; expressivos cancelamentos de 268 e **42** licenciados, totalizando 10,9%.

Em 2007, a demanda incidiu sobre as licenciaturas de Língua Portuguesa 09, Matemática 02, Geografia 05 e História 06. Licenciaram-se, ao todo, **22** estudantes, correspondendo a 23,4% dos matriculados. No que tange à localização dos formados, 10 residem na cidade polo; 02 em Campo do Brito e 02 em Areia Branca¹⁸⁸ e pertencem à mesma microrregião. Do Agreste de Lagarto, 06 da cidade de Lagarto. Da Microrregião de Carira, 02, 01 do município de Frei Paulo e 01 de Pedra Mole.

No ano de 2008, a oferta aumentou para sete licenciaturas, mas o resultado final foi menor do que o do ano anterior. Licenciaram-se **14**, o que equivale a 12,8% dos matriculados, sendo 08 em Letras, 01 em Matemática, 03 em Geografia e 02 em História. Não houve licenciados em Física, Ciências Biológicas e Química. Dos formados, 08 são da microrregião do Agreste de Itabaiana: 04 de São Domingos; 02 de Macambira; 01 de Areia Branca¹⁸⁹; 01 de Itabaiana. Da microrregião do Agreste de Lagarto, precisamente do município de Lagarto, 04. Da microrregião de Carira, do município de Frei Paulo, 01 e da capital do estado, 01, microrregião de Aracaju.

O panorama de 2010 é praticamente um vazio. Foram matriculados 78 para um resultado de **04** licenciados, configurando-se 5,1%. Desses, 03 em Letras e 01 em História. Permanecem em curso 14 licenciandos. Daqueles que integralizaram os cursos, 03 são da microrregião de Itabaiana: 01 da cidade polo; 01 de Campo do Brito; 01 de Moita Bonita e 01 de Lagarto da Microrregião do Agreste de Lagarto.

No ano de 2011, licenciaram-se apenas **02** alunos em História que moram em Campo do Brito, representando, tão somente 1,9%. No certame foram aprovados 109, desses, apenas 102 efetivaram a matrícula, 71 cancelaram e 29 permanecem cursando.

¹⁸⁸ Os dois egressos formados em São Domingos foram transferidos do polo de Areia Branca.

¹⁸⁹ Um egresso formado em São Domingos foi transferido do polo de Areia Branca.

Figura 30 – Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de São Domingos/UAB/Sergipe



Fonte: Autoria própria (2017).

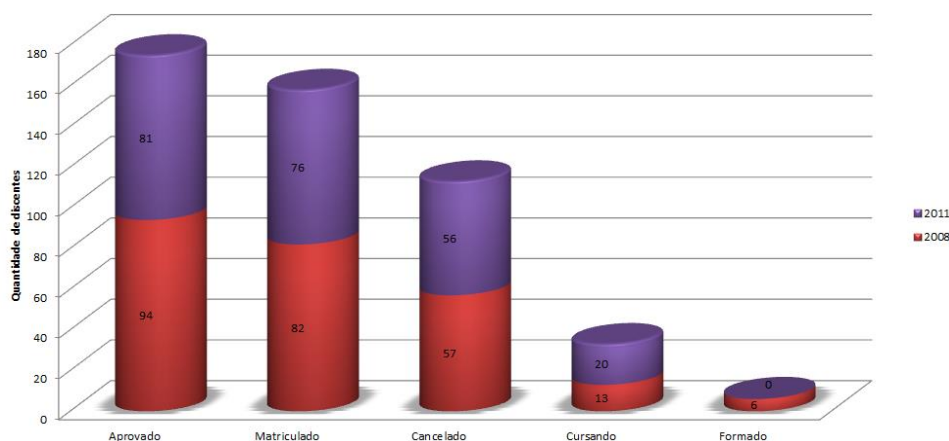
Observando a composição dos formados no polo de São Domingos, das 10 (dez) cidades atendidas pela UAB, 06 (seis) se encontram na Microrregião do Agreste de Itabaiana e as demais com as distâncias apresentadas do Polo: Aracaju (78,6 km), Frei Paulo (50,6 km), Lagarto (23,4 km) e Pedra Mole (64,7 km).

11 Microrregião do Agreste de Lagarto - Polo de Lagarto//UAB/Sergipe

A **Microrregião do Agreste de Lagarto** é formada pelas cidades de Lagarto e Riachão do Dantas. O polo de apoio presencial da UAB está localizado no povoado Colônia Treze, na pista principal, s/n, no município de Lagarto. Mantido pela prefeitura local.

O gráfico a seguir detalha o Quantitativo de matrículas do processo seletivo de 2008 e 2011.

Gráfico 23 - Mapeamento Polo de Lagarto (2008-2011)



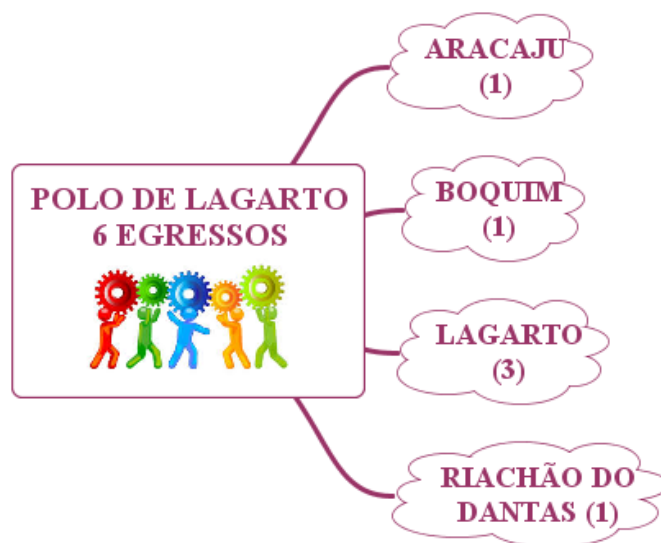
Fonte: Autoria própria (2017).

Em **2008** foram ofertadas quatro licenciaturas e aprovados 94 vestibulandos. 82 confirmaram matrícula, mas, em seguida, 57 solicitaram cancelamento, correspondendo a 69,5%; 13 alunos frequentam, ainda, os cursos e **06** se licenciaram. Os oriundos da mesma microrregião são assim distribuídos: Lagarto 03; Riachão do Dantas 01. Da microrregião de Boquim, precisamente do município que leva o mesmo nome, 01 e de igual modo em Aracaju.

No ano de **2010**, teve-se a oferta do mesmo quantitativo de licenciaturas. Não houve formados correspondendo ao processo seletivo 2011, mas 20 estão cursando.

No cômputo desse polo, dos 175 aprovados, 158 efetuaram matrícula; 113 cancelaram e 06 foram licenciados.

Figura 31 – Mapa do Quantitativo de Egressos – Polo de Lagarto/UAB/Sergipe



Fonte: Autoria própria (2017).

Examinando a localização espaço-geográfica dos formados no polo em tela, houve representação da microrregião: Lagarto e Riachão do Dantas (28,2 km) da cidade polo e dos municípios, 02 (dois): Aracaju (81,1 km) e Boquim (38,8 km).

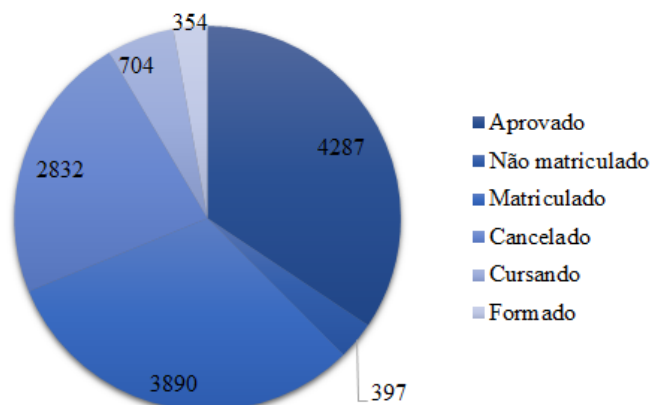
5.1.1 Perspectivas de Expansão e Interiorização da Universidade Aberta do Brasil/Sergipe

Esta subseção apresenta uma síntese acerca do mapeamento dos polos da UAB/Sergipe a partir das microrregiões na perspectiva de evidenciar o impacto¹⁹⁰ dessa política pública que busca expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da EaD. Trata-se de oferecer formação inicial em serviço a professores em efetivo exercício na educação básica pública, além de formação continuada (MEC, 2017).

Após análise do material disponível no Sigaa/UFS quanto aos aprovados na oferta de vagas para docentes nos processos seletivos: UAB 2007; UAB 2007 – vagas remanescentes; UAB 2008; UAB 2010 e UAB 2011, foi possível identificar o alcance da UAB/Sergipe quanto à formação de docentes desde o ano de 2007 até a última integralização curricular acadêmica, em 2015-2. Ver gráfico:

¹⁹⁰ Esse impacto está ligado a participação dialógica da universidade com a sociedade com vistas a promover o desenvolvimento humano (VALLAEYS, 2007).

Gráfico 24 – Síntese da Oferta UAB/Sergipe (2007-2015)



Fonte: Autora a partir dos dados coletados (2017).

Esse cenário quando relacionado à democratização do acesso ao ensino superior expressa um número significativo de professores aprovados, 4.287 e, desse total 3.890 se matricularam no programa. Esse panorama permite afirmar que houve uma democratização do ensino “[...] como indução da expansão do acesso e aumento da matrícula estudantil”, sendo a UAB/Sergipe “[...] de grande valor como política de inclusão [...]” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 120).

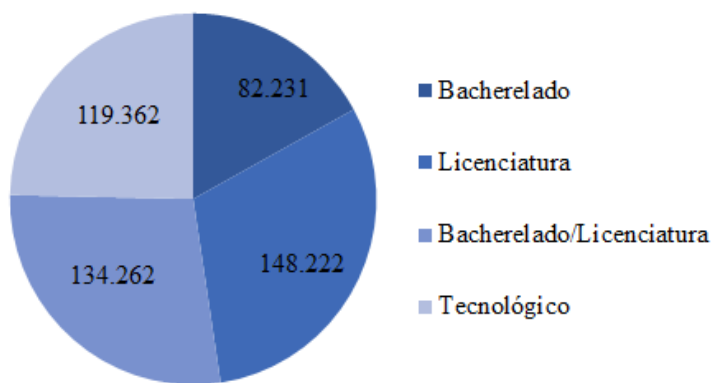
Cabe destacar que, no âmbito nacional, a EaD teve “[...] 5 milhões de alunos em 2015, o que representa 1,1 milhão a mais de estudantes registrados pelo levantamento de 2014. O número de tutores e professores dedicados ao setor também aumentou, passando de 28,7 mil profissionais, em 2014, para 48,1 mil educadores, em 2015” (SENAC, 2016, não paginado). Para a coordenadora técnica do Censo EAD.BR,

[...] a EaD vive não apenas um momento de expansão, mas também de independência, no sentido de não se comparar tanto ao presencial. Inclusive, temos acompanhado diversas estratégias de EaD que começaram a ser implantadas em cursos presenciais, como o uso de conteúdos variados, vídeos, diferentes ambientes de aprendizagem, metodologias e tecnologias diferenciadas. (SENAC, 2016, não paginado).

Assim, “[a] EAD se consolida como protagonista na democratização de acesso à educação, pois é uma modalidade presente em todas as regiões do Brasil [...]” (SENAC, 2016, não paginado), tendo, inclusive, uma evolução nas matrículas, especialmente, nos cursos de licenciatura em 2015. “Foram registrados 148.222 matriculados em licenciaturas e 134.262

matriculados em habilitação mista (licenciatura e bacharelado)”, de acordo com o Censo EAD.BR (2016, p. 7). Ver gráfico:

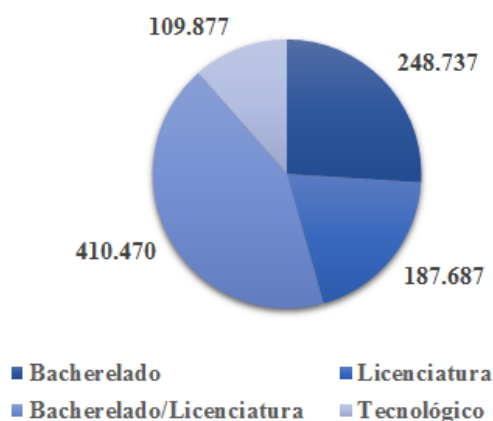
Gráfico 25– Matrículas em Cursos Totalmente a Distância na Educação Superior¹⁹¹



Fonte: Autora a partir do Censo EAD.BR (2016) adaptado.

A preferência da oferta nos cursos semipresenciais¹⁹² também teve maior concentração na habilitação mista, com o registro de 410.470 matrículas. Ver gráfico:

Gráfico 26 – Matrículas em Cursos Semipresenciais na Educação Superior¹⁹³



Fonte: Autora a partir do Censo EAD.BR (2016) adaptado.

¹⁹¹ Por nível acadêmico (em números absolutos).

¹⁹² “Em termos de área de conhecimento, a maior parte das matrículas concentrou-se nas Ciências Humanas e nas Ciências Sociais Aplicadas, de acordo com a maior quantidade de ofertas de cursos” (CENSO EAD.BR, 2016, p. 44).

¹⁹³ Por nível acadêmico (em números absolutos).

Notadamente, assim como no Brasil, as matrículas da UAB/Sergipe promoveram o ingresso de professores em diversas licenciaturas. Entretanto, a ação de aprovação, especificamente, “[não] constitui condição suficiente para assegurar a democratização do acesso à formação em nível superior” (CORBUCCI, 2004, p. 683), haja vista que democratizar não se reduz à expansão de oferta de vagas.

Para além do acesso, as políticas públicas devem preocupar-se com a qualidade da formação e dos conhecimentos construídos (DIAS SOBRINHO, 2013), bem como buscar garantias de permanência dos estudantes com vistas a formar profissionais da educação críticos e reflexivos, capazes de decidir e “[...] realizar avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto [...] sociais e educativos [...]” (IMBERNÓN, 2012, p. 46), em um contexto de glocalidade.

Os 2.832 cancelamentos, que perfazem um total de 72% das matrículas da UAB/Sergipe, comprovam a dificuldade de assegurar a permanência dos estudantes nos cursos. Um percentual de evasão¹⁹⁴ significativo que exige pesquisas e estudos para se descobrir os motivos/as razões dessa realidade.

No âmbito nacional, há registros

[...] que 40% das instituições que ofereceram cursos regulamentados totalmente a distância apresentaram uma evasão de 26%-50%; 28% dos estabelecimentos apresentaram um percentual de desistência entre 11%-25%; 16%, entre 6%-10%; e 9%, entre 0%-5%. Há, inclusive, 7% das instituições que ofereceram cursos da categoria citada que registraram uma taxa de evasão na faixa de **51%-75%**. Nenhum outro tipo de curso apresentou mais de 2% de instituições com esse nível de taxa de evasão. (CENSO EAD.BR, 2016, p. 46, grifo nosso).

De acordo, ainda, com o Censo EAD.BR (2016, p. 46), “[os] cursos semipresenciais demonstraram um comportamento mais irregular, com 37,76% das instituições que ofereceram cursos semipresenciais registrando taxas de evasão de 11-25%”.

Quanto à evasão dos cursos presenciais,

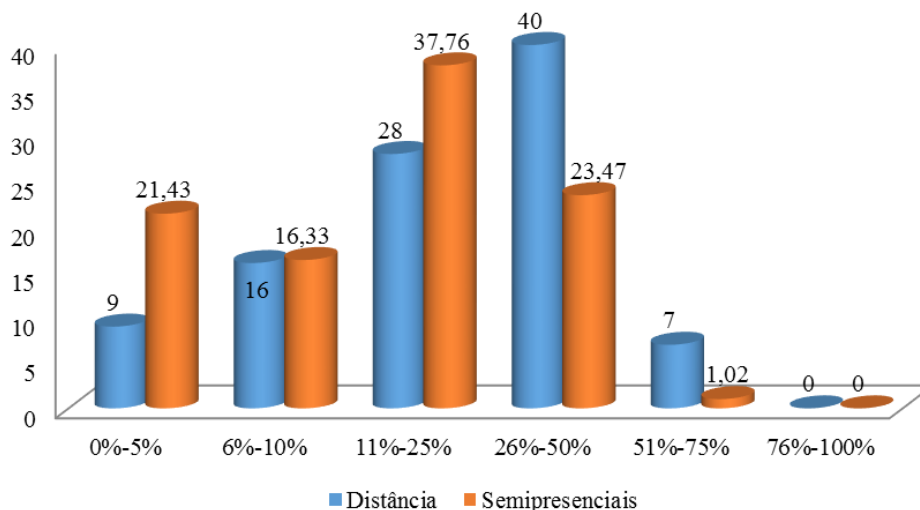
[há] instituições que disponibilizaram cursos presenciais (35,04%) que sofreram uma evasão de 11%-25%. Por outro lado, essa categoria de curso teve a menor incidência de evasão na faixa de 26%-50% (8,76% das instituições). Além disso, há 29,2% dessas instituições que registraram uma

¹⁹⁴ Para o Cesad/Sergipe, evasão compreende matrícula cancelada (desistência e abandono). A questão da evasão é uma temática “[...] que preocupa a todos os envolvidos na EaD. Compreender seus motivos é um dos desafios mais sérios a serem superados nos cursos a distância” (CENSO EAD.BR, 2016, p. 46).

evasão na faixa de 6%-10%, enquanto 26,28% apresentaram índices entre 0%-5%. (CENSO EAD.BR, 2016, p. 46).

Esses quantitativos ratificam que o índice de evasão na modalidade de EaD representa um sério desafio a ser superado. Ver gráfico síntese:

Gráfico 27 – Taxas de Evasão Registradas pelas IES por Tipo de Curso (2015)



Fonte: Autora a partir do Censo EAD.BR (2016) adaptado.

No panorama nacional, “[o] desafio realmente parece ser maior para os cursos regulamentados totalmente a distância, evento cujos motivos merecem uma investigação, tanto para que as instituições mantenham seus alunos e seu rendimento até o final dos cursos quanto para que deles os alunos se beneficiem ao máximo” (CENSO EAD.BR, 2016, p. 47). No caso da UAB/Sergipe, que apresenta um índice de evasão de 72% dos professores da educação básica matriculados no programa, faz-se necessário entender os porquês que levam esses acadêmicos evadirem.

O Cesad/UFS pode considerar os dados do Censo EAD.BR (2016) como indicadores para aprofundar a investigação acerca da evasão. Os resultados indicam que

[...] nos **cursos** regulamentados totalmente a **distância** parece ser a **falta de tempo** , com uma média de grau de concordância de 2,72, seguido de **questões financeiras** (2,55) e **falta de adaptação à modalidade** (2,25). A visão de que a **escolha** pelo curso foi **equivocada** também foi um fator apontado por algumas instituições, mas em menor grau. Os **cursos semipresenciais** mantiveram o mesmo padrão de motivos para a evasão, em menor nível. O **índice de concordância médio** concentrou-se nas **questões de tempo** (2,6), **questões financeiras** (2,42) e **falta de adaptação à modalidade** (2,18). (CENSO EAD.BR, 2016, p. 46, grifo nosso).

Os estudiosos da EaD sinalizam que a garantia da permanência no ensino superior prever apoio financeiro com bolsas de fomento à formação acadêmico-científica, atividades de extensão, moradia estudantil, restaurantes, transportes, assistência à saúde, participação em eventos científicos, etc. Trata-se de investir na

[...] qualidade multiforme do exercício da docência, mediante atualização didática, conceitual, científica e profissional dos professores, visando a que o estudante aprenda a aprender; qualidade da pesquisa nos mais diversos níveis, considerando sua relevância e pertinência; qualidade da extensão, mediante uma universidade aberta e compromissada com o seu entorno social, empenhada no aperfeiçoamento e atualização de seus egressos; responsabilidade/compromisso – a serviço da comunidade e do saneamento das profundas desigualdades sociais em nosso país. (ABRAHÃO; MOROSINI, 2011, p. 195).

A democratização com garantia de acesso e permanência, inclusive na EaD, “[...] precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, assegurando [...] a todos os que seriamente procuram a educação superior [...]” (RISTOFF (2008, p. 45). Trata-se de formar profissionais capazes de ressignificar os conhecimentos apreendidos na constância da formação inicial em uma concepção que os tornem protagonistas ativos do saber construído (saberes pedagógicos) e do trabalho docente (saberes experienciais), haja vista os sujeitos deste estudo serem professores da educação básica.

Dias Sobrinho (2013, p. 109) defende uma educação superior para além do mercado e uma democratização que não se limite à expansão quantitativa para impulsionar o desenvolvimento econômico. A essência da educação é contribuir para o desenvolvimento humano e sustentável, respeitando o princípio democrático do bem comum. Assim, a expansão da educação superior deve ser,

[...] prioritariamente, pela via pública, especialmente [em um] país cuja população ainda apresenta altas taxas de pobreza. Educação como bem público e direito social é um princípio cuja efetivação encontra sérias limitações de caráter econômico e político-ideológico, mas isso não é desculpa para não buscar realizá-lo, com todas as forças e por diversos meios. (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 124).

Para melhorar o acesso a uma educação superior de qualidade, os países desenvolvidos preocupam-se com a transparência das políticas públicas de gestão. Estas buscam respaldo nos processos coletivos e na relação dialógica com a sociedade. Para Hernández (2015), a dificuldade de acesso no ensino superior persiste por razões geográficas,

econômicas e sociais, de sexo, étnico-raciais e religiosas. O alcance de uma educação superior democrática, tanto presencial quanto EaD, implica em “[...] expansão da cobertura, justiça social, qualidade científica e relevância social para todos (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 115).

A concreta democratização da educação superior perpassa, necessariamente, por políticas públicas efetivas que fortaleçam o ingresso e a permanência do acadêmico. Entendo que o elevado índice de evasão da UAB/Sergipe pode ser o calcanhar de Aquiles¹⁹⁵ para a institucionalização exitosa no estado desse programa, conforme a amostra de professores/egressos formados neste estudo. Considero ser relevante investigar as razões para esse cenário, haja vista ser dever do Estado a responsabilidade de assegurar que a educação seja um direito social, um bem público, capaz de consolidar a identidade nacional, sendo, sobretudo, um instrumento de inclusão socioeconômica (DIAS SOBRINHO, 2011).

No tocante ao mapeamento proposto nesta tese acerca do alcance da expansão e da interiorização da UAB/Sergipe no universo dos 13 polos e dos 354¹⁹⁶ docentes da educação básica formados (9,1%), no recorte temporal de 2012 a 2015, afirmo que o programa tem contribuído para a formação profissional de professores.

Retomo um dos objetivos da UAB que faz referência a interiorização da universidade pública em locais distantes e isolados, incentivando

[...] o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. [A UAB] funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as [...] cidades. (UAB, 2014, não paginado).

Os resultados quantitativos abstraídos da pesquisa junto ao Cesad/UFS permitiram mapear o alcance da expansão¹⁹⁷ e da interiorização a partir da amostra de egressos dos cursos de formação inicial de professor da UAB/Sergipe. Ver figura:

¹⁹⁵ “Calcanhar de Aquiles é uma expressão popular que significa o **ponto fraco** de alguém e transmite a ideia de **fraqueza e vulnerabilidade**”. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/calcanhar-de-aquiles/>>.

¹⁹⁶ Esse número pode aumentar, de forma considerável, na medida em que os 705 (setecentos e cinco) acadêmicos que ainda continuam nos cursos venham a se formar. Isso significaria um aumento de 18%.

¹⁹⁷ Nesta tese, **expansão** significa alargamento territorial e **interiorização** deslocamento geográfico espacial. Para mais detalhes retornar a p. 144.

Figura 32 – Síntese da Expansão e Interiorização dos Polos da UAB/Sergipe



Fonte: Autora a partir dos dados empíricos (2017).

Em Sergipe, 74,7% (56) dos municípios¹⁹⁸ tiveram egressos formados. Apenas 25,3% (19) das cidades não foram contempladas com representação de acadêmicos do programa. Cabe mencionar que, para além do nosso Estado, a UAB expandiu formando docentes no estado de Alagoas e Bahia.

¹⁹⁸ Sergipe é constituído por 75 (setenta e cinco) municípios organizados em 03 (três) mesorregiões. Mais detalhes retornar ao mapa da p. 143.

O **Polo de Arauá** teve o maior número de formados com um percentual de **14,4% (51)** em 11 municípios do estado. O egresso E39M33G acenou que a UAB/Sergipe realizou seu “[...] um sonho de ser professor licenciado e um grande formador de bons cidadãos para a sociedade”. O **Polo de Nossa Senhora das Dores** alcançou 08 municípios do interior do estado, licenciando **13,6% (48)** docentes.

O **Polo de Poço Verde** formou **12,4% (44)** professores e atingiu 19 cidades. Considerando ter sua sede em uma localidade que faz limite com a Bahia, esse polo expandiu a UAB/Sergipe para além do nosso território e envolveu 07 municípios do total. Para a egressa E11F49L, “[...] a UAB chegou no interior baiano [graças a] Sergipe”. O **Polo de São Domingos** formou **11,9% (42)** professores de 12 localidades do interior.

O **Polo de Laranjeiras** licenciou **10,2% (36)** acadêmicos, abrangendo sete municípios de Sergipe e 01 localizado para além dos limites geográficos do nosso estado. Para uma egressa baiana desse polo, a expansão da UAB/Sergipe “[foi] uma oportunidade ímpar em minha vida” (E08F40L) para a continuidade da formação inicial. O **Polo de Estância** habilitou **8,2% (29)** licenciados de 13 cidades entre as quais 04 fazem parte do território da Bahia.

A expansão da oferta para o estado de Alagoas também se deu com formados do **Polo de Propriá**. Foram **7,3% (26)** egressos pertencentes a 03 municípios de Alagoas e 09 de Sergipe. O **Polo de Carira** teve **6,8% (24)** graduados, atendendo 02 cidades da Bahia e 05 de Sergipe.

O **Polo de Brejo Grande** formou **4,2% (15)** estudantes e alcançou 01 município de Alagoas e 05 sergipanos. O **Polo** instalado em **Porto da Folha**, no sertão sergipano, oportunizou o acesso ao ensino superior a **3,7% (13)** sujeitos e contemplou 07 municípios de Sergipe. Para o egresso E47M37H, “[...] cursar o [ensino] superior sem me deslocar para a capital [foi um presente], porque moro em zona rural [...], a UAB [veio] na medida certa”.

A UAB/Sergipe no **Polo de Japarutuba** alcançou 06 municípios de Sergipe e um percentual de **3,1% (11)** formados. Já o **Polo de Nossa Senhora da Glória** atingiu 05 municípios do estado e 2,5% **(09)** egressos. O **Polo de Lagarto** formou 1,7% **(06)** estudantes e abrangeu 06 cidades de Sergipe.

Em síntese, a produção desse mapeamento evidenciou que a UAB/Sergipe atingiu 18 municípios dos estados de Alagoas e Bahia (**expansão**), totalizando 74 localidades quando adicionado o quantitativo (56 cidades) do nosso estado (**interiorização**). Essa análise permite

inferir que o programa fortaleceu o interior de Sergipe, minimizou a concentração de oferta de cursos de graduação das cidades e evitou o fluxo migratório. Já os avanços para além do limite territorial sergipano ocorreu sem muito expressividade. Mesmo assim, essa expansão possibilitou o aumento de matrículas e as condições de oferta, podendo ser ressaltada como uma das face da chamada democratização da educação superior.

O desafio consiste em ofertar uma EaD, via UAB, tendo como sustentação o “[...] princípio da equidade, que está na base de uma sociedade democrática [...]” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 117). A UAB, como uma política pública de formação de professores, não deve ser transitória, não deve ter modificações constantes – muitas sem articulação, sendo crucial que se encontre formas efetivas para possibilitar a permanência do acadêmico na universidade (BRZEZINSKI, 2008), com vistas a diminuir as desigualdades sociais. Não cabe promover uma democratização excludente¹⁹⁹.

Para além dos dados estatísticos e dentro desse cenário, esta tese agrega análises qualitativas para referendar a relevância da UAB/Sergipe na formação inicial do professor. Os relatos dos egressos apresentam significações que valorizam a profissão e estimulam a (re)construção de saberes por meio de uma prática reflexiva e tecnológica e das experiências vivenciadas: “[hoje] sou muito grato aos mestres do curso licenciatura em História EaD/UAB/Sergipe [...] **aprendi e me tornei professor**” (E01M50H, grifo nosso); “[...] aprendi a lidar com as ferramentas das [...] tecnologias [...]. Foram muitos os desafios no decorrer do curso [...] a plataforma *moodle* quase me fez desistir [...]” (E26F43M). Assim, faço o convite para uma leitura dentro dessa perspectiva nas próximas subseções.

5.2 Profissão, formação e prática docente: perspectiva reflexiva dos egressos

Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social (ASSMANN, 2007, p. 29).

¹⁹⁹ Para Dias Sobrinho (2013, p. 120), “[essa] expressão, provocadora e paradoxal, serve para recuperar o argumento de que todos, independentemente de sua condição social e econômica, têm direito não a qualquer educação, mas sim a uma educação de qualidade).

Esta subseção e a seguinte apresentam, especificamente, as categorias e as subcategorias da AC. Trata-se de um texto que evidencia a formação e a profissionalização docente, bem como a prática educativa no contexto reflexivo e tecnológico.

Profissão, no sentido etimológico, deriva do latim *professio*, verbo *profiteri* e simboliza declarar, professar, testemunhar. Na epistemologia sociológica, o termo profissão é uma ocupação, um emprego, um cargo, uma função gerenciadora da vida humana. Logo, para se viver dignamente, o homem deve exercê-la com a finalidade de prover o seu *modus vivendi*, entendida “[...] como construção histórica no mundo do trabalho, relacionada ao poder exercido por grupos ligados às ocupações, que se fazem valer como segmentos com saberes e códigos de conduta por eles estabelecidos” (GUIMARÃES, 2006a, p. 42).

A dimensão do conceito de profissão é ampla e seu sentido estende-se a toda ação laborativa lícita capaz de conduzir o modo de vida de cada sujeito. Toda profissão tem um processo de formação inicial e continuada, atribuições, competências, habilidades, sentidos e significados, assim também é a profissão docente que deve

[...] assegurar a **aprendizagem docente** e o **desenvolvimento profissional dos professores**: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço²⁰⁰ numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores etc. (NÓVOA, 2011, p. 15, grifo nosso).

Nóvoa (2011) compactou as ideias sobre a formação inicial e a continuada em tópicos revelando a exatidão de um argumento racional o qual encerra uma proposta de indução e formação em serviço de tal forma que se entenda a constância e a imprescindibilidade da atualização do saber docente como atividade laborativa.

Importante é ainda o cuidado que emerge das afirmações do teórico acerca do docente em sua fase inicial de labor, pois os licenciados, ao se deparar com a realidade do contexto educacional, têm ainda muito marcantes em seus fazeres a intenção de construir conhecimentos de ordem teórica, reconhecidamente apreendidos no decorrer das licenciaturas,

²⁰⁰ “Tipo de educação continuada que visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço do trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos. Notas: em geral a formação em serviço toma a prática como referente da teoria, com vistas a aperfeiçoar a qualidade do trabalho. Termos Relacionados: Formação continuada” (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 354).

e esquecem de que não experienciam a realidade dos sujeitos sob sua regência. A prática da sala de aula performa-se em uma investigação que emerge o novo docente em atitude de doação, de acolhimento e colaboração de culturas que precisam e devem ser reconhecidas. Essas reflexões e organizações de práticas docentes surgirão e, sem dúvida alguma, permitirão gerar teorizações e práticas didático-pedagógicas ressignificadas. Igualmente serão aperfeiçoados e reajustados comportamentos que evoluem para o aprimoramento do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores e, também, dos aprendentes.

A aprendizagem docente postula a construção e o desenvolvimento de competências e habilidades específicas²⁰¹ (PERRENOUD, 2000), os saberes docentes (TARDIF, 2011, 2012) e a relação com o saber (CHARLOT, 2001, 2005, 2003), representadas pela identidade profissional como categorias de “[...] relevância para o conhecimento e a formação profissional” (E04F40L). Aprender-a-ser-professor, posto ser o saber docente condição *sine qua non* para qualidade da prática educativa, é uma construção a qual não dispensa a reflexão dos educadores na *práxis*.

A tabela 5 retrata a sistematização das categorias da AC que evidenciaram a formação profissional, a partir dos discursos dos egressos sobre o motivo de escolherem a UAB/Sergipe como IES, iniciando por aquelas que apresentaram maior ocorrência.

Tabela 5 – Formação Profissional

Motivação/Escolha	Egressos	N.º	% ²⁰²
Relacionada ao espaço/ao tempo/à facilidade de acesso <ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilidade de tempo e espaço ▪ Disponibilidade de tempo ▪ Comodidade de estudar no meu tempo ▪ Facilidade de acesso e a não obrigatoriedade de frequentar aulas em um ambiente físico ▪ Conciliação do trabalho e estudo ▪ Conveniência de organizar os horários para estudar 		49	38,1

²⁰¹ Aqui, essa teoria é compreendida para além das perspectivas estabelecidas pelo MEC. Esta instituição adota em seus documentos curriculares a ideia de as competências e habilidades voltadas para um “[...] um conhecimento sem aplicação real, sem uma utilidade concreta [...]. O saber como formador de um ser histórico e, portanto, como atualização humana do conhecimento socialmente produzido, não importa [...]” (MORETTI, 2006, p. 185). Adoto o conceito de que as competências são desenvolvidas por meio de situações complexas a partir da mobilização de saberes, habilidades e atitudes (PERRENOUD, 2000). Trata-se de utilizar o pensar nas aulas, já que “[se] ‘pensar’ significa ‘operar’, o problema didático consiste em conceber uma situação que venha exercitar a atividade mental do aluno” (BERBAUM, 1984, p. 81).

²⁰² Destaco que o percentual apresentado nas tabelas das categorias da AC foi calculado a partir do total de respostas explicitadas nos relatos e não no número de egressos.

Motivação/Escolha	Egressos	N.º	%
Relacionada ao sonho/à paixão/à influência		29	21,6
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de um sonho de criança ▪ Desejo de ter uma formação superior ▪ Sonho de ser professor licenciado ▪ Amor à profissão e paixão pela Matemática ▪ Influência familiar, de amigos e de professores 			
Relacionada à oportunidade/à relevância profissional		21	14,2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oportunidade de estudar na UFS ▪ Chance ímpar em minha vida ▪ Possibilidade de ter formação superior 			
Relacionada ao mercado de trabalho/à atuação profissional		19	14,2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ingresso ao mercado de trabalho privado ▪ Oferta de um serviço de melhor qualidade e cumprimento das exigências de trabalho ▪ Formação adequada às exigências do mercado 			
Relacionada à formação específica		16	11,9
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução de problemas a partir de raciocínio matemático ▪ Construção de conhecimento das Letras como curso superior ▪ Metodologias diferenciadas aplicadas aos estudantes de História ▪ Aplicar os conhecimentos geográficos, buscando solucionar problemas do mundo atual ▪ Conhecimentos construídos na formação inicial que podem ser mobilizados no cotidiano escolar 			

Fonte: Autoria própria (2017).

Quanto aos fatos e às motivações que influenciaram na escolha da UAB como IES para a formação docente, a categoria relacionada **ao espaço/ao tempo/à facilidade de acesso** foi a que obteve destaque (38,1%) entre os discursos dos egressos. Tiveram destaque as subcategorias flexibilidade e disponibilidade temporal e espacial, a possibilidade de conciliação de uma formação em serviço, a organização de horários para dedicação aos estudos.

O sentido de **sonho e paixão de ser professor**, bem como a **influência familiar, de amigos e de professores** aparecem vinculados à realização, ao desejo e ao amor à profissão docente (21,6%). Essas são categorias se ocupam das histórias sociais de cada um e se relacionam com o magistério por meio do processo de identificação com a docência, considerando ser uma profissão envolvente por manter relação com pessoas (ARROYO, 2013).

A categoria **oportunidade/à relevância profissional** (14,2%) apresenta relatos sobre as chances de estudar em uma instituição federal de renome, de ter uma formação superior. Importante salientar que a categoria apresentada encontra-se *pari passu* com o **mercado de trabalho/à atuação profissional**, cujas as subcategorias referem-se ao ingresso e às exigências do mercado, como, também na oferta de um serviço de qualidade.

A **formação específica** (11,9%) relaciona subcategorias voltadas à mobilização de diversos saberes pedagógicos da profissionalização do docente que evidenciam a prática da profissão e tem sido objeto de “[...] reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento” (CUNHA, 2007, p. 14), numa proposta dialética, cabendo analisar os interstícios da (re)construção da práxis e de saberes que se tornam fazeres. Os professores integralizaram a formação inicial em serviço na UAB/Sergipe, entre os anos de 2012 e 2015, evidenciando fatores relacionados ao espaço²⁰³ geográfico e à temporalidade²⁰⁴:

Por ter um polo próximo à cidade onde moro e pela **comodidade de estudar no meu tempo** [...] sem contar o deslocar-se de um município para a capital gera uma série de despesas que com a proximidade pude evitar. (E01M50H, grifo nosso).

Pela facilidade de acesso e a não obrigatoriedade de frequentar aulas em um ambiente físico, **bem como a flexibilidade para montar os horários de estudo**. (E02M32L, grifo nosso).

São vários os motivos que me atraiu para a (UAB) dentre eles posso citar [...] a oportunidade de **organizar meus horários de estudo** [...]. (E35M33H, grifo nosso).

O tempo do curso agregou ao tempo que tinha, pois **personalizava de acordo com meus horários de trabalho e estudo**, somado à distância da capital, pois moro no interior do estado. (E46F30G, grifo nosso).

As escolhas ratificam a busca pela praticidade e atitude dos sujeitos deste século, marcados pela urgência, pela pressa e em busca de comodidades e facilidades, ainda que, simultaneamente, demonstrem o interesse pela formação. A proximidade do local onde

²⁰³ Na EaD a concepção de **espaço**, no sentido de dimensão física onde se constrói o processo de ensino e de aprendizagem, exige uma nova perspectiva. É a sala de aula ampliada, assumindo novas formas, disponibilizando o saber, a lugares distantes onde o conhecimento é de difícil acesso, como as casas, ambientes de trabalho. A diferença está entre o ambiente escolar convencional e esta concepção de espaço da aprendizagem. O ensino agora se desenvolve por diferentes lugares e meios, ampliando as funções da escola, atuando como agente sistematizador de conhecimentos e tornando possível a todos os alunos acessá-lo, independente do lugar onde estejam. (MACHADO, 2005).

²⁰⁴ Na EaD há **tempos** distintos de aprendizagem. É preciso levar em consideração o impacto do tempo nos ambientes de aprendizagem não presenciais e a autonomia para o fazer. Há de se respeitar os momentos de atividades síncronas: a interação acontece em tempo real, no momento presente que exigem a participação dos estudantes e professores em eventos marcados com horários específicos. Afora isso, a EaD torna livre o tempo no qual o conhecimento é construído. (MACHADO, 2005).

moram os professores e a flexibilização temporal e espacial revelam, principalmente, os desejos e as condições que motivaram os egressos a optar pela modalidade a distância, tendo em vista a possibilidade de desenvolver as atividades acadêmicas em lugares e tempos variados, legitimados nos relatos a seguir:

[...] aprendi muito porque pude escolher um horário para me dedicar aos estudos e no local mais conveniente para mim (E36F43M).

[...] pude entender que podia estudar a distância, em qualquer horário e lugar, sem perder o sentido real da sala de aula, quando tinha dúvidas recorria aos tutores e aos colegas que fiz no polo e também os que conheci nos momentos presenciais. (E37M34H).

[...] descobri que mesmo à distância, fui capaz de desenvolver aprendizagem e autonomia²⁰⁵. (E05F41L).

A melhoria da qualidade de ensino requer que os docentes ressignifiquem a sua prática para além do ensinar e aprender²⁰⁶ os conhecimentos específicos. Para Anastasiou (2012, p. 12) ensinar é “[...] é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, o que a grande maioria dos docentes procura fazer com a máxima habilidade de que dispõe; daí a busca por técnicas de exposição ou oratória, como sendo o elemento essencial para a competência docente”. Entretanto, não basta conhecer o conteúdo específico. Faz-se necessário que o professor seja

[...] capaz de **transpô-lo para situações educativas**, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. (KUENZER, 2010, p. 17, grifo nosso).

O conhecimento do conteúdo específico para ensinar não é consequência de uma decomposição entre o formal e o prático, mas sim, da reflexão sobre a prática desenvolvida na ação cotidiana, pois ao ensinar “[...] nos aperfeiçoamos, quando surgem situações em que fazemos uma reflexão de que também, como professor [aprendemos]” (E05F41L). Esse aprender deve ser entendido como um verbo derivado do apreender, do apropriar-se. Trata-se de ensinar para além da ideia de passar para o estudante aquilo que o docente se apropriou em teorias veiculadas aos cursos de licenciatura. Freire (2011, p. 23) defende que o conhecimento

²⁰⁵ A palavra autonomia tem origem grega “de si mesmo”, aquele que é capaz de governar sua própria vida a partir de seus próprios meios, valores, vontades ou princípios. No âmbito da educação, remonta ao processo dialógico, a capacidade de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma (MARTINS, 2011).

²⁰⁶ O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação. (ANASTASIOU, 2012, p. 14)

é construído, não é transferido, pois “[...] quem forma se forma e (re)forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma [...]”.

Essas reflexões revelam ser indispensável a disposição para “[...] construir conhecimentos em um processo de interação” (E11F49L), haja vista que o ato de ensinar indica a mobilização de saberes, “[...] reutilizando-os no trabalho a fim de adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2012, p. 21). O educador reconhece a pluralidade dos saberes e fazeres em função do desempenho e da aprendizagem dos discentes.

Logo, para construir o conhecimento novo, o docente mobiliza fazeres e saberes: os apropriados na formação inicial, os ressignificados na prática da sala de aula com os estudantes; o conjunto do conteúdo a ser ensinado com base nos objetivos educacionais e o seu próprio saber fazer que lhe dá suporte nas atividades interativas, considerando a “[...] realidade dos alunos, aulas expositivas dialogadas, utilizando o livro e outros recursos disponíveis de fácil acesso, tanto aos professores, como para os alunos” (E06F36H). Trata-se de promover um saber fazer por meio de estratégias que desenvolvam o aprender a apreender “[...] e o desenvolvimento de suas próprias competências de pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe ‘aprender a aprender’, [...] será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas” (LIBÂNEO, 2010, p. 36). Uma aula expositiva dialogada envolve

[...] exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes. (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 79).

Para Charlot (2000, p. 73), a aula deve estabelecer “[...] uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro”. O autor refere-se ao processo de construção de uma qualidade docente representativa de um sistema que deseje funcionar satisfatoriamente, sendo mediado por profissionais competentes e hábeis em resolver situações com autonomia.

A tabela 6 emergiu a partir da incidência dos sentidos dos egressos acerca do ensino e da aprendizagem.

Tabela 6 – Ensino e Aprendizagem

Ensino e Aprendizagem	Egressos	N.º	%
Relacionados à construção do conhecimento/à interação/à criação de possibilidades		58	44,3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilização do aluno na construção do conhecimento ▪ Apresentação das várias possibilidades de aprendizagem ▪ Perspectiva de interação ▪ Participação na constituição de saberes ▪ Construção do real aprendido dos acadêmicos ▪ Reflexão sobre o ensino e a aprendizagem ▪ Importância da mediação em processos de aprendizagem a distância ▪ Possibilidades de construir saber em um processo de interação 			
Relacionados à aquisição/à transmissão de conhecimento		47	35,9
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquisição e passagem de conhecimento ▪ Repasse de conhecimentos adquiridos ▪ Transmissão de conhecimento, passando para frente o que se sabe 			
Relacionados à vida/ao desejo/à cidadania		26	19,8
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromisso profissional e valores de cidadania ▪ Desejo de buscar ainda mais o conhecimento ▪ Oportunidade de contribuir com a formação do outro ▪ Socialização de saberes e ressignificação do conhecimento pessoal e do outro 			

Fonte: Autoria própria (2017).

As categorias **construção do conhecimento, interação e criação de possibilidades de ensino e de aprendizagem** tiveram evidências (44,3%) relacionadas aos caminhos pedagógicos com enfoque na mobilização e interação de diversas possibilidades de aprender de forma dinâmica e contínua, numa perspectiva do aluno como um sujeito ativo. Por outro lado, com percentual bem próximo de ocorrência (35,9%), emergiu a categoria **aquisição e transmissão do conhecimento**. Os dados retratam a existência de docentes que em sua prática pedagógica assumem uma tendência voltada à memorização dos conteúdos e exercícios repetitivos. Nesse caso, “[o] papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido [...]” (MIZUKAMI, 2007, p. 15). Destaco, ainda, a presença da categoria relacionada **à vida, ao desejo, à cidadania** quanto ao ensinar e aprender (19,8%). As inferências tratam sobre o sentido de comprometimento profissional e cidadão, o desejo de conhecer mais, de aprender e ensinar, contribuindo para a formação do outro, por meio da socialização e ressignificação de saberes.

Assim, **ensinar e aprender** são ações que demandam inovação e prática transformadora com vistas à ressignificação de conceitos, à interação com os sujeitos e às experiências sociais vivenciadas, tanto pelos docentes quanto pelos discentes, em uma finalidade clara, objetiva, planejada de forma contínua. Trata-se de desenvolver o aprendizado por meio da ensinagem²⁰⁷ como “[...] ação efetivada na sala de aula, entre professores e alunos, num processo de parceria deliberada, consciente e contratual [...]” (ANASTASIOU, 2002, p. 66) que se sustentam nas bases das observações, experimentações, problematizações, argumentações. Além disso, essas práticas pode ser incorporadas das teorias lidas ou construídas a partir da reflexão com o outro, das vivências aprendidas nas licenciaturas e do convívio professor e aluno, da lida cotidiana do saber fazer, do processo de ensino e de aprendizagem que atendam às necessidades dos estudantes.

Esse contexto fica evidenciado nas entrelinhas dos registros dos egressos quando relatam que ensinar é

[...] permitir ao aluno construir o conhecimento. (E14F49H).

[...] proporcionar as condições necessárias para que os alunos tenham oportunidade de viajar através do conhecimento (E25M31L).

[...] mediar o conhecimento, numa ótica de interacionista. (E35M33H).

[...] **sentir o prazer das descobertas**, pois a cada dia nos deparamos com novas possibilidades e descobertas. (E46F30G, grifo nosso).

[...] fazer um sujeito aprender...crio condições para existir a aprendizagem. (E47M37H).

[...] oportunizar aos estudantes possibilidades de apropriarem-se dos conhecimentos e, **reencontrar-se com o prazer de estudar**. (E07F25L, grifo nosso).

A intenção do professor é planejar as suas aulas para além dos pilares científicos. Cabe estimular os estudantes a sentirem prazer nas descobertas e (re)encontrarem a satisfação em aprender. Os profissionais da educação e famílias precisam respeitar as diferenças e as individualidades, prezando pelos direitos humanos e a garantia de bem-estar. Dentro dessa premissa, o professor deve promover uma convivência harmoniosa entre o saber, saber fazer e o saber ser, estabelecendo estratégias que se constituam “[...] numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, de modo a favorecer o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz” (VEIGA, 2010, p. 7).

²⁰⁷ A expressão ensinagem foi inicialmente explicitada no texto de Anastasiou (2012), resultante da pesquisa de doutorado. Trata-se de um termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos. A ensinagem é uma condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante a graduação.

Ensinar, então, é construir conhecimento, promover a mediação do novo, em um prisma dialógico de interação entre os sujeitos aprendentes. “Em sala de aula, faço planejamentos e [...] penso estratégias e dinâmicas que estejam vinculadas ao conteúdo, que eu possa ministrar [...] aulas atrativas para meus alunos de forma que gostem de estar ali comigo e, também voltar [...]” (E36F43M).

Esse aspecto envolve a conscientização do docente quanto a sua importância em mediar o processo de apreender do estudante. Uma ação nada fácil, pois a mediação precisa de um movimento que envolve a mobilização dos alunos. “[Essa] mobilização, portanto, é difícil e acho que quando o aluno não se mobiliza, o professor se desmobiliza” (CHARLOT, 2012, p. 6). Assim.

[mobilizar] é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo ‘mobilização’ de preferência ao de ‘motivação’. A mobilização implica mobilizar-se (‘de dentro’), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (‘de fora’). (CHARLOT, 2000, p. 54-55).

Há distinção entre mobilizar e motivar. No entanto, esses conceitos acabam se encontrando haja vista que o sujeito se mobiliza para alcançar um objetivo e também é motivado por algo que o mobilize (CHARLOT, 2000). Nessa perspectiva, o docente deve (re)construir coletivamente (com os seus alunos e pares) o desejo de apreender, indo além do motivar o aprendizado em um sentido técnico e funcional.

Neste estudo, o mobilizar configura-se como uma ação fundamental do aluno para que haja a integração entre o saber, o saber fazer e o saber ser no espaço escolar. Isso significa que “[...] aprender é vivenciar, pesquisar, buscar, aprofundar-se no conhecimento e crescer” (E18H30G). Trata-se de uma mobilização “[...] em movimentos. Mobilizar-se é reunir forças, para fazer uso de si próprio como recurso (CHARLOT, 2000, p. 55).

Uma relação mobilizadora não tem apenas uma parte, é mútua e precisa motivar os mobilizados, resultando em que a equipe esteja consciente de “[...] um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (CHARLOT, 2000, p. 60). A independência garante aos sujeitos um espaço social em que se realizam como pessoa e profissionais, possibilita o aprender a viver em harmonia com os semelhantes, promove o exercício da cidadania na perspectiva de ensinar, apreender e construir saberes e fazeres.

A mobilização do aluno para aprender deve ocorrer no desenvolvimento das aulas, na consistência das metodologias ativas de ensino voltadas para um estar no mundo, nas estratégias práticas, solidárias, interativas e elaboradas com recursos testados e avaliados. Ou seja, o processo de aprendizagem “[...] é parte integrante da prática social gerada no viver no mundo” (KORTHAGEN, 2010, p. 103).

Aprender para os egressos da UAB/Sergipe é

[...] abrir horizontes para o novo [...] o **aprendizado acontece de formas diferentes**, no coletivo e de acordo com cada aprendiz. (E02M32L, grifo nosso).

[...] estar aberto [...] de forma interessada em **descobrir o novo**. (E05F41L, grifo nosso).

[...] ter acesso a **conhecimentos novos** e aplicá-los no dia a dia. (E06F36H, grifo nosso).

[...] conhecer e se **libertar**. (E10F39G, grifo nosso).

[...] similar a uma arte [...] cada pessoa vai **desenvolver um jeito próprio de se apropriar dos saberes**. (E11F49L, grifo nosso).

[...] vivenciar, pesquisar, **buscar o conhecimento** e crescer com ele (E45F49L, grifo nosso).

Os relatos dos professores evidenciam o entendimento de um “[...] aprender em conjunto, compartilhando, ampliando fazeres e saberes e construindo conhecimento” (GUEDES, 2013, p. 34). Trata-se do aprender como um ato de libertação; de possibilidades de conhecer novas perspectivas; e que o como se aprende é múltiplo e multifacetado porque acontece de acordo com as realidades locais e as condições psicossociais, incluindo individualidade, personalidade e as maneiras de ser e de olhar o mundo. Nessa direção, o conhecimento gera a autonomia do sujeito, afastando-se dos discursos voltados para treinamentos que objetivam cumprir metas de setores educacionais e de um macroprocesso.

Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver metodologias interativas para que o professor atue como mediador, voltando para a dialética²⁰⁸. Esta possibilita discussões em sala de aula, as audições, as reescritas, as releituras, os questionamentos, as certezas e incertezas, formando sujeitos ativos das aprendizagens, possibilitando ao ser o docente ensinar e também apreender. Este significa “[...] questionar, refletir, interpretar o que foi ensinado” (E14F49H). A reflexão acerca do que se faz no processo da ação que “[...] nosso pensar serve para dar

²⁰⁸ “Na metodologia dialética, [...] o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso organiza os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas, flexibilizadas pelas necessárias rupturas, através da mobilização, da construção e das sínteses, sendo essas a serem vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação.” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 69).

nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2009, p. 32) como uma prática de (re)construção dos saberes.

Aprender e ensinar no mundo de hoje é uma ação complexa que exige comprometimento e postura aberta à mudança e à valorização do outro, numa compreensão humanista e dialógica. A falta de efetividade das políticas públicas nega melhores condições profissionais aos professores, inclusive as de cunho valorativo das práticas que desembocam no pecuniário. Entretanto, diante dos reveses, o docente é aquele sujeito que rege a aula em busca do conhecimento, constrói e se ressignifica a cada instante na dimensão espaço-temporal. Dentro dessa conjuntura, os professores pesquisados afirmam que em sala de aula utilizam **metodologias**

[...] que abordem **experiências do cotidiano** dos alunos [...]. (E02M32L, grifo nosso).

[...] **interativas**, a exemplo de sequências didáticas [...] de forma lúdica, incentivando a leitura. (E05F41L, grifo nosso).

[...] desenvolvidas a partir de aulas explicativas, com uso do livro didático, realização de atividades escritas, **análise de imagens** e **discussão em grupo**. (E06F36H, grifo nosso).

[...] **ativas** e as adequo ao conteúdo programático e ao perfil de cada sala. (E09M40M, grifo nosso).

[...] que envolvam, brincadeiras, jogos, cantigas de roda, faz-de-conta, [...] expressão corporal e, também, leitura de imagens, textos, músicas, uso do livro didático, oficinas em laboratório de informática. (E14F49H).

Os egressos pontuam o quanto a questão das metodologias é importante, como também reconhecem a complexidade em escolhê-las e utilizá-las. A crença nas práticas pedagógicas tradicionais, ainda, é uma tônica da qual não se consegue romper tão facilmente. Entendo que as tendências tradicionais de ensino foram “[...] criadas para facilitar operações práticas imediatamente definíveis e podem ser prontamente modificadas ou abandonadas de acordo com as transformações das necessidades práticas (HOBSBAWM, 1997, p. 11).

As práticas vivenciadas no espaço escolar dos egressos pesquisados evidenciam a relação com a sala de aula no processo de ensino e aprendizagem. Ver tabela a seguir:

Tabela 7 – Relação com a Sala de Aula

	Egressos	N.º	%
Sentimentos na Sala de Aula			
Relacionados à realização profissional/ ao crescimento na carreira		45	72,6
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização pessoal de ser professor ▪ Crescimento pessoal e profissional permanente ▪ Carreira docente digna e gratificante 			
Relacionada à angústia/à decepção		10	16,1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades de ser professor ▪ Desafios de (re)construir o processo de ensino e aprendizagem ▪ Sentimento de decepção por não fazer o aprendizado acontecer 			
Relacionados à aprendizagem/à interação		07	11,3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transmissão de conceitos e informação ▪ Interação com o mundo acadêmico ▪ Aprendizagens diferenciadas, cada aluno aprende unicamente, interagindo com seu saber interior ▪ Relação docente interativa, dialogada 			

Fonte: Autoria própria (2017).

A categoria **realização profissional e crescimento na carreira** emergiu com valorização pelos egressos da UAB/Sergipe (72,6%), denotando sentimentos de satisfação pessoal em ser professor e voltados à carreira docente. Teve-se também expressões relacionadas à **angústia e à decepção** (16,1%) ao afirmarem sentir dificuldades na docência, especialmente, quanto à desvalorização social da profissão e a indisciplina dos alunos. Os relatos revelam desafios para a (re)construção de espaços de aprendizagem, o que causou, entre outros fatores, um sentimento de desilusão por não promover aprendizagem.

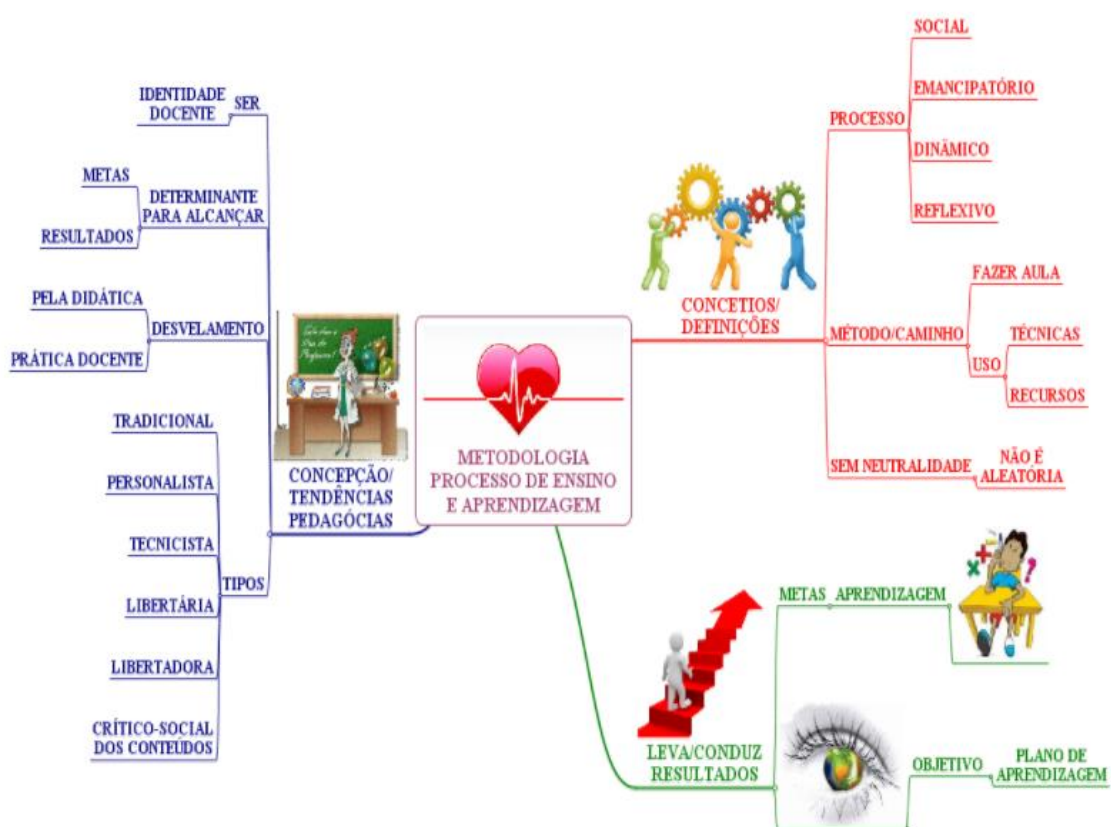
As categorias relacionadas à aprendizagem e à interação (11,3%) representam sentidos e significados contraditórios acerca da tendência pedagógica adotada pelos pesquisados. Uma parte apresenta uma prática alinhada à transmissão de conceitos e informação (abordagem tradicional de ensino), sendo o professor detentor de conhecimento e o aluno receptor. Para outros, a aprendizagem e a interação em sala de aula promovem uma relação dialógica, haja vista que a ação do professor e a do aluno, no espaço escolar, não pode ser pensada isoladamente. Ambos são sujeitos do processo de ensinagem e o diálogo é necessário para essa relação.

Percebo nos depoimentos que os professores fazem raios X de suas ações para se aproximarem dos interesses e dos ritmos de aprendizagem de seus alunos. Os egressos enfocam pontos significativos acerca das metodologias para aplicação no dia a dia escolar,

bem como a preocupação com os aspectos que exigem práticas interativas, a exemplo das sequências didáticas, atividades lúdicas, análises de imagens, leituras e discussão em grupo.

Assim, ao se considerar as experiências e as inferências quanto ao tipo de metodologia utilizada em sala de aula, noto as dificuldades que os docentes sentem em refletir/teorizar/testar e avaliar os métodos, as técnicas e as estratégias que promovam aprendizagens colaborativas. Há relatos que me preocupam como pesquisadora. Considero a metodologia o “coração” da aula, o saber didático para a construção da aprendizagem e reflexão sobre a ação. O mapa a seguir sintetiza essas questões.

Figura 33 – Metodologias no Processo de Ensino e Aprendizagem²⁰⁹



Fonte: Portal (2013).

Torna-se pertinente entender as inter-relações existentes entre o fazer da aula e o alcance dos objetivos de aprendizagem registrados no planejamento didático-pedagógico. Ou seja,

²⁰⁹ PORTAL, Leda Lisia Franciosi. Informação verbal em uma aula de doutorado em educação da PUCRS, em janeiro de 2014, na disciplina A Inteira do Ser: pessoa e educação.

[professor] tem que se debruçar sobre as metodologias do dia a dia com o aluno procurando sempre o bem estar. (E17M33H).

[a] metodologia empregada pelos docentes deve ser a que busca de deixar vivo no aluno o desejo de querer absorver o conteúdo passado pelo professor e aprender. (E37M34H).

[uma] boa metodologia depende de quem a ensina. Mais sim de quem busca esse conhecimento. (E13M28G).

[além] do aprimoramento do conteúdo, a prática docente fica mais dinâmica quando se usa novas metodologias na transmissão dos conteúdos. (E28F35G).

Cabe ao professor realizar ações pedagógicas balizadas na perspectiva de o aluno apreender os conceitos, objetos e símbolos como meio de refletir sobre a sua prática educativa. O apreender, do latim *apprehendere*, significa “[...] segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores” (ANASTASIOU, 2012, p. 14). Assim, um método cujo cerne é tarefairo pode até cumprir metas do planejamento, mas logo o que foi trabalhado será esquecido. O professor não terá experimentado o posicionar-se numa concepção de transposição didática voltada à ressignificação das aprendizagens dos discentes.

Uma prática educativa na perspectiva reflexiva envolve entender que a motivação faz um indivíduo buscar a profissão de professor. Os egressos da UAB/Sergipe acreditam que um bom educador deve sentir paixão pelo saber, saber-fazer e saber ser da carreira docente. Entendo que, além de sentir, o educador precisa demonstrar essa paixão, em qualquer nível de ensino, através de uma ação educativa humanista, crítica e reflexiva.

Quando indagados acerca dos motivos da escolha pelo sistema UAB, a egressa (E34F51M) afirma ser “[...] apaixonada pela ação de ensinar, pelo prazer de ser professora [...] mediadora do conhecimento [...] amo ser professora”. Para Freire (2011, p. 141) ser professor significa “[...] estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa [...]”, mesmo diante de inúmeras adversidades das políticas públicas. Do contrário, têm-se legislações que consistem na aquisição de competências e habilidades quando poderiam permear “[...] o exercício do pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, como também a familiaridade com questões caracterizadas do século XXI [...]” (REIMERS; CHUNG, p. 31-32). A forma de se expressar da egressa enfatiza **satisfação** ao usar termos **apaixonada**, **professora** (duas vezes) e **amo**.

A docência tem relação com o empoderamento de saberes (TARDIF, 2012). Aulas planejadas e vinculadas a metodologias que se somam a dinâmicas,²¹⁰ estratégias²¹¹ e técnicas²¹² são capazes de ressignificar os modelos tradicionais. Práticas educativas dentro desse contexto aproximam os estudantes para uma tendência de ensino interacionista que fomenta habilidade (intelectual individual e coletiva) e reconstrução do conhecimento dos atores do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, um profissional docente precisa conhecer a si mesmo e “[...] contextualizar as suas melhores competências e seus limites para poder superar-se cada momento. O professor flexível, competente, humano e compreensivo que o ensino em tempos de mudança está a esperar” (KENSKI, 2011, p. 224).

O bom professor é aquele, na visão dos egressos, que está disposto a transformar suas aprendizagens advindas da universidade, revelando-se “[...] sensível [...] e pronto para as descobertas, para os desafios” (E01M50H) do cotidiano da profissionalização docente. Esse educador “[...] consegue a atenção dos alunos, é positivo, é motivado para ensinar e também aprender” (E03F47H), pois “[...] a aprendizagem exige compreensão do conteúdo pelo aluno” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 209) e motivação do professor nesse processo dialógico de fazer aulas²¹³.

Esse cenário permite afirmar que a prática educativa é organizada em torno de **tendências pedagógicas**, cujas concepções se assentam em teorias de ensino e de aprendizagem. Apesar dos avanços alcançados, ainda, observo posturas hierárquicas no espaço escolar e na manutenção da postura do *magister dixit*²¹⁴ quando o aluno apenas ouve, passivamente, além de embotar-se intelectualmente.

O gráfico 28 apresenta as concepções de ensino dos egressos da UAB/Sergipe. Isso indica a base epistemológica que sustenta a prática educativa desses profissionais.

²¹⁰ “Dinâmicas: do grego *dinamikós*, respeitante ao movimento e as forças, ou organismo em atividade ou, ainda, parte da mecânica que estuda os movimentos” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 69).

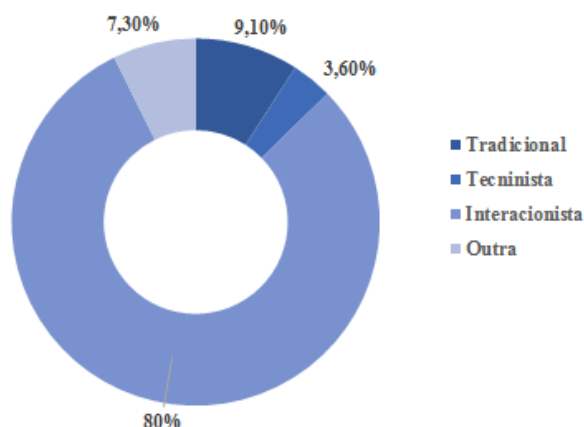
²¹¹ “Estratégias: do grego *estrategía* e do latim *strategia* é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos”. (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 68-69).

²¹² “Técnicas: do grego, *technikós*, relativo a arte. A arte material ou o conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo”. (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 69).

²¹³ “O assistir ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aulas. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo, e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer”. (ANASTASIOU, 2012, p. 14).

²¹⁴ “O mestre o disse - É uma expressão latina que pode ser utilizada quando se procura construir um argumento referindo-se à uma autoridade tida como inquestionável” (GUEDES, 2013, p. 21).

Gráfico 28 – Concepções de Ensino dos Egressos UAB/Sergipe



Fonte: Autora a partir dos estudos da pesquisa (2017).

Os resultados sinalizam que a maioria dos professores (80%) pauta o seu fazer em uma concepção interacionista²¹⁵. Entretanto, há registros que indicam explicitamente posições e ações com nuances da pedagogia tradicional²¹⁶. Os discursos indicam uma educação libertadora e crítica que tenciona a formação de alunos reflexivos, mas o fazer da prática na sala de aula conflita com a base teórica²¹⁷. Tardif (2011, p. 128) propõe “[...] uma pedagogia que priorize a tecnologia da interação humana, colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas [...]”. O mundo globalizado promove o encantamento com as tecnologias modernas. Não sem razão, afinal é um fenômeno que proporciona diversas possibilidades em sala de aula. Entretanto, compreendo que seu uso tem relação direta com a *episteme* que fundamenta a prática da docência.

²¹⁵ Também conhecida como tendência crítico-social de conteúdos que “[...] propõe uma síntese superadora das pedagogia tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado” (LIBÂNEO, 2014, p. 11).

²¹⁶ Concepção pautada pela “[...] centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a conseqüente assimilação pelo aluno. Essa tendência atinge seu ponto mais avançado na segunda metade do século XIX com o método de ensino intuitivo centrado nas lições de coisas” (SAVIANI, 2008, p. 82).

²¹⁷ Para Bruno (1989, p. 14) “[...] a ação humana automatiza-se tanto do mundo das ideias, quanto do mundo natural, definindo-se como uma esfera específica. Além disso, Marx vai estabelecer um tipo novo de relação lógica entre este novo objeto de análise – a prática social –, o mundo natural, sobre o qual exerce os seus efeitos e o mundo das representações ideológicas. Já não é mais a prática como expressão idêntica à teoria, porque o processo de expressão e de atividade não é mais o desenvolvimento do processo de pensamento; é a teoria que é a expressão prática; é a teoria enquanto conhecimento da ação dessa prática sobre a natureza, invertendo-se, portanto, a ordem das eficácias. É a prática que determina as formas de pensar e não o contrário”.

Quando indagados acerca de o é que **ensinar**, a contradição epistemológica fica ainda mais evidente. Ensinar é “[...] a transmissão e troca de conhecimento” (E03F47H), a conhecida situação na qual o professor tem “[...] todo o conhecimento e o repassa para os alunos” (E03F47H); ensinar é “[...] preparar para uma vida de obediência, é transmitir o conhecimento” (E06F36H). Nota-se uma referência ao modelo jesuítico com o foco na transmissão, no repasse e absorção do conteúdo. Outras nuances do tradicionalismo estão presentes nos seguintes relatos: “[...] é apenas uma das maneiras de conduzir o alunado ao conhecimento aplicado” (E14F49H); “[...] é absorver saberes do outro [...]” (E36F43M); “[...] é aguçar no aluno a vontade de absorver o conhecimento” (E48F43H). Os declarantes não usaram termos como construção, interação, mediação, mutualidade e inclusão, indicando um trabalho voltado à ressignificação, distante do avanço tecnológico e dos seus usos educacionais que promovem reflexão e atitude investigativa.

A tendência tradicional, presente até os dias atuais, é compreendida como um modelo no qual o professor transmite e os alunos aceitam o dito como verdade absoluta, sem dialogar e construir conhecimentos e saberes. Não há conexão com a prática social. Esse

[...] modelo jesuítico, presente desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, apresentava em seu manual, *Ratio Studiorum*²¹⁸ - datado de 1599, os três passos básicos de uma aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova. (ANASTASIOU, 2012, p. 12).

Deste estudo, 9,1%, cinco docentes, admitiram que fundamentam sua prática pedagógica com ênfase memorização. A aula é o ambiente onde o professor explica o conteúdo, fala e ao aluno compete anotar e assimilar os conteúdos, decorar, reproduzir e fazer a devolutiva do que aprendeu nas provas. A egressa E05F41L sinalizou que não se prende “[...] a recurso nenhum na sala de aula. Minha aula é o resultado do meu conhecimento: eu explico e o aluno aprende, faz exercício e se prepara para a prova”.

Percebo que os discursos não adotam como referência o diálogo, a (re)construção de saberes e fazeres, a resolução de problemas, a ressignificação dos conhecimentos apreendidos no processo educacional que podem transformar e intervir nos contextos sociais.

²¹⁸ “[A] pedagogia católica se instalou no país, primeiro na versão do Plano de Nóbrega, que eu chamaria de “pedagogia brasílica”, pois procurava se adequar às condições específicas da colônia, e depois, na versão do ‘*Ratio Studiorum*’, cujos cânones foram adotados pelos colégios jesuítas no mundo inteiro. Assim, ao longo dos dois primeiros séculos, de 1549 até 1759, data da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontestável no ensino brasileiro” (SAVIANI, 2007, p. 86).

A contemporaneidade sinaliza a necessidade de uma escola “[...] articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares” (FERNANDES; GRILLO, p. 2006, p. 447).

Noto que o aprendizado de teorias não dialógicas e de práticas cristalizadas ainda estão presentes nas escolas brasileiras. A questão crucial é o resultado que se tem alcançado em um sistema de dicas e um suposto saber que serve para a aprovação em processos seletivos que consideram a aula expositiva como uma estratégia para a exposição de conteúdo disciplinar “[...] com suas definições ou sínteses, desconsiderando-se os elementos históricos e contextuais, muitas vezes tomando suas sínteses temporárias como definitivas, desconectando-as de afirmações técnicas das pesquisas científicas que as originaram” (ANASTASIOU, 2012, p. 12). Decerto, dessa perspectiva emerge uma educação bancária, acumulativa, desprovida de senso crítico, uma pedagogia da resposta baseada no treinamento, na transferência de saberes.

Quanto à concepção tecnicista, 3,6%, dois dos professores reconheceram que adotam essa tendência, baseada no modelo de desenvolvimento capitalista, com ênfase no sistema empresarial que surgiu no Brasil

[...] na década de 1960, no bojo do período desenvolvimentista, momento em que a busca pela qualificação de mão-de-obra com vistas ao aumento da produtividade se acentua, sendo atribuída à educação de baixa qualidade, com altos índices de evasão e repetência, a responsabilidade pela inexistência de trabalhadores qualificados para assumir as funções requeridas pelo mercado de trabalho. (SILVA, 2008, p. 33)

Para esses docentes, ensinar é [...] transmitir conhecimentos (E33M33H); “[...] transmitir informações, preparando-se para o enfiletamento do mercado de trabalho” (E38M39M). Saviani (2007, p. 34), nessa tendência, afirma que o “[...] elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária”.

Isso significa que o docente é o organizador da transmissão do conhecimento auxiliado por estratégias que resultem em aprendizagem mecânica. O aluno, vivenciando essa tendência, é o receptor passivo do conhecimento transmitido. Para Frigotto (2010) trata-se de

adestrar o estudante. Há décadas que se ouve comentários pós-processos seletivos em que os candidatos afirmam: “Estudei tanto, mas nada caiu na prova”.

Essa tendência sofre críticas, a exemplo das formuladas por Freire (2014, p. 40), ao afirmar que jamais lhe “[...] satisfez uma inteligência tecnicista da prática educativa [...]” haja vista ter sido um modelo obrigatório nas escolas públicas com o nítido objetivo de instrumentalizar os cidadãos para o mercado de trabalho, tendo como o fulcro fortalecer o capitalismo, sem que os jovens tenham a noção desse interesse.

Em direção contrária, a tendência interacionista aponta caminhos para uma formação dialética entre os atores do ambiente escolar, numa perspectiva de prática social, tanto do aluno como do professor, formando sujeitos reflexivos de suas ações e condutas com vistas à autonomia intelectual em uma perspectiva de que a teoria e a prática sejam frequentemente (re)pensadas, (re)avaliadas, (re)formuladas e ressignificadas.

Para Vygotsky (1994), o ensinar e o aprender para si e para o mundo perpassam pelas relações sociais e interpessoais com basilares na construção de conhecimentos os quais se consolidam mediante a interação do sujeito com o outro. Do ponto de vista interacionista, o docente “[...] não transmite o conhecimento. Ele disponibiliza domínios de conhecimento de modo expressivamente complexo e, ao mesmo tempo, uma ambiência que garante a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas” (SILVA, 2010, p. 185).

Acredito ser possível aprender em processos de construção e ressignificação do conhecimento “[...] coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências do mundo” (FREIRE, 2001, p. 83). A proposta freiriana sustenta-se na superação da passividade, da subjugação e da imobilidade intelectual, herdada de modelos educacionais presentes nos espaços escolares, mas que ainda se apresentam enovelados na consciência individual, nas atividades e na postura profissional de professores e instituições de ensino básico e superior, quer públicas ou particulares.

Tendo a interação como base, este estudo investigou, também, sobre a relação dos egressos da UAB/Sergipe com o uso das tecnologias educacionais em sala de aula. Ressalto que a EaD mantém uma relação indissociável com a tecnologia por meio dos AVA e de inovações tecnológicas que

[...] rompem as barreiras de espaço e de tempo, permitem o compartilhamento e acesso às informações em diferentes formatos multimidiáticos e apoiam práticas colaborativas de construção e registro de

conhecimentos. De forma diferente das inovações tecnológicas dos últimos tempos, por meio da *web (internet)*, apresentam um novo cenário de formas altamente inovadoras de educação. Podem alterar o quadro de ofertas e suportes para interação humana, intercâmbio de informações de natureza múltipla e hipertextual e acompanhamento das trajetórias individuais de aprendizagem e projetos colaborativos. (PICONEZ; NAKASHIMA, 2011, p. 2225).

Os AVA são dispositivos que permitem a mediação das práticas docentes dos cursos ofertados por IES. Nesses ambientes são postados e produzidos conteúdos e material didático de diversos formatos, informações gerais sobre o curso, fóruns, *chats*, *e-mails*, salas de aula virtuais, avaliação e tantos outros recursos que surgem à medida em que as TIC avançam. Esses espaços virtuais também permitem que o acadêmico se relacione com seus colegas, docentes e tutores por meios de conexões tecnológicas, como o caso dos *chats*, numa comunicação síncrona²¹⁹ e os *fóruns*, assíncrona²²⁰. Para E39M33G ter acesso ao AVA “[...] proporcionou um ambiente [...] muito bom para eu estudar [...] se eu não conseguisse acesso com o tutor no momento em que eu estava *online*, esperava e a comunicação se realizava depois”.

Para outros egressos, o acesso ao AVA apresentou dificuldades:

[não] conseguia acessar a plataforma, perdi disciplina por não participar dos fóruns, simplesmente porque não sabia. Eu não gosto de informática, sou da época do lápis, do fazer ponta e apagar. Depois aos poucos fui vencendo o medo e conclui o curso. (E25M31).

[como] dependia da tecnologia para concluir o curso, tive que aprender a manuseá-la. Era completamente analfabeta tecnológica. (E34F51M).

[...] necessitei ser autodidata e buscar o que não estava ao meu alcance, pois realizei a maior parte do meu curso sem ter acesso à internet na minha casa, escrevia a mão [...] numa *lan house* digitava, mas tal fato não foi empecilho para a conclusão do mesmo. (E02M32L).

O primeiro registro indica um apego ao passado didático-pedagógico tradicional, ao que se está acostumado a fazer e a dificuldades em reaprender e enfrentar situações novas. Há uma certa complexidade para a usabilidade da plataforma *Moodle*²²¹, ambiente essencial

²¹⁹ “Nos sistemas de comunicação síncrona, os relógios do emissor e do receptor estão em perfeito sincronismo e são dependentes, ou seja a comunicação ocorre em tempo real entre os protagonistas do processo comunicativo” Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268369182_> (com adaptação da autora).

²²⁰ “No modo de comunicação assíncrona os relógios do emissor e do receptor são independentes em fase e frequência, não há necessidade de respostas no mesmo momento, a participação na comunicação pode ser posterior a emissão”. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268369182_> (com adaptação da autora).

²²¹ “O Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (*Moodle*) é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. [...] Atualmente o *Moodle* é um sistema consagrado, com uma das maiores bases de usuários do mundo, com mais de 25 mil instalações, mais de 360 mil cursos e mais de 4 milhões de

para quem estuda na modalidade a distância. O acomodar-se a situações perenizadas pode constituir-se um problema para o uso da *internet*, de aplicativos e aparelhos do mundo virtual, do *online*, na sala de aula.

Na EaD do século XXI não há espaço para o gostar ou não da tecnologia e dos seus avanços. “Um dos meus maiores receios, ao inicial o curso, era a questão das inovações tecnológicas. Tratei de fazer aulas particulares sobre computador e ambientes de aprendizagem a distância para dar conta da demanda” (E16F39L). Esse relato retrata a necessidade de se ter noções de informática para acessar os AVA e os recursos derivados deles pela uma exigência do cenário sociocultural contemporâneo, considerando que as tecnologias têm um lugar de destaque na sociedade e na educação.

No ambiente da sala de aula, os docentes usam com as tecnologias, “[...] de forma mediana, mas buscam **interagir porque a tecnologia** [...] e as **redes sociais** estão presentes na escola e na sala de aula” (E01M50H, grifo nosso). A tecnologia pode ser utilizada como um dispositivo didático na prática docente, tendo em vista o próprio aluno fazer uso e, em sua maioria, a ter em posse, como validam os registros: “[...] já que **os alunos não se separam dos seus celulares**, usamos nas pesquisas, como calculadora ou para assistir vídeos na área de Matemática, que disponibilizo através do *bluetooth* porque na escola a conexão em rede é instável” (E34F51M, grifo nosso). Os constantes avanços dos

[...] telefones celulares, *tablets*, leitores de livros digitais (*e-readers*), aparelhos portáteis de áudio e consoles manuais de videogames [...], a UNESCO opta por adotar uma definição ampla de aparelhos móveis, reconhecendo simplesmente que são digitais, facilmente portáteis, de propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à internet e aspectos multimídia, e podem facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação. (UNESCO, 2014, p. 8).

A tecnologia é um meio interativo de comunicação que juntamente com as redes sociais, transformam os espaços temporais que dimensionam os conhecimentos (re)construídos na sala de aula, aliando-se aos avançados recursos tecnológicos, a exemplo do

alunos em 155 países, sendo que algumas universidades baseiam toda sua estratégia de educação a distância na plataforma *Moodle*. O sistema é extremamente robusto, suportando dezenas de milhares de alunos em uma única instalação. A maior instalação do *Moodle* tem mais de 6 mil cursos e mais de 45.000 alunos. A Universidade Aberta da Inglaterra recentemente adotou o *Moodle* para seus 200.000 estudantes, assim como a Universidade Aberta do Brasil”. Disponível em: <<http://sitecesad.ufs.br/pagina/2812>>.

acesso à *internet*²²², através de um toque nas telas *touchscreen* e aos aplicativos e conteúdos multimídia de diversos formatos, câmeras de vídeo, sensores (movimento, posição e orientação), processadores de dados e imagens, tocadores de mídia, ou seja, um computador, de fácil acesso, que cabe na palma da mão. Importante salientar que “[...] *sites* [...] sociais são espaços utilizados para expressão das redes sociais na *internet*” (RECUERO, 2009, p. 102).

Quanto à interação com a tecnologia, os egressos explicitaram:

[...] **uso muito a tecnologia em sala** como suporte para as atividades que envio para casa e, então, o celular entra em cena, o aluno não tem computador na residência. Tem celular, ligado e *online* 24 horas por dia. (E09M40M, grifo nosso).

[...] **sou uma entusiasta da tecnologia em sala de aula**, não como fim, mas como meio de tornar as aulas mais próximas dos alunos, principalmente na utilização do celular como um recurso didático. (E11F49L, grifo nosso).

[...] procuro fazer com que as **tecnologias** sejam minhas *aliadas*... o celular, então é uma maravilha se bem utilizado. (E47M37H, grifo nosso).

Entretanto, “[ainda] há muito nesse sentido a ser explorado pelos docentes”. Uma barreira a ser rompida é a resistência em utilizar “[...] a tecnologia e suas potencialidades [...] como forma de prolongar a experiência da sala de aula [...]” (SANTINELLO; VERSUTI, 2014, p. 195). Essa perspectiva propõe o uso das TIC para além da diversão. Ou seja,

[...] os alunos poderão também discutir nesse espaço questões de conteúdo trazidas pelo docente e com sua orientação/mediação. E o docente, por sua vez, poderá acompanhar este processo e fazer parte dele de maneira ativa e colaborativa. E por fim, pensamos que esta configuração do processo de ensino-aprendizagem, caracterizado como: dialógico, investigativo e dinâmico, pode trazer muitos avanços para as atuais metodologias educacionais. (SANTINELLO; VERSUTI, 2014, p. 195).

Os dispositivos tecnológicos são, sem dúvida, suportes necessários para o fazer na docência, mas não como um fim em si mesmo. O egresso E02M32L afirma que utiliza os recursos tecnológicos em sala de aula “[...] como auxílio, não como base”. Portanto, recomendo que o uso de cada mídia seja explorado a partir de suas especificidades. Atualmente, usa-se mais a digitação do que a escrita com a caneta ou lápis no papel. Além

²²² “A criação e o desenvolvimento da Internet nas três últimas décadas do século XX foram consequência de uma fusão singular de estratégia militar, grande cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação contracultural. A Internet teve origem no trabalho de uma das mais inovadoras instituições de pesquisa do mundo: a Agência de Projetos de Pesquisa Avançada (ARPA) do Departamento de Defesa dos EUA. [...] A primeira rede de computadores, que se chamava ARPANET – em homenagem a seu poderoso patrocinador – entrou em funcionamento em 1º de setembro de 1969, com seus quatro primeiros nós na Universidade da Califórnia em Los Angeles, no Stanford Research Institute, na Universidade da Califórnia em Santa Bárbara e na Universidade de Utah” (CASTELLS, 2011, p. 82-83).

disso, há facilidade em enviar *e-mails* ou mensagens do WhatsApp ou de outros aplicativos que acompanham os avanços da tecnologia.

As TIC otimizam o uso de metodologias ativas e podem ser inseridas no planejamento de aula em qualquer componente curricular da educação básica e superior, tendo em vista que as “[...] tecnologias [...] atualmente, apresentam um leque de oportunidades para o professor fazer uso” (E19H44G), ou seja “[...] as tecnologias estão próximas da aprendizagem e do saber de cada professor” (E03F47H). Assim, as TIC constituem-se como uma figura móvel que levam as pessoas a aprender, produzir e difundir conhecimentos de maneira cooperativa em sua atividade cotidiana. (LÉVY, 2011).

Nessa conjuntura, o professor pode se conceber como um profissional capaz de ressignificar seu aprendizado, a fim de fazer aulas dialogadas, com vistas à promoção de aprendizagem colaborativa, como um “[...] processo mental interno e individual que se alimenta num processo de grupo baseado na interação humana” (INÁCIO, 2007, p. 22), transformando o momento de sua aula em um espaço harmonioso entre a arte e o saber necessário àqueles sob sua regência. Nesse sentido, “[...] o melhor incentivo ao interesse é experimentar que se está aprendendo e que pode se aprender. A percepção de que a gente mesmo é capaz de aprender atua como requisito imprescindível para atribuir sentido a uma tarefa de aprendizagem” (ZABALA, 2010, p. 96).

Assim, as IES deixam de ser vistas como *lócus* de conhecimento proveniente da formação inicial para se tornarem partícipes de um processo de acompanhamento e de crescimento do egresso no âmbito profissional. Defendo que as instituições devem promover uma formação que favoreça outras formas de aprendizagem, valorizando a experiência de cada um, haja vista o docente ser um “[...] ator social, [com] emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2012, p. 265).

Nessa perspectiva, os pesquisados, docentes atuantes na educação básica, ressaltam a relevância dos saberes experienciais para prática reflexiva na ação pedagógica. A egressa E08F40L relata que a UAB/Sergipe foi relevante para a “[...] mudança da postura na ação do refazer do aluno, do dar oportunidade de acertar [considerando] os erros, de refletir para agir de novo”. Esse processo de reflexão-ação-reflexão é defendido por Nóvoa (2002) e Schön (2009). Essa mudança corresponde a um processo evolutivo e (re)pensado. Ver tabela a seguir.

Tabela 8 – Saberes Experienciais

Prática Educativa / Ação Docente	Egressos	N.º	%
Relacionadas ao processo pedagógico/à construção do conhecimento/ à tecnologia		48	33,1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem nos AVA ▪ Impacto da tecnologia sobre os processos de ensino e de aprendizagem ▪ Busca de novas estratégias pedagógicas ▪ Autonomia tecnológica ▪ Conhecimento profissional que permita para uma concepção científica e humanista de ensino 			
Relacionadas ao ensino/à aprendizagem		47	32,4
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor ensina e aprende como aprende e ensina ▪ Perspectiva de partilha e de descobertas ▪ Planejamento previamente elaborado das ações didáticas ▪ Conteúdo da realidade e da experiência do aluno 			
Relacionadas à convivência/à harmonia/à confiança		14	9,2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionamento baseado no respeito ▪ Sentido do conviver e interagir 			
Relacionadas ao conhecimento profissional / ao ensino específico		13	9,2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educação para o trabalho coletivo e para convivência social e geográfica ▪ Desenvolvimento da linguagem matemática e suas relações com os saberes escolares ▪ Promoção de processos de ensino mais significativos que promovam a leitura, escrita e interpretação de textos 			
Relacionadas à experiência/ à prática		13	9,2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vivência na experiência docente ▪ Valorização da experiência e da produção de cada um ▪ Diálogo de experiências e saberes 			
Relacionadas à falta de respeito e interesse/à agressividade		10	6,9
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldade de interação entre docentes e discentes ▪ Comportamento agressivo de alunos com professores ▪ Falta de respeito ▪ Ausência de interesse no aprender 			

Fonte: Autoria própria (2017).

As categorias relacionadas aos saberes experienciais têm relação com o **exercício da atividade profissional** dos professores, sendo resultado de situações específicas do **ambiente escolar** e das inter-relações entre alunos e colegas de profissão. Os dados indicam que o **processo pedagógico, a construção do conhecimento e à tecnologia** apresentam

maior incidência (33,1%) e apontam a necessidade de reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem nos AVA e seus impactos que corroboram para a busca de estratégias ativas, viabilizando autonomia tecnológica e ressignificação do conhecimento profissional, numa concepção científica e humanista de ensino, sem no entanto, substituir a experiência e “[...] a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar [...], o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender [...]” (NÓVOA, 2007, p. 18).

Outra categoria que emergiu da AC está correlacionada ao **professor ensinar e aprender** (32,4%), **partilhando descobertas** a partir de um **planejamento de ações didáticas** vinculadas aos conteúdos do cotidiano e da experiência do estudante, posto que a prática educativa deve estar associada a abordagens contemporâneas que estabeleça vínculo com os objetos de conhecimento ensinado pelo professor.

As categorias relacionadas à convivência, à harmonia e à confiança; ao conhecimento profissional e ao ensino específico; à experiência e à prática encontram-se *pari passu* com a mesma incidência de ocorrência (9,2%). Quanto à **convivência, à harmonia, à confiança**, ao **relacionamento do aluno com professor/colegas**, no sentido de conviver e do interagir, os relatos dos egressos da UAB/Sergipe abordam a importância do diálogo na prática, tendo em vista a necessidade de um “[...] clima de respeito [...] em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente [...]” (FREIRE, 2011, p. 103).

No que concerne ao **conhecimento profissional e ao ensino específico**, os discursos apontaram para um trabalho coletivo e uma convivência social e geográfica, voltando-se para o desenvolvimento da linguagem matemática, das relações com os saberes escolares e da promoção de processos de ensino mais significativos promotores de leitura, escrita, interpretação de textos e reflexão crítica que valorize as diferentes práticas da educação básica.

Referindo-se à **experiência e à prática docente**, a AC permitiu retratar a valorização da experiência docente e dos diálogos de saberes que ocorrem entre os pares e são “[...] submetidos ao processo de validação construído pela prática cotidiana” (TARDIF, 2012, p.53).

A **falta de respeito, interesse e agressividade** foi uma categoria com menor incidência (6,9%). Destaco a dificuldade de interação entre docentes e discentes, o

comportamento agressivo de alunos com professores, somado à falta de respeito e ao desinteresse em aprender, são considerados pelos egressos da UAB/Sergipe entraves decorrentes de problemas afetivos e comportamentais dos estudantes. Cabe o desenvolvimento de pesquisas e estudos acerca dessa realidade com vistas à identificação dos impactos desse cenário na aprendizagem dos alunos e na profissão docente. Sabe-se que a experiência e a formação específica possibilita a compreensão desses entraves.

Para Nóvoa (2002, p. 25, grifo nosso), “[a] formação **não se constrói por acumulação** (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho **de reflexividade crítica sobre as práticas** e de **(re)construção permanente de uma identidade pessoal**”. O autor demonstra descrença nas ações que sobrepõe a quantidade e não qualidade. Esta tem outra origem e parte do conhecer, do reconstruir e, assim, renovar sem preocupações em torno do acúmulo de saberes. Estes brotam dos fazeres e refazer. Acredito, então, que o trabalho em sala de aula é resultado da interação entre aluno e professor. Este sendo um sujeito conhecedor, realizador, inovador, experiente e, por isso mesmo, identificado como profissional.

Schön (2009) defende a importância da reflexividade, contrapondo-a à racionalidade técnica. No momento em que o profissional aprende a fazer seja o que for, ele precisa refletir sobre sua ação. A egressa E48F43H ratifica essa ideia ao afirmar que aprendeu “[...] durante o curso a **refletir sobre a [...] prática, interpretando e avaliando as [...] aulas**” (grifo nosso).

Essa atitude entra em consenso com o triplo movimento da ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Esses são aspectos para a construção da epistemologia da prática docente no cotidiano da sala de aula, ancorada na concepção do professor como um profissional prático-reflexivo (SCHÖN, 2009).

Freire (2011, p. 38) assegura que a prática docente deve ser “[...] crítica, implicante do pensar certo, envolver o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Revisar a prática educativa, materializar a teoria e a prática é essencial para a construção da identidade do ser docente. A formação inicial confere o grau de licenciado, mas a prática é o *savoir-faire* da formação de ser professor.

A tabela 9 representa a incidência quanto aos sentidos e significados da prática docente para os egressos da UAB/Sergipe.

Tabela 9 – Sentidos e Significados da Prática Docente

Egressos	N.º	%
Sentimentos de Satisfação		
Relacionado à interação/ao fazer pedagógico	24	40,7
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interação docente e (re)construção do conhecimento ▪ Fazer pedagógico no sentido de responder aos seus desafio de aprendizagens ▪ Construção de uma identidade docente vasta, rica e plural. ▪ Diálogo e partilha de saberes e experiências 		
Relacionados à aprendizagem do aluno	16	27,1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizagens teóricas e a vivências ▪ Apropriação de conhecimentos significativos, críticos e criativos ▪ Diálogos com os conhecimentos prévios 		
Relacionado ao respeito/à vida	10	16,9
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção de novas perspectivas de vida ▪ Oportunidades de crescimento pessoal ▪ Rupturas acontecem e se tornam avanços na vida pessoal e profissional 		
Relacionada à transmissão de conhecimento	09	15,3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Docente como possuidor de conhecimentos que devem ser transmitidos ▪ Aquisição de conhecimento profissional ▪ Domínio do conteúdo para atender às demandas da sociedade atual 		

Fonte: Autoria própria (2017).

Os sentidos e significados da prática docente estão vinculados às categorias **interação** e **fazer pedagógico** com maior ocorrência (40,7%), indicando sentimentos de satisfação. Entendo que a interação do docente com o coletivo escolar e a (re)construção do conhecimento colaboram para um fazer pedagógico significativo, sendo possível, inclusive, responder aos desafios de aprendizagens dialógicas e à reafirmação da identidade docente plural numa perspectiva de “[...] um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua” (CANDAUI, 1996, p. 150).

O sentido de **aprendizagem do aluno** (27,1%) estão relacionados às aprendizagens teóricas e vivências, à apropriação ativa de conhecimentos significativos, críticos, criativos e aos dialógicos que evidenciam sentidos e significados para a promoção da aprendizagem, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos. Há um posicionamento dos egressos pesquisados acerca do sentimento positivo de satisfação no ensinar, associado às diversas formas de aprender a partir das certezas, incertezas e inquietações próprias de cada estudante.

Quanto **ao respeito e à vida**, os dados retratam a incidência de novas perspectivas de construção do trabalho docente, de oportunidades de crescimento pessoal e profissional 16,9% . Trata-se de se refletir sobre a “[...] prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da [ressignificação] de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 43). Por outro lado, ainda, há ocorrências, mesmo que em um percentual pouco significativo, relacionadas à **transmissão de conhecimento** (15,3%). Há egressos que sustentam sua prática na escola básica na transmissão da teoria, em um processo mecânico e fragmentado em que não existe diálogo entre saberes e fazeres.

Retomo a relevância do sentimento da prática docente inspirar-se, também, no profissional que estuda para ir à sala de aula e “[...] desenvolver [as] habilidades educacionais” (E32F24M). “Tudo que aprendi, estou colocando em prática (E34F51M). Espera-se de uma licenciatura a (re)construção de “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como a prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2012, p. 18).

O saber prático ou experimental é o saber do fazer que não deve criar a visão utópica de uma “[...] teoria sem prática e de um saber sem subjetividade” e de uma “prática sem teoria e de um sujeito sem saberes” (TARDIF, 2012, p. 236). O ensino superior interliga o saber da aplicabilidade - aprendido diuturnamente, nas relações com os saberes da sala de aula – ao saber disciplinar, interdisciplinar e curricular, que está dentro do espaço universitário, da academia e permite

[...] a **(re)construção** da minha prática a partir das leituras que fiz e do que aprendi ao longo do curso”. (E09M40M, grifo nosso).

[...] tornar-me um **mediadora** do conhecimento. (E16F39L, grifo nosso).

[...] a **construção de muitas experiências**, aprendi a falar em público [...] desenvolvi competências que só o estudo proporciona. (E36F43M, grifo nosso).

Esses relatos estão ancorados nos saberes da experiência que se estruturam e se (re)constroem a partir da formação inicial. Isso evidencia uma prática cotidiana fundada “[...] em um saber-fazer ou saber-agir [...] como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar [...]” (TERRIEN, 1995, p. 3). O tornar-se professor

mediador e provocador de problematizações que resultam em vivências do professor, dos alunos, da escola, da comunidade são decorrentes de aprendizados e observações.

A responsabilidade individual como educador e coletiva (como agente de constituição de uma educação e transformadores sociais) dar sentido real às competências e às habilidades na profissão da docência. Para Freire (2011, p, 58), “[ninguém] nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. Nessa perspectiva, os egressos ressaltam a relevância da formação inicial que possibilitou um [...] salto em relação a metodologias e técnicas que podem ser aplicadas em sala de aula. Posso [afirmar], como egresso, que coloco em prática o que aprendi [...]” (E14F49H) no cotidiano da sala de aula.

Cabe desenvolver a “[...] capacidade de agir [...] em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles [...] implica saber produzir um número infinito de ações, sem estarem programadas”. (PERRENOUD, 1999, p. 8), ou melhor, é encontrar possibilidades de saber e de saber fazer, de forma que se conectem a situações reais de aprendizagem vividas para além do espaço escolar, (re)construindo o conhecimento a partir de resoluções de problemas em situações-complexa. Assim, a UAB/Sergipe foi um lugar que

[...] **superei minhas limitações** pessoais, exercitei a minha autonomia, compromisso, organização e assumi uma grande responsabilidade na minha formação. (E14F49H).

[...] aprendi que é possível estudar e aprender mesmo não estando na sala de aula com frequência cotidiana. (E19H44G).

[...] deixei de ser analfabeta tecnológica. (E34F51M).

[...] pude perceber a importância das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. (E45F49L).

[...] adquiri conhecimento e **realizei o sonho** de professora graduada. (E48F43H).

[...] relevante para eu me posicionar quanto ao que é necessário para ser um professor que contribua significativamente [...] no desenvolvimento de competências [...] na construção de um mundo melhor. (E11F49L).

Superar desafios, vencer limitações e realizar sonhos foram conquistas de quem vivencia a busca por ideais, por formas variadas de aprender e, por consequência, desenvolvem autonomia e redefinem suas ações pessoais e profissionais, pois “[...] aprender é estar aberto ao novo, é a oportunidade que temos de [...] transformar os conhecimentos que mediamos” (E25M31L). A tabela a seguir explicita a UAB como um espaço de formação e aprendizagem.

Tabela 10 – UAB como Espaço de Formação

Formação e Aprendizagem	Egressos	N.º	%
Relacionada à aprendizagem e autoaprendizagem/à autonomia		38	38,8
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomia para aprender em situações de autoaprendizagem ▪ Valorização da construção da autonomia ▪ Superação de limitações pessoais e profissionais 			
Relacionada à profissão/à carreira de professor		25	25,5
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizagens da profissão docente ▪ Segurança de exercício profissional ▪ Formação continuada docente ▪ Sonho de tornar-se licenciado(a) ▪ Ressignificação do saber e da experiência do docente 			
Relacionadas à aquisição/à transmissão de conhecimento		10	10,2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transmissão de conceitos e informação ▪ Aquisição e domínio de conhecimentos ▪ Retransmissor de conteúdo aprendido na academia 			
Relacionada à prática reflexiva/pedagógica e ao uso das tecnologias		10	10,2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem ▪ Aprendizagem e incorporação da tecnologia na prática docente ▪ Reflexões e posições do ser professor 			
Relacionada ao conhecimento específico		09	10,2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquisição de outros conhecimentos da área de formação ▪ Importância do ato de ler, atribuindo sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do leitor ▪ Absorver maiores conhecimentos históricos para poder repassar 			
Relacionada à frustração/à angústia		06	5,1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldade de interação entre docentes e discentes ▪ Silêncios e angústias do aprender ▪ Sentimento de medo por não me sentir preparado para trabalhar alguns conteúdos. 			

Fonte: Autoria própria (2017).

Noto que a categoria relacionada à **aprendizagem, autoaprendizagem e autonomia** (38,8%) revelam a percepção dos egressos da UAB/Sergipe quanto às diferentes formas de aprender e à aplicação dos próprios conhecimentos na execução das tarefas oriundas do processo de formação e na superação das limitações pessoais e profissionais da docência.

As ocorrências relacionadas à categoria **profissão**, à **carreira de professor** dos egressos da UAB/Sergipe (25,5%) sinalizam que o processo de formação contempla aprendizagens voltadas à profissão docente vinculadas ao cotidiano da escola, numa articulação teoria e prática com vistas à (re)construção do conhecimento profissional e do exercício da docência, articulando os saberes teóricos “[...] aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados” (PIMENTA, 2010, p. 26).

As categorias relacionadas à **aquisição** e à **transmissão do conhecimento**; à **prática reflexiva/pedagógica** e ao **uso das tecnologias**; ao **conhecimento específico** encontram-se *pari passu* na mesma incidência (10,2%). Reforço, aqui, a discussão sobre transmitir, adquirir, absorver, dominar e retransmitir como ações que expressam um caráter tradicional de ensino, sendo o professor a “voz do saber”. Acredito no incentivo do processo dialógico de ensino e de aprendizagem, resultando no (des)encontro das vozes dos saberes e fazeres de cada protagonista da escola. Seria, então, a prática pedagógica reflexiva que integra as tecnologias do cotidiano e as diferentes formas de ensinagem.

No que se refere à **frustração** e à **angústia** dos egressos da UAB, noto dificuldades de interação entre docentes e discentes (5,1%), acrescentando, ainda, os silêncios relacionados ao aprender que se vinculam ao sentimento de medo por não se sentirem preparados para trabalhar determinados conteúdos. Esses discursos revelam a necessidade de que os espaços das licenciaturas formem indivíduos com condições de “[...] construir histórias e apostar em um mundo e em uma sociedade diferentes, de utilizar metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais, articuladoras das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação” (CANDAUI, 2003, p. 60).

As apropriações dos egressos acerca da UAB/Sergipe como *lócus* de formação evidenciam que o exercício da docência desenvolve saberes experienciais relevantes para a sala de aula e marcam a atuação profissional. Logo, as experiências profissionais que antecederam a ressignificação dos saberes (re)construídos a partir dessa formação foram fundamentais para as aprendizagens teórico-práticas do ser professor.

5.3 Saberes (re)construídos pelos egressos de Sergipe

Ensinar não é transferir, é construir conhecimento junto com o outro. (FREIRE, 2011, p. 165).

A busca pela aprendizagem envolve acompanhar o ser humano desde os primeiros momentos de existência. Aprendizagens que se tornam saberes (re)construídos da experiência. A formação de professores da UAB/Sergipe fundamenta-se nos conhecimentos formais (científicos e tecnológicos), ou seja, nos saberes da ciência da educação que coadunam aos disciplinares (o conteúdo a ensinar) e aos curriculares (conteúdos dos programas escolares) e se ressignificam ao longo da carreira docente e na constância do ato de ensinar.

A tabela 11 explicita os sentidos e os significados que emergiram da AC acerca da formação específica que tem relação direta com os saberes disciplinares. Estes são incorporados ao fazer docente como saberes sociais assentados na instituição universitária.

Tabela 11– Saberes Disciplinares

Formação Específica	Egressos	N.º	%
Relacionada à didática/ao currículo		19	41
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino de didática ▪ Um novo olhar sobre o estudo ▪ Possibilidade espontânea de aprender ▪ Superação da atitude docente centrada na transmissão de conhecimentos 			
Relacionada à prática/à experiência/à realidade		17	37
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de um sonho de criança ▪ Metodologias como um todo deveriam ser mais práticas ▪ Respeito da realidade onde cada estudante vive ▪ Utilização de aprendizados para novas aprendizagens ▪ Diálogos com outras práticas, na busca de uma formação comprometida com a transformação da social 			
Relacionada à aprendizagem teórica/à transmissão de conhecimento		06	11
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A teoria prepara para transmitir o conhecimento ▪ O professor como centro do processo de ensino ▪ Dificuldade de romper com rotinas tradicionais de ensino 			
Relacionada à inovação/à imaginação/ao encantamento		06	11
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imaginação e criatividade baseadas na experiência ▪ Momentos mágicos de aprendizagem ▪ Inovação para construir conhecimento ▪ Utilização de inovações tecnológicas 			

Fonte: Autoria própria (2017).

Dentro da perspectiva dos saberes disciplinares emergiram as categorias **didática** e **currículo** (41%), denotando a relevância dos conhecimentos específicos na docência e as possibilidades de inter-relação com os saberes pedagógicos. Os sentidos e significados demonstram a complexidade dos elementos ligados ao ensinar e aprender. Nesse processo de construção e ressignificação de aprendizagens pode-se superar atitudes centradas na concepção de transmissão de conhecimentos.

Quanto à **prática**, à **experiência** e à **realidade**, as respostas dos egressos incidem (37%) na indicação de que a formação específica tem um liame na realização dos sonhos. Para o pesquisado E25M31L, ser professor era “[...] um sonho de infância [...]”, defendendo que as metodologias deveriam ser mais práticas e o ensinar usar espaços interativos, com vistas à valorização da autonomia do estudante e o respeito ao saber (re)construído a partir da realidade capaz de transformar a sociedade.

Os significados relacionados à **aprendizagem teórica**, à **transmissão de conhecimento**; à **inovação**, à **imaginação** e ao **encantamento** retratam uma incidência de respostas pouco significativa (11%). Entretanto, há indícios de que a prática educativa seja dialógica, permitindo a superação da tendência clássica. Defendo uma formação específica voltada para a inovação que encante e mobilize os estudantes a buscar o protagonismo e a autoria no cotidiano da escola. Entendo que o ensino deve ter como ponto de partida a “[...] mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2013, p. 28).

Faz-se pertinente estabelecer uma relação entre a pesquisa e a prática docente vivenciada pelos egressos. Para tanto, explicito a formação do espírito científico que “[...] suscita um mundo, não mais por uma impulsão mágica imanente à realidade e, sim, por uma impulsão racional, imanente do espírito” (BACHELARD, 1978, p. 96). Considero, ainda, que o conhecimento científico não “[...] é unicamente de crescimento e de extensão do saber, mas também de transformações, de rupturas, de passagem de uma teoria para outra. As teorias são mortais e são mortais por serem científicas” (MORIN, 2013, p. 22) e porque necessitam de ressignificação à medida em que os estudos avançam e se desenvolvem numa ótica de renovação do espírito científico.

A articulação entre pesquisa científica e prática docente é sinalizada por 60% (33) pesquisados quando afirmam haver um movimento de integração. Pesquisar é imprescindível à ação docente. Ou seja,

[...] à medida em que pesquisamos para desenvolver atividades, há interação entre projetos de pesquisa e elaboração de trabalhos essenciais para um bom desenvolvimento da nossa prática enquanto estudantes e profissionais. (E34F51M).

[...] auxilia no desenvolvimento dos estudos [...] aprendi métodos e objetivos, como também instrumentos de coleta de dados e as normas da ABNT. (E39M33G).

[...] permite construir conhecimento durante as visitas técnicas em museus e cidades históricas [...] numa integração que contribuiu bastante para eu entender os fatos históricos de maneira diferenciada. (E47M37H).

Esses relatos apontam alternativas variadas de articulação entre pesquisa e prática na medida em que “[...] as disciplinas e atividades do curso incluem a análise de pesquisas que retratem o cotidiano escolar, visando aproximar os futuros docentes da realidade das escolas, levando-os a refazer o processo da pesquisa e a discutir sua metodologia e seus resultados” (ANDRÉ, 2014, p. 61). Dentro de outra perspectiva, mais crítica, observo que os egressos não conseguem se aprofundar sobre essa integração. Consideram a participação em projetos e a elaboração de trabalhos sobre a prática docente como uma ação em desenvolvimento, mas não explicitam como se deu esse processo. Aprendizagens sobre métodos e instrumentos para coletas de dados são indispensáveis aos pesquisadores. Os procedimentos técnico-científicos permitem a reflexão sobre a (re)construção da prática, tanto individual quanto coletiva.

Entendo que esse tipo de participação corrobora para que a pesquisa faça parte da realidade escolar da educação básica, estimulando a articulação entre investigação científica e prática educativa. Além disso, fomenta o desejo do docente estudar a sua própria prática e investir na sua formação continuada na pós-graduação *lato e stricto sensu*. Todavia é preciso que

[...] haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. (ANDRÉ, 2014, p. 61).

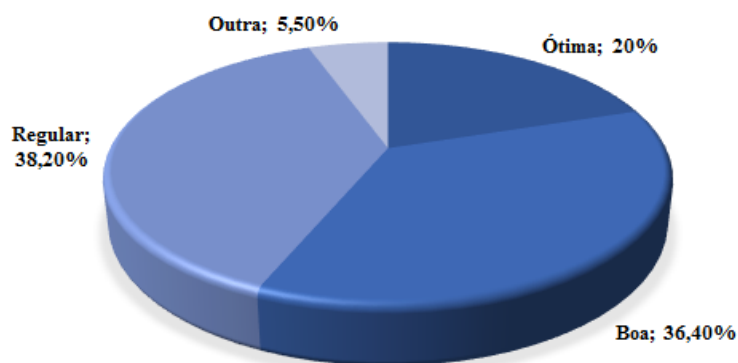
Nesse sentido, o contato com a formação científica durante a graduação é “[...] um mecanismo apropriado para desenvolver atitudes científicas diante do conhecimento em contínua (re)construção” (NASCIMENTO, 2012, p. 154) e, ainda, permite ao acadêmico conhecer as especificidades do campo de investigação e a proximidade da dialética “[...] numa perspectiva abrangente de entender o outro e também de opinar” (E07F25L). Assim,

[...] a construção do conhecimento [...] expressa através de **três grandes dimensões, eixos** ou **preocupações** do educador no decorrer do trabalho pedagógico, que não podem ser separadas de forma absoluta, a não ser para fins de melhor compreensão da especificidade de cada uma [...]: mobilização para o conhecimento; construção do conhecimento; elaboração e expressão da síntese do conhecimento [...] (VASCONCELLOS, 2010, p. 46, grifo nosso).

Desafios que podem ser enfrentados a partir das concepções pessoais e desejos de cada um. Para tanto, torna-se preciso “[...] colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substitui o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir” (BACHELARD, 2006, p. 24). O estado de mobilização “[...] é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação [...]” de investigar (CHARLOT, 2000, p. 55).

Na sequência da análise, indaguei como os egressos avaliaram a formação científica vivenciada no seu curso de licenciatura. Ver gráfico.

Gráfico 29 – **Formação Científica dos Egressos da UAB/Sergipe**



Fonte: Autora a partir dos estudos da pesquisa (2017).

As IES desenvolvem ações específicas voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão em consonância com a determinação do art. 207 da CF: “[as] universidades gozam de

autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre **ensino, pesquisa e extensão**” (BRASIL, 1998, não paginado, grifo nosso), todavia é a pesquisa a mola propulsora, traduzida em experiência científica que se

[...] contradiz a experiência comum. Aliás, a experiência imediata e usual sempre guarda uma espécie de caráter tautológico, desenvolve-se no reino das palavras e das definições; falta-lhe precisamente esta perspectiva de erros retificados que caracteriza, a nosso ver, o pensamento científico. (BACHELARD, 1996, p. 14).

Por esse ângulo, as IES promovem iniciativas de formação científica aos acadêmicos através de projetos, a exemplos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC²²³); do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI)²²⁴ e do Programa de Iniciação Científica e Mestrado (PICME²²⁵).

Dos pesquisados, os que não tiveram contato com projetos de pesquisa acreditam que sua formação científica foi **regular**. O egresso E25M31L afirma que “[a] formação científica foi suficiente para o que a universidade propõe, no entanto, há uma carência de explorar a pesquisa científica. Senti que não tive muito contato com projetos inovadores”.

²²³ “O PIBIC visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. A cota de bolsas de (IC) é concedida diretamente às instituições, estas são responsáveis pela seleção dos projetos dos pesquisadores orientadores interessados em participar do Programa. Os estudantes tornam-se bolsistas a partir da indicação dos orientadores”. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic>>.

²²⁴ “O PIBITI tem por objetivo estimular os jovens do ensino superior nas atividades, metodologias, conhecimentos e práticas próprias ao desenvolvimento tecnológico e processos de inovação”. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibiti/>>.

²²⁵ “O PICME oferece aos estudantes universitários que se destacaram nas Olimpíadas de Matemática (medalhistas da OBMEP ou da OBM) a oportunidade de realizar estudos avançados em Matemática simultaneamente com sua graduação. O Programa visa fortalecer a área de matemática no País por meio da concessão de bolsa de Iniciação Científica aos estudantes que ingressaram na Graduação, em qualquer área do conhecimento, e que foram medalhistas na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) ou da Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM). O PICME também prevê a concessão de bolsas de mestrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O PICME é resultado de uma parceria entre o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O PICME é coordenado em nível nacional pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e ofertado por Programas de Pós-Graduação em Matemática de diversas universidades espalhadas pelo País”. Disponível em: <<http://cnpq.br/picme/>>.

Os sujeitos investigados²²⁶ que avaliaram a formação científica como **boa** tiveram a oportunidade de vivenciar situações diferenciadas, como:

- [a] pesquisa sobre **jogos matemáticos** foi de fundamental importância para o meu desenvolvimento enquanto professora. (E46F30G, grifo nosso).
- [o] tema escolhido para o projeto da minha pesquisa foi sobre a minha **prática profissional**. (E05F41L, grifo nosso).
- [estudei] pesquisas **interativas**. (E34F51M, grifo nosso).
- [na] preparação para o TCC aprendi a fazer fichamento e resenha. (E23F37L, grifo nosso).

A universidade, ao fomentar a pesquisa, promove uma formação científica ao acadêmico, bem como a apropriação do fundamento teórico. A participação em grupos de estudos também é uma possibilidade de aprofundar os estudos em uma determinada área com espaço, inclusive, para comunicar o conhecimento.

Para Freire (2011, p. 32). “[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente ao ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca a pesquisa”.

Assim, compreendo que a (re)construção de saberes disciplinares por meio da investigação científica é uma oportunidade para o desenvolvimento de uma prática educativa voltada ao saberes curriculares. Estes são evidenciados na tabela 12.

Tabela 12– Saberes Curriculares

Saberes Curriculares	Egressos	N.º	%
Relacionados à didática/às metodologias interativas e tecnológicas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizagens didáticas com metodologias ativas ▪ Utilização de metodologias numa perspectiva dialógica ▪ Estratégias de interação e participação ▪ Uso de brincadeiras, jogos, cantigas de roda ▪ Aprendizagens com dispositivos tecnológicos ▪ Habilidade para lidar com as tecnologias ▪ Interação com a tecnologia móvel e as redes sociais ▪ Uso das tecnologias vinculadas ao conteúdo programático ▪ Aprendizagem através da interação com os grupos de estudo 		87	49,4

²²⁶ 20% (20) dos pesquisados consideraram como ótima a formação científica em seu curso de licenciatura. De igual modo, 5,5% (03) marcaram a opção outra.

Saberes Curriculares	Egressos	N.º	%
Relacionados à ausência de interação humana e de articulação teórico-prática		37	21
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de diálogo de professores ▪ Ausência de participação de profissionais ligados à área específica ▪ Absenteísmo do coordenador de polo ▪ Falta de relação humana entre docentes e discentes ▪ Formação fragmentada ▪ Fragilidade entre a relação da teoria com a prática ▪ Pouca interação nos estágios supervisionados 			
Relacionados à transmissão de conteúdos/tendência tradicional		30	17
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de transmitir o conhecimento adquirido ▪ Aquisição de conhecimento ▪ Assimilação de forma contextualizada ▪ Vontade de absorver o conhecimento ▪ Saber acumulado 			
Relacionados à profissão/prática nos estágios		22	12,6
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentir-se útil na formação de cidadãos ▪ Formação renovada, valorização profissional e respeito ▪ Inovação da prática pedagógica 			

Fonte: Autoria própria (2017).

As categorias **interação** e **fazer pedagógico** incidem consideravelmente nas respostas dos egressos (40,7%), vinculando sentidos e significados da prática ao sentimento de satisfação quanto à interação docente com o coletivo escolar e a (re)construção do conhecimento como relevante para o fazer pedagógico. Trata-se de promover aprendizagens numa perspectiva dialógica na produção de saberes e experiências ligados ao “[...] trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua” (CANDAU, 996, p. 150).

O sentido de **apredizagem do aluno** emerge (27,1%) relacionados às aprendizagens teóricas e à apropriação de conhecimentos significativos, críticos e dialógicos que evidenciam o desenvolvimento da aprendizagem via mobilização de conhecimentos prévios dos alunos. Os resultados revelam o posicionamento dos egressos acerca do sentimento positivo de ensinar associado às diversas formas de aprender a partir das (in)certezas e inquietações próprias de cada estudante.

Quanto ao **respeito** e à **vida**, as respostas sucedem sob a perspectiva de construção do trabalho docente, das oportunidades de crescimento pessoal e profissional (16,9%), permitindo afirmar que a “[...] prática educacional, mediante a análise da realidade

do ensino, da leitura pausada, da [ressignificação] de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 43). Por outro lado, há egressos que registraram, ainda, a **transmissão de conhecimento**, mesmo que a incidência tenha sido menor (15,3%), como foco dos saberes curriculares.

Cabe avançar para além de um ensino baseado no processo mecânico, fragmentado e uniforme. Ensinar requer promover diálogos entre os saberes e fazeres, conforme os registros evidenciados a seguir:

[as] **infinitas aprendizagens**, [...] a que elenco como mais importante foi desenvolvimento de um trabalho com a **leitura/literatura**. (E25M31L, grifo nosso).

[o] **estudo da história** é muito mais abrangente [...] cheguei a pensar que a história era apenas um estudo de épocas, tempos e datas. (E01M50H, grifo nosso).

[a] **prática da leitura**, um novo olhar sobre o estudo da gramática e a **interdisciplinaridade**. (E02M32L, grifo nosso).

[...] a **linguística e sociolinguística**. (E08F40L, grifo nosso).

[o] aprendizado específico de **cálculos**. (E09M40M, grifo nosso).

[...] os **ensinamentos da didática** numa ótica interdisciplinar. (E11F49L, grifo nosso).

[...] a didática da geografia me trouxe uma vasta experiência [...] quanto ao **conhecimento de mundo** e do **capitalismo** (E13M28G, grifo nosso).

[...] o uso de **vídeos de curta metragem** em sala de aula, numa proposta interdisciplinar (E40M33H, grifo nosso).

Entre tantas as aprendizagens dos egressos, destaco a apropriação de saberes voltados à literatura, ao estudo de história, à aprendizagem significativa da gramática a que tiveram acesso, nos primeiros anos escolares e até o ensino médio, aos princípios da linguística e da sociolinguística, por meio da linguagem como fenômeno social da interação entre os usuários de uma língua, às questões de geopolítica, à visão de mundo na atualidade, entre outros.

Nos discursos destaquei a expressão **infinitas aprendizagens** para enaltecer o docente como um eterno aprendiz²²⁷, na busca de descobertas numa (re)construção constante do conhecimento profissional por meio da organização das atividades curriculares e lúdicas, dos experimentos, das práticas de leitura e da produção de texto. Noto a relevância das aprendizagens úteis à prática docente e, também multiplicadas entre pares, pois “[...] nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído” (BACHELARD, 1996, p. 14) na possibilidade

²²⁷ Referência ao título de uma composição musical de Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior, mais conhecido como Gonzaguinha, um cantor e compositor brasileiro.

de aprender com a experiência exitosa do outro, através de métodos de ensino ativos. Por esse ângulo, evidencio a ideia de interdisciplinaridade relacionada à transformação do fazer docente, pois agrega-se a outros saberes e aprendizagens na integração de disciplinas de outros domínios teóricos ofertados nos diversos conteúdos previstos curricularmente (FAZENDA, 2015).

De acordo com Lück (2010, p. 64), a efetividade de uma postura interdisciplinar é necessária, não apenas na vontade de um professor, mas vinda da “[...] integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer [...] a cidadania”.

A didática é fundamental na formação inicial docente, visto que seu objetivo é promover a aprendizagem do aluno como centro do processo de ensino. Anastasiou (2012, p. 58) entende a aprendizagem como uma “[...] ação intencional, direcionada e deliberada por parte do aluno, exigindo esforços conjuntos com o professor para o domínio do conhecimento”. Assim, parcerias se entrelaçam na (re)construção dos saberes docentes e nas infinitas possibilidades de apreender. Assim, os fundamentos da didática oportunizam aos profissionais um vínculo com os saberes docentes específicos de cada segmento escolar. Trata-se de “[...] uma revisão dos saberes da experiência e uma apresentação ou reapresentação dos saberes pedagógicos” (ANASTASIOU, 2012, p. 58).

Os avanços alcançados no campo da didática e da construção dos saberes docentes nos espaços de formação de professores são notórios. Entretanto, lacunas existem, tanto nos cursos presenciais como na EaD, acerca de conceitos e teorias que desconsideram os saberes e os conhecimentos específicos do exercício da prática provenientes de fontes diversas e produzidos em contextos institucionais e profissionais heterogêneos (TARDIF; GAUTHIER, 2001).

Por conseguinte, torna-se essencial ao docente ressignificar a sua relação com o saber didático e pedagógico, dando ênfase ao sentido do que seja relevante para a profissão, compreendendo-se como aprendente que “[...] categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2007, p. 41).

As experiências de aprendizagens são inúmeras. “Na universidade busquei **aperfeiçoar meus conhecimentos** num processo de autenticar a minha formação [...] sou professor de História” (E01M50H, grifo nosso). Essa autenticação é a busca do ser e do saber de ser professor como uma necessidade de reconhecimento social legitimado pela diplomação.

A (re)construção de conhecimento perpassa pelo movimento da melhoria da atuação docente que circunda múltiplos espaços de ensino, de práticas sociais, de abordagens e metodologias que enriquecem o desenvolvimento afetivo-emocional e cognitivo da pessoa humana. “[Sem] afeição, parecemos um céu noturno sem o brilho das estrelas. Todos temos capacidade para amar e sermos amados. Estas potencialidades precisam de ser desenvolvidas” (TOMMASI, 2009, p. 13). Essa analogia corrobora sobre uma atuação docente amorosa para formar crianças, jovens e adultos.

Independentemente do conhecimento que cada professor traz consigo, seja pedagógico ou experiencial (com história de vida pessoal e profissional), a reflexão e a ação desenvolvida em sala de aula “[...] revelam formas para compreender a formação, os saberes e as aprendizagens da profissão [...]” (BEZERRA; ROSITO, 2011, p. 183), bem como contribuem para a construção de uma prática diferenciada e faz emergir outras aprendizagens que caracterizam a profissionalidade gerada por concepções didáticas e curriculares. Isso sinaliza que

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (TARDIF, 2012, p. 220).

Ressalto que os sujeitos desta pesquisa, antes de se tornarem estudantes da UAB/Sergipe, traziam consigo vivências docentes permeadas de experiências, de um saber pessoal – individual, particular e subjetivo; conhecimentos, capacidades, hábitos, atitudes, condutas, interesses; desejos de agregar outros saberes a sua formação experiencial. Isso significa que ser professor é ser capaz de articular diferentes tipos de saberes, por meio da ação-reflexão-ação.

Parte dos egressos pesquisados, 43,6% (24), já possuía licenciatura e optou por vivenciar outra formação, conforme explicitam os relatos a seguir:

[tenho] duas formações docentes a primeira, em Pedagogia e a segunda em **Matemática, licenciatura a distância na UAB**. Defendo a tese de que todo professor deveria ser pedagogo e depois fazer um curso específico, pois os conhecimentos da Pedagogia se integram aos conhecimentos da outra formação. (E34F51M, grifo nosso).

[a] minha primeira formação foi eminentemente conteudista, não havia articulação entre as áreas/disciplinas que deveriam preparar o aluno para enfrentar a docência. Assim, posso considerar que a formação foi fragmentada. Como professora, há anos, **decidi fazer licenciatura em Letras no sistema UAB**. (E11F49L, grifo nosso).

Esse movimento de formação continuada em serviço a partir de outra licenciatura ressalta o desejo de aprender na prática. Para Tardif (2012, p. 70), o saber de “[...] viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”, tendo em vista que na instituição escolar, o saber de “[...] ser professor se aprende no dia a dia, na dinâmica da rotina escolar, pois o curso de formação sozinho não prepara [...]” (E06F36H). Essa ação envolve o ensinar e o aprender pela (re)construção de saberes.

O **sonho** e a **paixão de ser professor**, bem como a **influência familiar**, de **amigos** e de **professores** aparecem relacionados à realização, ao desejo e ao amor à profissão docente. Essas categorias se ocupam das histórias sociais de cada um “[...] com o magistério e como se foi dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores(as) [...]”. A profissão professor é “[...] uma das profissões mais envolventes, pelo fato de ser uma permanente relação com pessoas [...]” (ARROYO, 2013, p. 127). Essas relações interpessoais ocorrem com intensidade na sala de aula, seja virtual ou presencial.

Aproveito para indagar que sentidos e significados uma aula tem para os egressos investigados? Na tabela 13 apresento categorias que podem ajudar a responder essa questão.

Tabela 13 – Sentidos e Significados da Aula

	Egressos	N.º	%
Boa Aula			
Relacionada à interação/à aprendizagem discente		52	81,2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem ▪ Boas práticas docentes dão sentido ao processo educativo ▪ Afetividade influi no processo de aprendizagem ▪ Aula expositiva dialogada ▪ Criação de situações positivas de ensino e de aprendizagem. 			

Egressos	N.º	%
Boa Aula		
Relacionada ao alcance dos conteúdos	07	11
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizagens da profissão docente ▪ Ressignificação do saber como instrumento de conhecimento e de transformação social ▪ Resolução de problemas cotidianos ▪ Criatividade e criticidade diante das escolhas 		
Relacionada à assimilação de conhecimento	05	7,8
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transmissão de conceitos e informação ▪ Conhecimento adquirido no decorrer da formação ▪ Reprodução de caminhos de aprendizagens Privilégio de invadir no ‘mundo’ do outro ser através do conhecimento 		

Fonte: Autoria própria (2017).

As categorias **interação** e a **aprendizagem do discente** obtiveram uma ocorrência expressiva (81,1%). Acredito que esse contexto esteja relacionado ao fato de que não se concebe uma prática pedagógica como uma tarefa individual, ao contrário, o processo educativo é construído coletivamente. Os egressos afirmam que a relação dialógica entre professor e aluno é uma condição para a aprendizagem. Situação esta que exige o desenvolvimento de práticas docentes mediadoras.

O **alcance dos conteúdos** emerge nas respostas com uma incidência (11%) relacionada à aprendizagem da profissão docente e à ressignificação de saberes como instrumento de conhecimento e de transformação social a partir de metodologias ativas mobilizadoras que promovam resolução de situações-problema e uso da criatividade e criticidade diante das escolhas coletivas.

A ocorrência de respostas voltadas à **assimilação de conhecimento** foi mínima (7,8%). O fazer pedagógico centrado apenas no professor pode ser explicado pelo contexto histórico da educação no Brasil. Trata-se de apoiar a prática na sala de aula em uma metodologia de exposição oral dos conteúdos ou numa sequência didática linear e predeterminada que visa à fixação de conteúdos por meio da repetição de exercícios, tendo como resultado o ato de aprender mecânico.

Neste estudo também investiguei os sentidos e os significados relacionados à insatisfação na sala de aula. A tabela 14 evidencia categorias ligadas à indisciplina, à violência e à falta de atenção dos estudantes, bem como ocorrências ligadas ao autoritarismo e à mesmice da prática docente que não possibilita o alcance da aprendizagem dos estudantes.

Tabela 14 – Sentidos e Significados da Insatisfação na Aula

Insatisfação na Aula	Egressos	N.º	%
<p>Relacionada à indisciplina/à violência/à falta de atenção</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de significação do que é estudar e aprender ▪ Diferentes formas de violência escolar ▪ Relações conflituosas entre professor-aluno ▪ Ausência de afetividade, generosidade e amor no espaço escolar ▪ Falta de auto-respeito, o autocontrole e o respeito ▪ Alunos com grandes conflitos interiores e de autoafirmação 		45	75
<p>Relacionada ao autoritarismo/à mesmice</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O professor autoritário, cuja palavra é a lei, promove o distanciamento do aluno e da aprendizagem ▪ Mesmices diárias, sem mudança, aulas sem novidade ▪ O professor é forçado pelo comportamento dos alunos a exercer o autoritarismo ▪ Dificuldade de manter a organização e o manejo de sala. 		09	12,5
<p>Relacionada a não alcançar a aprendizagem do aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldade em realizar discussões e aulas com diferentes metodologias ▪ Ausência de interação entre o que se ensina e o que se aprende ▪ Falta de conhecimento prévio de determinados conteúdos ▪ Problemas de aprendizagem 		06	12,5

Fonte: A autoria própria (2017).

As categorias com maior ocorrência (75%) foram **indisciplina, violência e falta de atenção**, indicando que estudar e aprender para os educandos tem pouco significado. Há também diferentes formas de violência escolar manifestadas, inicialmente, na indisciplina e nas relações conflituosas estabelecidas em sala de aula entre professor e aluno. Os egressos da UAB/Sergipe relatam a ausência de afetividade, generosidade e amor no espaço escolar. Falta, inclusive, autorrespeito e a autoafirmação de determinados grupos que prejudicam o coletivo.

As categorias **autoritarismo, mesmice e não alcançar a aprendizagem do aluno** tiveram baixa representatividade nas respostas (25%). Observo que há professor autoritário com posturas pedagógicas repetitivas e aulas desenvolvidas sem objetivos de aprendizagens no espaço da escola. Os egressos evidenciam que esse autoritarismo docente resulta do mau comportamento dos discentes nas aulas e afirmam ser difícil promover discussões e desenvolver aulas com diferentes metodologias por não existir interação entre o que se ensina e o que se aprende. Os pesquisados, ainda, alegam a falta de conhecimentos prévios dos estudantes, acerca de determinados conteúdos, como causa dos problemas de aprendizagem.

A insatisfação é um sentimento de descontentamento com o trabalho docente. Nesse caso específico tem relação com as condições dessa profissão na contemporaneidade. A formação de professor é dinâmica pela (re)construção singulares e plurais e também por não haver um padrão, um elenco de preceitos, um modelo ideal de profissional.

A complexidade da profissionalidade docente envolve competências pedagógicas e responsabilidade na ação laborativa que transpõe a relação com os saberes no espaço escolar. Este considerado para além de um ambiente físico. A escola representa clima de trabalho, postura, modo de ser (FREIRE, 2001).

Os desafios impostos pelas condições sociais vivenciadas no país, desde a ausência de uma estrutura física de trabalho adequada, quanto à situação do profissional em sala de aula de desvalorização salarial, causam violência simbólica²²⁸ que desencadeia insegurança. “[...] Há um descomprometimento das autoridades políticas que não entendem a educação como futuro” (E09M40M). Para esse egresso, ainda, há o descaso da escola como bem público “[...] tanto [por parte] de alguns gestores, como de estudantes que não se entendem partícipes do processo de ensino e aprendizagem no espaço educativo”. Evidencio nesse relato a falta de respeito aos direitos de cidadania, aos bens públicos, material e imaterial.

A escola pública sofre um desgaste e os professores devem lutar pela garantia de melhores condições de trabalho. Esses entraves precisam ser superados com vistas à transformação da consciência social e política desconstruída na realidade educacional do país. Afinal, o professor possui “[...] um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. [...] Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente” (GAUTHIER, 2013, p. 31).

Quanto às fragilidades, os egressos da UAB/Sergipe evidenciaram a infraestrutura inadequada de alguns polos, a velocidade da *internet* e o absenteísmo de tutores/coordenadores – que não respondiam em tempo hábil as demandas discentes, conforme registros:

²²⁸ O conceito de violência simbólica refere-se a pessoas em situação de opressão e “[...] se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural” (BOURDIEU, 2014, p. 44).

[...] ausência de aulas práticas em laboratórios e tutores desqualificados. (E22M44M).

[...] ficava dias à espera da resposta do tutor e, quando vinha não era clara. (E27F30G).

[...] absenteísmo do coordenador que repercute no aluno que sai de casa para um polo e ao chegar estar fechado, como também mudança de calendários sem uma informação prévia. (E12M43G).

As queixas incidem sobre as questões administrativas e os aspectos técnico-pedagógicos. O egresso E31F50L reconhece a EaD como uma modalidade do futuro, no entanto, ratifica que a “[...] experiência com a UAB não foi significativa. O curso deixou muito a desejar, mas poderá ser melhorado. É importante que os alunos possam avaliar tutor e coordenador das disciplinas com o intuito de melhorar o processo ensino e aprendizagem”. Certamente é uma afirmação a ser considerada pelo coordenador e gerenciadores de polos e suas equipes.

Essas questões indicam caminhos para o Cesad/UFS melhorar a qualidade do ensino ofertado nos polos da UAB/Sergipe, uma vez que são percepções de egressos formados entre os anos de 2012 a 2015. O ambiente e as inter-relações acadêmicas (aluno-tutor, tutor-aluno, professor-tutor, tutor-professor, aluno-gestor, gestor-aluno, coordenador-gestor, gestor-coordenador, coordenador-aluno, aluno-coordenador etc.) são fundamentais para potencializar a ação do ensinar e do apreender. A tabela a seguir ratifica os sentidos e significados atribuídos pelos egressos da UAB/Sergipe acerca da ação de ensinar e apreender.

Tabela 15 – Sentidos e Significados do Ensinar e do Aprender

	Egressos	N.º	%
Relevância na Prática Docente			
Relacionada à valorização da profissão / ao respeito do profissional / à formação continuada		27	44,3
<ul style="list-style-type: none">▪ Formação e saberes ressignificados na licenciatura▪ Formação continuada como possibilidade de desenvolvimento e valorização profissional▪ Formação contínua de atualização de saberes e competências assumida como projeto de desenvolvimento profissional▪ Valorização do papel do professor e dos seus saberes			
Relacionado ao sucesso do aluno		22	36
<ul style="list-style-type: none">▪ O sucesso é alcançado por uma ação coletiva▪ O sucesso escolar e educativo é, também do “ser professor”▪ Autonomia discente na busca do saber▪ Determinação e hábitos de estudo influenciam no sucesso escolar e profissional			

Relevância na Prática Docente	Egressos	N.º	%
Relacionada à interação / ao domínio do conteúdo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância do domínio dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos ▪ Relação de interação com os discentes ▪ O professor deve possuir habilidades para fazer aulas que permitam a (re)construção conhecimento 		07	11,5
Relacionada à transmissão de conteúdo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transmitir conhecimentos para o desenvolvimento crítico ▪ O professor não deve passar apenas informações ▪ O professor deve possuir habilidades para passar o conteúdo da matéria ▪ Elaboração de mais exercícios ou dar mais exemplos antes de ir para um novo tema 		05	8,2

Fonte: A autoria própria (2017).

As categorias **valorização da profissão, respeito profissional e formação continuada** tiveram uma ocorrência nas respostas de 44,3%. Os investigados fazem referência acerca da importância da formação continuada para a ressignificação de saberes na licenciatura, bem como a possibilidade de desenvolvimento profissional do professor a partir das inter-relações entre a docência e a discência. Para Freire (2011), “[não] há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. **Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender**” (FREIRE, 2011, p. 25, grifo nosso).

Quanto ao **sucesso do aluno**, as inferências (36%) desvelam a relevância de ações coletivas como substancial para os resultados dos estudantes sendo protagonistas do processo de aprendizagem. Outro aspecto destacado foi a autonomia e a flexibilidade do discente para criar hábitos de estudo que influenciem no sucesso escolar e profissional. Para Freire (2011), o conceito de autonomia reflete uma ação decorrente do desenvolvimento do sujeito, associado à capacidade de resolver questões e tomar decisões de forma consciente.

Interação e domínio do conteúdo aparecem (11,5%) relacionados à importância dos saberes disciplinares e pedagógicos, bem como aos procedimentos metodológicos que contemplem aprendizagens ativas, numa relação mediadora. Torna-se pertinente que professor desenvolva habilidades para fazer aulas interativas que permitam a (re)construção de conhecimentos dialógicos continuamente no espaço da sala de aula.

A **transmissão de conteúdo** teve em uma ocorrência reduzida nas respostas. Entretanto, percebo que essa categoria se faz sempre presente na prática dos egressos. Essa tendência apoia-se numa perspectiva em que o professor passa informações, conteúdos da matéria e elabora exercícios que exploram a memorização. Aspecto este que afasta os docentes de uma educação voltada à prática social.

A relação simbiótica²²⁹ entre o professor e o aluno permite o aprender porque todos ensinam. Essa perspectiva também é exitosa quando se considera o cenário da escola. Assim,

[...] quando vejo os alunos aprenderem o que eu ensinei ou possibilitei a descoberta, percebi que **ensinei e aprendi**". (E05F41L, grifo nosso).

[...] a interação, do fazer surgir **o que construímos**, no estarmos juntos em sala de aula [...]. (E08F40L, grifo nosso).

[a] possibilidade de **aprender muito com o outro** na permanente (des)construção de conhecimentos. (E11F49L, grifo nosso).

Os egressos evidenciam gostar de práticas educativas que promovem um aprender respaldado pelo desenvolvimento de competências cujas dinâmicas se definem no trabalho docente realizado em espaços de aprendizagens coletivos. Para Gadotti (2011, p. 24), “[...] o tempo de aprender é hoje e sempre [...]. [Trata-se de] saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o trabalho; [...] saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo [...]”.

O cotidiano escolar permite o conhecer do outro com vistas a estabelecer relações afetivas e também conflituosas acerca do que cada um, em sua polaridade singular, deseja para si, para o outro e para o coletivo. Por todos esses sentidos e significados é que se deve “[...] estudar [as relações] com o saber” (CHARLOT, 2005, p. 40).

Essa direção exige considerar as experiências de vida dos estudantes para além da aprendizagem formal. Acredito que cabe a escola perceber o aluno como um sujeito social que tem uma experiência extraescolar em seu ser. Esse aluno ao adentrar no espaço formal de construção de conhecimento já tem história de vida (pessoal e social). Logo, não há como o docente manter “[...] distância entre família e escola” (E06F36H).

Vasconcellos (2010) aborda três momentos essenciais ao aprendizado: a) mobilização, pelo docente, para conduzir os alunos ao conhecimento, estimulando a vontade

²²⁹ “Que se refere à simbiose, à associação de dois ou mais seres que, embora sejam de espécies diferentes, vivem em conjunto, compartilham vantagens e se caracterizam como um só organismo”. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/simbiotico/>>.

de aprender; b) construção do conhecimento por intermédio de práticas com metodologias de aprendizagem diversas; c) sistematização do saber apreendido. Caberia, então, a escola criar condições de associar as experiências extraescolares da família e do cotidiano com o ambiente de convivência construído no espaço da escola, com vistas a

[...] promover o engajamento da comunidade em prol da melhoria da qualidade de ensino, por isso a necessidade de dar maior publicidade a este importante índice que afere a qualidade da Educação em todo país e que não é plenamente conhecido pela população, principalmente por pais e alunos. (LIBÂNEO, 2016, p. 57).

A parceria comunidade, família e escola é um caminho para que as diferenças culturais, individuais ou coletivas, sejam respeitadas e a mobilização da aprendizagem tenha significado, haja vista os egressos afirmarem que “[...] o desinteresse em aprender de alguns alunos tem gerado [...] **indisciplina** [...]” (E01M50H, grifo nosso). Há registros que sinalizam a inquietação dos estudantes como indisposição para o aprender. “Tem educando que está no ambiente sem perceber a importância da escola para a modificação do *status* intelectual e social” (E47M37H).

O termo indisciplina, sinalizado em alguns registros, indica uma dificuldade nas relações interpessoais na escola. Observo a necessidade de uma discussão que envolva professores, gestores e família acerca dessa temática. Há professores egressos que tratam a indisciplina com desinteresse, um descaso. O pesquisado E24F48L afirma que dar “[...] aula para quem quer, não me preocupo com quem chega na escola para bagunçar, para conversar, usar celular durante toda a aula e perturbar”; “[...] têm aqueles que nada querem [...] vão para a escola bagunçar e passar de ano [...]” (E03F47H). Esses problemas ocorrem em classes com estudantes em fase de autoafirmação, sendo pertinente envolver a família e a comunidade escolar na resolução. A prática do docente também pode possibilitar o

[...] enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento. Se, por exemplo, um conflito existente na sala de aula, que influi no comportamento de alguns alunos, deve ser considerado um problema de disciplina, ou é um problema de falta de motivação para a aprendizagem, ou um desajuste entre a estrutura de funcionamento em sala de aula ou na escola e as necessidades dos alunos, ou uma rebeldia ante a autoridade imposta, ou uma projeção de problemas de outros âmbitos (familiares, sociais, etc.), é algo mais difícil de decidir do que a escolha exclusiva de uma única explicação. Definir o problema é, simultaneamente, entender o contexto no qual ele ocorre, a complexidade de fatores coincidentes e a singularidade do caso que enfrentamos. Porém, é também

reconhecer as diferentes avaliações e decisões implícitas na definição do problema. (CONTRERAS, 2002, p. 97).

O posicionamento de alguns egressos evidencia uma atitude indiferente frente à indisciplina e ao possível desinteresse dos discentes. Cabe considerar que esse cenário pode representar um pedido de ajuda que merece atenção. Talvez nas entrelinhas, esses sujeitos precisam de atenção especializada e de aulas interativas em que conteúdos programáticos sejam trabalhados à luz do cotidiano, da valorização dos sonhos e saberes reflexivos. Em síntese, torna-se importante discutir,

[...] de maneira democrática, não apenas os conteúdos escolares, mas, também as regras de convivência. [Isso] implica que as regras podem ser criadas, negociadas e renegociadas. E implica também permitir que os alunos falem, pois isso mostra uma disposição em acreditar que eles são capazes de cooperar e se respeitar uns aos outros, e, ainda, que o professor pode respeitar seus alunos. (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 69).

Para Charlot (2001, p. 149), os estudantes entram na escola para produzir “[...] relações com o saber que eles encontram na escola [...] que não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram”. Nessa perspectiva, o sentido e o significado da escola precisam ser de resignificação.

Não é só o aluno indisciplinado que precisa mudar, mas sim, a escola, vítima de uma violência silenciosa que ecoa do cenário político em que se vive. O sistema educacional brasileiro tem colaborado para a desvalorização do professor e reduzido a expectativas de dias melhores na educação. Esse contexto ocorre no âmbito “[...] da tão falada globalização ou mundialização, [dos] indicadores de desempenho para medir a qualidade educativa, [da] falsa autonomia da educação e do avanço do gerencialismo educativo” (IMBERNÓN, 2011, p. 38).

Adotar a interatividade no fazer aulas é o objetivo do docente que encontra na sala de aula o espaço para criar práticas mobilizadoras. Mobilizar os alunos a aprender em um cenário tradicional é desafiador e se inicia pelo aspecto físico, quando é possível encontrar nas escolas as carteiras enfileiradas e o birô do professor numa reminiscência ao século passado para um perfil de aluno do século XXI.

Torna-se preciso fazer aulas que ultrapassem as paredes da sala, que busquem espaços formadores de aprendizagens em distintos ambientes, até mesmo no espaço familiar do aluno, numa atividade extraclasse pensada e planejada para a construção do conhecimento

e que não evite “[...] práticas escolares diferentes daquelas da vida cotidiana [...]” (CHARLOT, 2000b, p. 125).

Na sala de aula, os egressos gostam de “[...] interagir com os alunos em situações práticas” (E01M50H) que se caracterizam pela diversidade de atividades, somadas a estratégias de ensinagem como “[...] livro didático da disciplina, jogos lúdicos, dinâmicas, numa possibilidade de ensinar brincando” (E04F40L), atentando para o conteúdo programático da disciplina e “[...] quando possível desenvolver atividades interdisciplinares que possibilitem a aprendizagem do aluno” (E19H44G).

Esses discursos tratam de interação, situações práticas, material didático, aspectos lúdicos para o ensinar com base na interdisciplinaridade. Ressalto que nenhum dos egressos fez menção às atividades desenvolvidas com o uso das tecnologias. Essas exigem esforços pessoais e institucionais orientados para o favorecimento da construção de conhecimentos, de saberes e fazeres próprios de cada segmento de ensino. “Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia de sala de aula. [...] e depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão de seus atos” (CHARLOT, 2010, p. 91).

Observo um distanciamento do discurso praticado nos cursos de formação inicial e, mais acentuadamente, continuada sobre a utilização das TIC no cotidiano escolar. Usa-se estratégias de ensino e aprendizagem que há décadas estão presentes na escola brasileira. Essa perspectiva afasta-se da tendência sociointeracionista em que “[...] a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender” (GIL, 2010b, p. 7).

O desafio consiste em estimular os alunos a solucionar problemas com relação aos objetos de aprendizagem. Ou seja, o sucesso do professor teria relação com a produção ou construção do conhecimento do discente.

A tabela 16 apresenta categorias que evidenciam o sucesso do professor e sua prática a partir dos discursos dos egressos da UAB/Sergipe.

Tabela 16 – Sucesso do Professor

Professor e sua Prática	Egressos	N.º	%
<p>Relacionado ao aprender e ao ensinar/à interação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prática que favoreça a interação entre os sujeitos, o diálogo e a construção coletiva de saberes ▪ Ação docente que promova aprendizagens ativas ▪ Adoção de estratégias que explorem investigações, resolução de problemas ▪ Práticas que permitam que a aprendizagem ▪ Apropriação do saber 		40	31,7
<p>Relacionado à valorização profissional / à formação continuada</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação enquanto prática educativa que valorize a ação docente ▪ Reflexão sobre a formação docente ▪ Formação que estimule a criatividade do professor ▪ Práticas educativas que oportunizem possibilidades inovadoras de ensino e valorização 		27	27,8
<p>Relacionado à descoberta/à sensibilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descoberta de soluções de problemas ▪ Ensino que toma como ponto de partida a realidade do aluno ▪ Promoção de possibilidades de aprendizagens ▪ Fomento de uma aprendizagem mais ativa através de pesquisa 		32	20,7
<p>Relacionado ao sucesso do aluno como copartícipe</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ação compartilhada no processo de ensino aprendizagem ▪ Coparticipação na aprendizagem ▪ Mobilização é a chave do sucesso dos alunos ▪ Aprendizagem colaborativa ▪ Habilidade de trabalhar em equipe 		25	19,8

Fonte: Autoria própria (2017).

As categorias concernentes ao **aprender**, ao **ensinar** e à **interação** tiveram ocorrências de 31,7% nas respostas analisadas. Os relatos sinalizam a necessidade de uma prática que favoreça a interação entre os sujeitos; fomenta o diálogo e a construção coletiva de espaços e tempos pedagógicos na sala de aula. A ação docente visa à promoção de aprendizagens significativas quando o estudante passa a ser protagonista do seu próprio aprender, transformando informação em conhecimento (WEISZ, 2004). Nesse contexto, faz-se importante a adoção de estratégias que explorem metodologias ativas com vistas à apropriação de saberes.

A **valorização profissional** e a **formação continuada docente** incidem em 27,8% das respostas e refletem a importância de uma práxis permeada pela mobilização do

estudante em apreender. As práticas educativas devem oportunizar possibilidades de ensinagem, valorização docente e mediação entre o saber, o saber fazer e o saber ser.

Os discursos dos egressos evidenciaram que as categorias **descoberta** e **sensibilidade** também têm relação com o sucesso da profissão docente. Tiveram-se 20,7% de ocorrência nas respostas. O ensino e a aprendizagem via solução de problemas emergiu como uma alternativa possível para a superação da tendência tradicional na escola. Trata-se de partir da realidade dos discentes para desenvolver aprendizagens significativas. Essa ação enfatiza o sucesso do aluno como copartícipe que teve-se uma incidência de 19,9% nas respostas. Isso requer uma práxis fundamentada numa perspectiva compartilhada e coparticipativa.

Os saberes (re)construídos pelos docentes na prática da sala de aula são relevantes em razão de que o “[...] ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar (TARDIF, 2013, p.11), sendo basilados por saberes que “[...] possibilitam novos horizontes e aprendizagens significativas para a profissão” (E47M37H). Entendo que a vivência didática de cada professor e o saber da experiência contribuiu para uma formação reflexiva pela UAB/Sergipe.

Nessa conjuntura, “[...] a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais o privilégio exclusivo dos pesquisadores, e que estes devem reconhecer que os professores também possuem saberes que são diferentes dos conhecimentos universitários” (TARDIF, (2002, p. 122) construídos quando estudavam as disciplinas do curso, bem como em cada leitura, nas postagens no AVA, nos encontros, nas pesquisas e em tantos outros momentos de aprendizagens. “[Eu] via meu aprendizado quando levava para a sala de aula práticas que brotavam como produto do que lia, do que assistia nos vídeos da plataforma. A UAB foi relevante na reformulação do meu pensar como professora” (E45F49L).

Nesse contexto de (re)construção de saberes e fazeres, destaco a trajetória individual de um egresso da UAB/Sergipe, as suas significações acerca da relação com o saber, bem como as concepções sobre as práticas da sala de aula. A profissão professor precisa enfrentar os desafios

[...] da contemporaneidade, dos avanços científicos e tecnológicos [que] já não são mais privilégios de um país, mas de toda massa populacional impulsionada pela globalização, levando essa a mudanças e transformações rápidas que atingem todas as áreas da nossa vida: social, cultural, econômica, política, pedagógica, etc. [A] minha concepção de professor

pesquisador, reflexivo, crítico e transformador ganhou certa urgência como proposta de formação, visto que [...] esse movimento atinge os modos de produção e [de construção] do conhecimento [e a forma] como desenvolvo minhas habilidades e competências. Dentro desse contexto [de incertezas e mutabilidades] constantes, **temos o professor que, nesse sentido, exerce um papel imprescindível e insubstituível para a construção e socialização dos saberes** [...]. Sendo assim, eu como profissional, necessito ter uma participação ativa frente às práticas pedagógicas e curriculares que ocorrem no interior da escola. **Acredito, portanto, que se faz necessário um maior investimento na formação [...] e no desenvolvimento profissional do professor.** (E39M33G, grifo nosso).

Dentro desse cenário de esperança, esta pesquisa revela a importância da formação inicial docente da UAB/Sergipe por permitir a ressignificação do que já se conhecia acerca da profissão professor por meio das percepções dos egressos, quando no exercício da docência e no envolvimento de uma formação continuada em serviço. Esses profissionais são sujeitos de saberes (re)construídos a partir de um processo de aprendizagem reflexivo que valoriza a educação superior na modalidade EaD.

Ponto, por fim, que a esperança por si só não resolve o problema da educação no Brasil, como também não soluciona as dificuldades relacionadas à formação docente, seja inicial ou continuada. Tem-se como realidade a precarização do trabalho dos professores da educação básica e superior. Falta motivação, incentivo e planos práticos de carreira. Ainda, há os desafios voltados à complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Formação teórica não é suficiente para melhorar esse cenário. Existem dados representativos de pesquisas científicas indicando a falta de qualidade do ensino público e, em muitos casos, o despreparo dos professores, entretanto, a esperança pode mobilizar os docentes para a superação dos desafios dessa profissão.

6 PRÁTICA REFLEXIVA E FORMAÇÃO NA UAB/SERGIPE: considerações finais

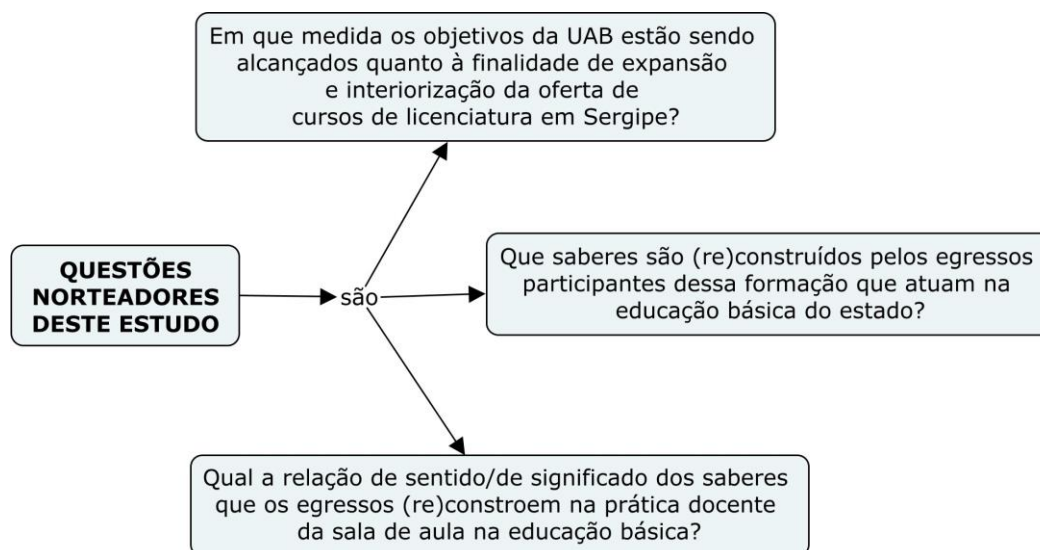
Esta tese discutiu acerca das inter-relações entre formação e saberes da profissionalização e da prática docente na EaD, especificamente, no sistema UAB/Sergipe. As aproximações pessoais e profissionais com esse contexto suscitaram um enamoramento com a temática ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Foram etapas que causaram uma significativa satisfação, considerando todo o rigor científico necessário a um trabalho dessa natureza.

Inúmeras sensações, ideias, (in)certezas e ressignificações fizeram parte desta investigação. A caminhada teve como ponto de partida as especificidades das modalidades da educação presencial e a distância. Inicialmente explicitarei as aproximações com o tema e contextualizei o cenário do objeto de estudo. No desenho teórico-metodológico considerei o processo histórico da EaD, no âmbito mundial desde os primórdios no continente europeu, no ano de 1728, até a trajetória no Brasil, desde 1904. São 113 anos de ranços, créditos, descréditos e marcas nos cursos profissionalizantes e supletivos. Com a globalização e os avanços das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) surgiram cursos de graduação (bacharelado, licenciatura, tecnológico), de especialização *lato sensu* em diversos segmentos, de aperfeiçoamento profissional, além da formação continuada no *stricto sensu* (mestrado profissional).

Esse cenário permitiu-me entender as políticas públicas de expansão e democratização do ensino superior com vistas à garantia da educação como bem público e direito subjetivo, assegurando o acesso e a permanência dos estudantes, independentemente de classe social. Ressalto o estranhamento que me causa o descanso atual do governo com cortes de gastos e investimentos na área da educação. Um caminho possível seria implementar políticas públicas que estimulassem a melhoria da qualidade – via equidade e inclusão – da educação superior pautada no desenvolvimento social, humano e sustentável.

O caminho teórico-metodológico ressignificado, a partir do quadro teórico conceitual e dos resultados quanti-qualitativos obtidos do campo empírico, possibilitou atingir o objetivo geral desta pesquisa: analisar as contribuições da UAB como política pública de formação inicial de professores e os saberes (re)construídos pelos egressos de Sergipe que atuam na educação básica, no período de 2012 a 2015. Esse objetivo emergiu das questões desta pesquisa explicitadas na figura a seguir.

Figura 34 – **Questões Norteadoras desta Pesquisa**



Fonte: Autoria própria (2017).

Esses questionamentos mobilizaram o desejo de estudar, no *lócus* da UAB/Sergipe, a expansão e a interiorização dessa política, a compreensão da perspectiva reflexiva dos egressos quanto à profissão e à prática docente e a descoberta dos saberes (re)construídos nos cursos de formação inicial de professores.

As descobertas quantitativas permitiram mapear o alcance da expansão e interiorização da oferta de cursos de licenciatura pela UAB/Sergipe. Os indicadores evidenciaram que há sujeitos nas cercanias de Alagoas e Bahia, sinalizando um movimento tímido de expansão. Em Alagoas, há 10 egressos docentes representados por 04 municípios. Na Bahia, tem-se 14 cidades e um total de 40 licenciados. Essa expansão atinge 14,1% (50) do total (354) de formados no espaço temporal deste estudo.

No estado sergipano, a UAB atendeu a 74,7% (56) dos municípios com 304 egressos que frequentaram os 13 polos de apoio presencial, sinalizando uma abrangência com maior impacto em direção a interiorização. Até a finalização deste estudo, 25,3% (19) das cidades de Sergipe não tiveram egressos docentes formados pelos cursos a distância ofertados pelo Cesad/UFS.

No tocante aos saberes (re)construídos pelos egressos participantes da formação pela UAB/Sergipe e à relação de sentido/de significado que perpassam pela prática de professores da educação básica, a análise qualitativa dos registros dos egressos evidenciou

aprendizagens ressignificadas pelo processo da dialogicidade do ensinar e do apreender, de modo a contribuir com as interações humanas e tecnológicas.

Há relatos que explicitam o quanto foi desafiante estudar a distância. A superação ocorreu pela experiência de aprendizagem contínua para além de um espaço físico cotidianamente. A autonomia, o autoconhecimento e a motivação foram fios condutores de um apreender que envolveu disposição pessoal. Os pesquisados registraram que, apesar da experiência na prática laborativa da sala de aula, cursar uma licenciatura na modalidade EaD permitiu descobertas e realização de sonhos para além do esperado. Ficou claro também que a relação do saber na formação do professor foram construídas no interior da escola, nas configurações externas e nos laços estabelecidos entre a comunidade escolar e as famílias dos estudantes.

Os achados da pesquisa também sinalizaram a relevância de um processo de ensino em que exista articulação teórico-prática, sustentada na reflexão-ação-reflexão capaz de transformar os espaços clássicos de sala de aula em espaços ativos de se fazer aula. A mediação e a mobilização cognitiva, social e afetiva dos estudantes são condições indispensáveis.

Esse movimento interacionista, presente nos registros dos sujeitos, entrou em contradição, em alguns momentos, com relatos de práticas educativas instrucionais, com ênfase na memorização, na transmissão de conhecimentos e saberes, na aplicação de atividades meramente transcritórias. Assim, percebi que no âmbito acadêmico, no desenvolvimento das aulas na universidade, os egressos ressaltavam a necessidade e, até mesmo, identificam a falta de uma prática interativa pautada na (re)construção do conhecimento e na ressignificação das aprendizagens. Entretanto, a prática da sala de aula da educação básica estava permeada de ações sustentadas na tendência clássica/tradicional de ensino, modelo jesuítico, inclusive.

Levanto a hipótese de que o contexto histórico e sociocultural da educação na escola brasileira explique essa contradição. Somos capazes de aprender as teorias, as tendências e até de sentir a falta de uma prática reflexiva do professor, mas o condicionamento vivenciado ao longo de, no mínimo, 12 anos de educação básica nos impede de apreender (apropriar-se) e, por consequência, de desenvolver uma prática docente reflexiva. Essa apreensão/apropriação exige uma ruptura epistemológica para qual não se teve formação, haja vista os discursos defenderem uma pedagogia interacionista e a prática

perpetuar um ensino tradicional. De acordo com os registros dos pesquisados, a formação da UAB/Sergipe apresenta a ausência de práticas pedagógicas supervisionadas relacionadas à interação teórico-prática.

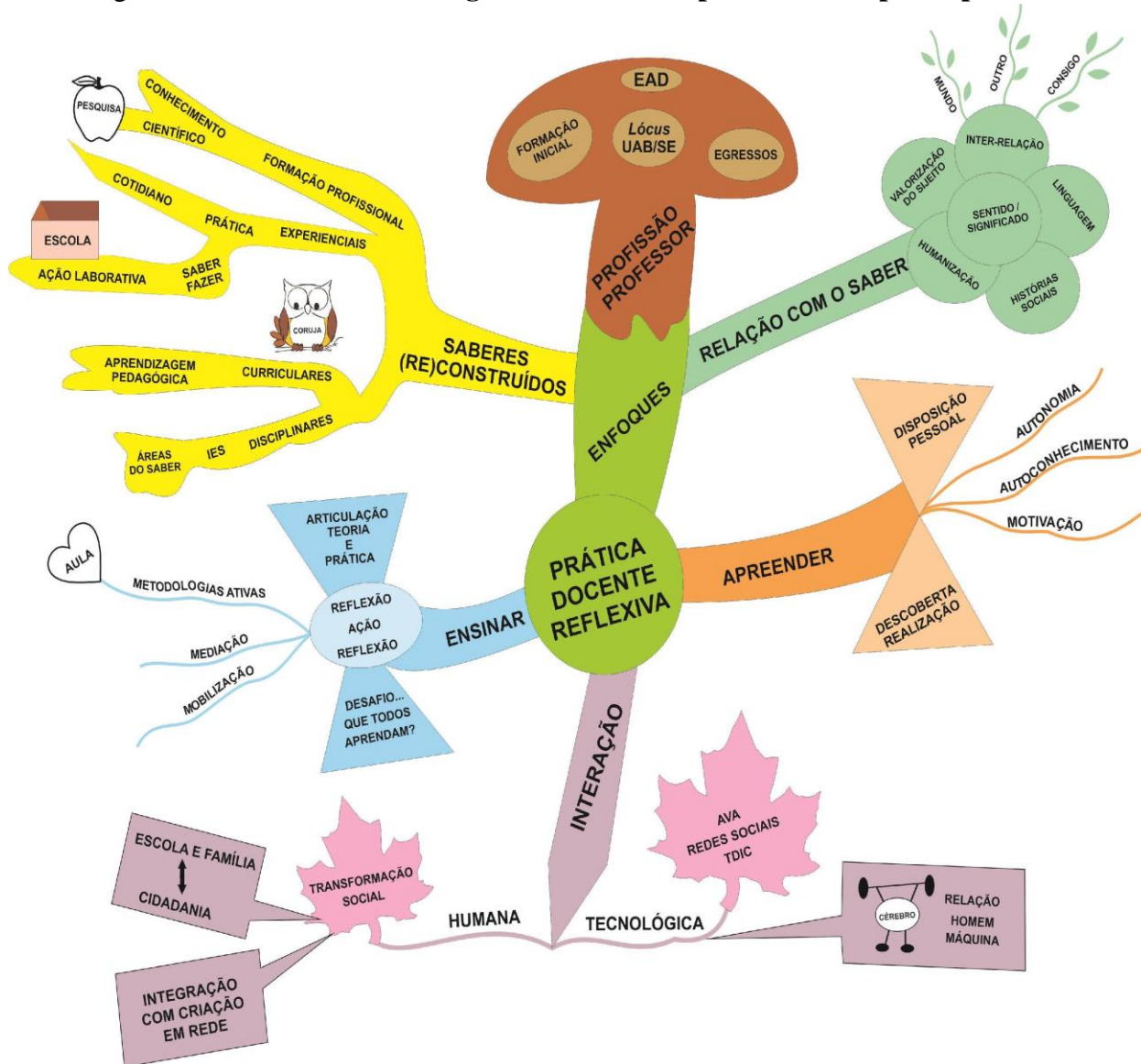
Confiante na possibilidade de uma ruptura epistemológica por meio de uma formação reflexiva, defendo que haja interação humana e tecnológica. A primeira capaz de promover a transformação social associada à relação escola e família a partir dos princípios da cidadania em uma sociedade que permita uma integração com a criação em rede colaborativa. A segunda organizada em redes de TDIC que estimulem o estreitamento da relação homem e máquina, sendo possível, inclusive, reduzir a dificuldade do acesso ao AVA. Esse último aspecto foi pontuado pelos egressos como uma fragilidade para a formação ofertada pela UAB/Sergipe, a exemplo do fato da plataforma só ser liberada após alguns dias depois do começo do semestre letivo. Além disso, a interação humana e tecnológica também poderia melhorar se houvesse redução do absenteísmo de alguns tutores que não respondem, em tempo hábil, às demandas dos discentes, bem como o aumento da velocidade da *internet* nos polos de apoio presencial.

A partir dessa amostra de egressos, os gestores da UFS podem investir em melhorias. Afinal tem-se, ainda, 18,1% (704) licenciandos com possibilidades de conclusão. Esse cenário evidencia a necessidade de se investigar o elevado número de cancelamentos dos estudantes. Avalio como nacional o abandono e a desistência em cursos de EaD. Entretanto, a UAB/Sergipe tem um percentual muito acima da média. Trata-se de 72,8% (2.832) de cancelamentos de um universo de 3.890 matrículas. Tem-se somente 9,1% (354) formados que teve acesso entre os anos de 2007 a 2015. Então, sugiro uma pesquisa futura para a identificação dos fatores que têm contribuindo com esse acentuado número de cancelamento das matrículas dos cursos da UAB/Sergipe.

Registro, ainda, o empenho do Cesad/UFS para a manutenção dos compromissos elencados nos termos de cooperação técnica assinados com municípios e estado. Isso significa que as melhorias não dependem, única e exclusivamente, desse centro. Faz-se necessária a implementação de ações coletivas que promovam uma formação inicial docente de qualidade, com garantias de acesso e permanência. Essas conjecturas possibilitaram a reconfiguração dos elementos desta tese, sendo sustentada por uma prática docente reflexiva com enfoques na profissão, na (re)construção dos saberes e na relação com o saber dos egressos da UAB/Sergipe.

Defendo a tese de que a profissão docente esteja integrada à formação inicial, na modalidade EaD, ofertada no *lôcus* da UAB/Sergipe, visando uma prática reflexiva abalizada nos **saberes de formação científica** com um ensino voltado à pesquisa; nos **saberes experienciais** por meio de uma ação laborativa na escola fundada no saber fazer e no saber ser; nos **saberes curriculares** apreendidos da área pedagógica; e, por fim, **saberes disciplinares** relativos à especificidade dos diversos campos de conhecimento. Na busca de sentidos e significados, ressalto a necessidade de se valorizar os sujeitos e suas histórias sociais, reconhecendo suas inter-relações com o mundo, o outro e consigo mesmo por meio da linguagem em vista de uma educação humanizada. Ver detalhamento seguir.

Figura 35 – Elementos Reconfigurados da Tese a partir do Campo Empírico



Fonte: Autoria própria (2017).

Dentro dessa proposta de reconfiguração dos elementos da tese a partir do campo empírico, entendo que a formação de professores no Brasil é um desafio com os inúmeros reveses das políticas públicas e da falta de reconhecimento da profissão. Tem-se, ainda, obstáculos voltados para a valorização que perpassam, sobretudo, por uma remuneração nada atrativa, a exemplo de um piso salarial descumprido por estados e municípios.

Essas questões impactam diretamente na demanda de indivíduos para os cursos de licenciatura em todo o país. Assim, sendo a **educação um bem público**, portanto um **direito de todos**, é imperial o dever do Estado ofertar uma **formação docente** que atenda a esse cenário. Os estudos e as pesquisas na área de educação são explícitos em indicar que a formação de professores – inicial, continuada e em serviço – carece de ressignificação.

A profissão docente integrada à formação inicial, na modalidade EaD, não difere da oferta no sistema presencial. A prática reflexiva apoiada nos saberes de formação profissional e no ensino voltado à pesquisa é uma exigência para a produção de saberes relacionados à profissionalização dos professores. A educação superior não deve ser mercantilizada para atender os princípios neoliberais. Há de se garantir qualidade para os cursos de licenciatura no país.

Os sentidos e os significados da profissão docente evidenciam, ainda, a necessidade de valorização dos sujeitos fundada no reconhecimento das inter-relações entre o saber, o saber fazer e o saber ser. A contemporaneidade tem retratado um mundo globalizado que exige do professor uma práxis humanizada.

A atitude de perceber a educação como um bem público demonstra os anseios e a capacidade das pessoas em educar para o exercício da cidadania. Esta investigação identificou que os egressos da UAB/Sergipe buscam a ressignificação do processo de ensinagem sob o prisma de uma práxis que considera as tecnologias, visando uma interlocução dialógica entre os sujeitos em formação e a (re)construção de saberes plurais.

O sujeito ensinante reflexivo fortalece a identidade do ser professor e quem sabe pode colaborar para reduzir o descrédito social que tem permeado essa profissão. Vive-se em uma sociedade centrada em valores individuais no cenário que requer responsabilidade social. Ser um docente hoje indica uma ideia equivocada de vocação que supera a necessidade real de profissionalização dessa carreira.

As políticas públicas de valorização do professor representam uma possível esperança para a melhoria da profissão. A ressignificação da identidade profissional dos

docentes, a luta por planos de carreira que representem avanços, a institucionalização de ações públicas voltadas para o progresso dessa profissão torna-se fundamental para uma educação de qualidade no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, Gardênia S. Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário. **Revista do Serviço Público**. Brasília, jul.-set, 2007. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=docview&gid=2492>. Acesso em: 12 set. 2014.
- ABRAHÃO, Maria Helena; MOROSINI, Marília. PUC-RS: Uma universidade inovadora no contexto de confessionalidade. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.
- ALARCÃO, Isabel (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed. 2001. p. 9-14.
- ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1319-35, out./dez. 2010.
- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 10, 2011, p. 80-92. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Art._07.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.
- ANASTASIOU, Lea das G. A ensinagem como desafio à ação docente. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**. Ano 4 – nº 8 - jan/jun/2002. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3911>>. Acesso em 12 set. 2016.
- ANASTASIOU, Lea das G. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das G; ALVES, Leonor Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula**. 10. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2012, p.11-38.
- ANDRÉ Marli. Pesquisa, formação e prática docente. ANDRÉ Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2014.
- ANFOPE. **Documento Final do VIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1996.
- AQUINO, Eliane A.; NASCIMENTO, Marilene Batista da C; MOROSINI, Marília Costa. As questões de gênero e suas inter-relações com a formação e a prática reflexiva do professor. In: **Atas CIAIQ2017: Investigação Qualitativa em Educação - Investigación Cualitativa en Educación**. Volume 1. p. 940-949. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1415/1372>>. Acesso em 06. jul. 2017.
- ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. 2. ed. Madrid: Ariel, 2002.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**: parte 3. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

AZEVEDO, José C. de Almeida. Os primórdios da EAD no ensino superior brasileiro. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel M. Maciel (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

BACHELARD, Gaston. **Os pensadores**. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, Raylane A. Dias Navarro. Gilson amado e o educandário da multidão brasileira. **Anais...** VI Congresso Brasileiro da história da educação. 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_877.htm>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: M. W. Bauer; G. Gaskell, (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2007. p.189-217.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BERBAUM, Jean. **Apprentissage et formation**. PUF, Paris, 1984.

BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. São Paulo: Difel/Ed. da Universidade, 1976, 354 p.

BEZERRA, Ada A. Celestino; BERKENBROCK, Margaréte May. Formação de profissionais que atuam em escolas de educação básica localizadas no semiárido brasileiro: uma contribuição aos estudos da alteridade nas políticas públicas. In: **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 165-190, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a10.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2017.

BIRMAN, Joel (2013). **Sou visto, logol existo:** a visibilidade em questão In: AUBERT, Nicole; HAROCHE Claudine. Organizadoras; tradução de Francisco de Fátima da Silva, Andrea Stahel – São Paulo: Fap – Unifesp.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução a teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina** – A condição feminina e a violência simbólica. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2014a.

BRAGANÇA, Inês F. de Souza; MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e história. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 5, p. 43-62, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/311/pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

BRASIL. **Constituições brasileiras:** 1824. vol. I. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001a.

BRASIL. **Constituições Brasileiras:** 1891. vol. II. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001b.

BRASIL. **Constituições Brasileiras:** 1934. vol. III. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001c.

BRASIL. **Constituições Brasileiras:** 1946. vol. V. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001e.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 70.066**, de 26 de janeiro de 1972. Dispõe sobre o Programa Nacional de Teleeducação (PRONTEL) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70066-26-janeiro-1972-418579-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 maio 2016.

BRASIL. **Decreto n.º 1.917**, de 27 de maio de 1996. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e funções gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. (Revogado). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1917.htm?>. Acesso em: 14 dez. 2014.

BRASIL. **Decreto n.º 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. (Revogado). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm>. Acesso em: 01 fev. 2015.

BRASIL. **Decreto n.º 5.159**, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em 4 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto n.º 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em 11 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto n.º 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

BRASIL. **Decreto n.º 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 14 set. 2014.

BRASIL. **Decreto n.º 5.803**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5803.htm>. Acesso em 4 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto n.º 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm>. Acesso em 4 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto n.º 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>. Acesso em 4 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto n.º 8.142**, de 21 de novembro de 2013. Altera o Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/D8142.htm>. Acesso em 4 ago. 2015

BRASIL. **Decreto n.º 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 14 dez. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 11 ago. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em 02 jan. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 15 set. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 6 ago. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em 02 jan. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 02 jan. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 11.982**, de 16 de julho de 2009. Acrescenta parágrafo único ao art. 4º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para determinar a adaptação de parte dos brinquedos e equipamentos dos parques de diversões às necessidades das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111982.htm>. Acesso em 15 set. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 02 jan. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 06 mar. 2017.

BRASIL. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. **Relatório de gestão (2009-2013)**. Brasília, DF: CAPES/DEB, 2013. Disponível em: <<https://www.Capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Produto 2 – Documento Técnico**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL, **Resolução n. 510**, de 07 de abril de 2016. Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais Disponível em: conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em 06 abr. 2017,

BRUNO, Lúcia. Acerca do indivíduo, da prática e da consciência prática. In: **Educação & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n.33 ago. 1989, p.7-27.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. In. **RBPAAE** – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2008a.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da Educação e o Plano Nacional de Educação no Brasil (PNE 2011-2020) – PL n.º 8.035/10. In. BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene da Cruz. (Orgs.). **Educação e formação de professores: questões contemporâneas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p.103-115.

BIELSCHOWSKY, Carlos E. Tecnologia da informação e comunicação das escolas públicas brasileiras: o Programa ProInfo Integrado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.5 n. 1, dez, 2009. Disponível em < <http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. O desenvolvimentismo: do pós-Guerra até meados dos anos 1960. In: PRADO, L. C. D. (Org.). **O desenvolvimento econômico brasileiro e a caixa: conferências**. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento. Brasília: Universidade Caixa, 2011. p. 15-22.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente**. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1035/677>. Acesso em 29 jun. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Org.). **Formação de professores: tendência atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p.140-152.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogias críticas: ontem e hoje. **Revista Novamerica**, Rio de Janeiro, n. 97, p. 58-61, mar. 2003.

CANTISANI, Mariana *et al.* (2016). **Design da informação como estratégia facilitadora em plataformas de educação a distância.** Disponível em: <<http://www.grupohorizonte.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1359>>. Acesso em: 03 set. 2016.

CAMPOS, Aline F.; FERREIRA, T. L. **Didática do ensino superior.** 2. ed. Universidade Federal de São João del Rei, 2012.

CAPES. (2014). **Formação de professores da educação básica.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>

CAPES (2014). **Programa de apoio a laboratórios interdisciplinares de formação de educadores.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/life>>.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Análise de políticas públicas: o estudo do Estado em ação.** Salvador: EDUNEB, 2012.

CENSO EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015** = Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil 2015/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaber, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Práticas linguageiras e fracasso escolar.** Estilos da Clínica, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 124-133, 2000b.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. Uma relação com o saber. **Revista Espaço Pedagógico**, v.10, n.2, Passo Fundo, p.159-178 - jul/dez/2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31>>. Acesso em 15 set. 2015.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 89-108.

CHARLOT, Bernard. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 13, janeiro/julho de 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1655/1504>>. Acesso em 30 jun. 2017.

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

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CHIANTIA, Fabrizio Cezar. (2008). **Parecer**: Qual o amparo legal para a educação a distância no Brasil? Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento255.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

CLEMENTE, M.; RAMÍREZ. (2008). **How teachers express their knowledge through narrative**. Teaching & teacher education. N.º 24: 1244-1258.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da desserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004.

CUNHA, M.^a Isabel da; ISAIA, Silvia M.^a de Aguiar. Professor da educação superior. In. MOROSINI, Marília Costa et al. **Enciclopédia Pedagogia Universitária**. Glossário, vol. 2. Brasília: Inep/Ries, 2006. Disponível em: <http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF>.

CUNHA, M.^a Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In. CUNHA, M.^a Isabel da. (Org.). **Reflexões práticas em pedagogia universitária**. Campinas: SP: Papirus, 2007, p. 11-26.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 4^a ed. Lisboa: Unesco-Asa, 1998.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.- dez. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández. (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dai/textos/artigo1.pdf>>. Acesso em 09 jul. 2017.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas: Autores Associados, 2006.

FAZENDA, Ivani C. A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 17ª ed. Campinas: Papyrus, 2015.

FEITOSA, Cid Olival. A distribuição espacial das atividades econômicas de Sergipe. In: **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, n.º 17. p. 187-206, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/viewFile/4924/4719>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GRILLO, Marlene Correro Currículo e prática pedagógica da educação superior. In: MOROSINI, Marília et al. **Enciclopédia Pedagogia Universitária**. Glossário, vol. 2. Brasília: Inep/Ries, 2006, p. 441-457. Disponível em: <http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF>.

FERREIRA, Liliana Soares. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. **Contrapontos**, v. 9, n.º 1, p.p. 43-54, Itajaí, jan/abr 2009.

FERREIRA, Marcello; MILL, Daniel. Institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: FIDALGO, Fernando Selmar Rocha et al. (Org.). **Educação a distância**: meios, atores e processos. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p. 143-161.

FIGUEIREDO, Marcelo. Transição do Brasil Império à República Velha. **Revista Iberoamericana de filosofia, política y humanidades**. Año 13, n.º26, 2011. Araucaria. p.119-145.

FLICK, Uwe. **Métodos de Pesquisa**: introdução à pesquisa qualitativa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FRAGALE FILHO, Roberto. O contexto legislativo da educação a distância. In: FRAGALE FILHO, Roberto (Org.). **Educação a distância**: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59ª. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 25-40

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: aprender-e-ensinar com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GAMBOA, Silvio Sánchez. O problema do método. In: GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios** Gatti. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em 18 mar. 2017.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 18 mar. 2017.

GATTI, Bernardetti A.; BARRETO, Elba S. de Sá, ANDRÉ, Marli E. D. de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2010b.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

GOMES, Luiz Fernando. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 13-22, mar. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100002>>. Acesso em: 10 out.2016.

GUAREZI, Rita de Cássia M; MATOS, Márcia M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2009.

GUEDES, Josevânia T. **Convivência de tecnologias educacionais no ensino médio: representações entre professores e alunos do Colégio Estadual Dr. Carlos Firpo (Barra dos Coqueiros-SE)**. 2013. 205 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Tiradentes.

GUEDES, Josevânia T.; GONÇALVES, Hortência de A.; NASCIMENTO, Marilene B. da Cruz. Recursos educacionais abertos: significados na prática docente. 2015. **Anais. Investigação Qualitativa em Educação**. Volume 2. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/309/304>>. Acesso em: 15 out. 2016.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006a.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, Eduardo Aponte. La responsabilidad social de las universidades en discusión: compromiso y contribución de las cátedras Unesco de educación superior en la región. In: HERNÁNDEZ, Eduardo Aponte (org). **La responsabilidad social de las universidades: implicaciones para América Latina y el Caribe**. Puerto Rico: Unesco-IESALC, 2015.

HOBSBAWN, Eric. A invenção das tradições: Introdução. In: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 9-22.

IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Revista Estudos Avançados**, 1994, vol.8, n. 21, pp.147-163. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141994000200009>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

IMBERNÓN, Francisco M. **Análisis y propuestas de competencias docentes universitarias para El desarrollo del aprendizaje significativo del alumnado a través del e-learning y el b-learning en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior**. Barcelona, Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, 2008. Disponível em: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu./images/stories/EA20070049_Dr_Francisco_Imbernon.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

IMBERNÓN, Francisco M. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco M. **Formação permanente e carreira docente**. Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/352/637>>. Acesso em 29 out. 2016.

IMBERNÓN, Francisco M. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INÁCIO, M. **O processo de aprendizagem**. Lisboa: Delta Consultores e Perfil, 2007. p. 5-32.

ISAIA, Silvia M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Dilvo Ristoff ; Palmira Sevegnani. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 63-84.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEFRANÇOIS, Guy R. Três teorias cognitivas: Bruner, Piaget e Vygotsky. In: LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse**. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 214-262.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 255-278.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora espaço acadêmico, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Disponível em: <https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf>. Acesso em 08 jul. 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo. Cortez, 2004.

KENSKI, Vani M. As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. In. PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 213-228.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KORTHAGEN, Fred. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. **Teaching and teacher education**. 26, 2010, p. 98-106.

KUENZER, Acacia Zeneida. O trabalho e a formação do professor da educação básica no Mercosul/ Cone Sul. In. **XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/ Cone Sul**. UFSC.2010. p. 6-21. Disponível em: <<http://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/KUENZER-Ac%C3%A1cia-Zeneide2.pdf>>. Acesso em 15 dez. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2017.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

LIMA, Paulo Gomes. A diversidade nas políticas educacionais no Brasil. In: **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. p. 27-42.

LIMEIRA, Aline de Moraes. **Comércio da instrução no século XIX**: colégios particulares, propagandas e subvenções públicas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2010. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2008_1-382-ME.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LITTO, Frederic Michael. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel M. Maciel (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. p.14-20.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 17. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. Vozes, 2010.

MACHADO, Liliana Dias (2005). **Concepções de espaço e tempo nas teorias de educação a distância**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/147tca3.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2017.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Os professores, de novo pensados, em contexto de mudança. In. BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene da Cruz. (Orgs.). **Educação e formação de professores**: questões contemporâneas. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p.103-115.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova-1932. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n.º 150, mai.-ago., 1984, p. 407-425.

MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MARTINS, Ângela M. **Estado da arte**: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000/2008). Brasília: Liber livro, 2011.

MARX, Karl. **O processo de produção do capital**. Abril Cultural, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MATTAR, João. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Portal Educação, 2011.

MEC. **Edital n.º 1** de 16 de dezembro de 2005. Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf>. Acesso em 15 set. 2014.

MEC. **Portaria ministerial n.º 4.361**, de 29 de dezembro de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf

MEC. **Portaria ministerial n.º 335**, de 6 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>>. Acesso em 02 jan. 2015.

MEC. **Portaria ministerial n.º 873** de 7 de abril de 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria873.pdf>>. Acesso em 02 jan. 2015.

MEC. **Portaria ministerial n.º 1.328**, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 nov. 2016.

MEC. **Portaria SESu n.º 37** de 02/09/2004 que Cria Grupo de Trabalho de Educação a Distância para Educação Superior (GTEADES). Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=187388>>. Acesso em 16 abr. 2016.

MEC. **Portaria Normativa n.º 09** de 30 de junho de 2009 que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em 16 abr. 2017.

MEC. **Portaria Normativa n.º 9**, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da educação Básica no âmbito do Ministério da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016.

MEC. (2000). **Projeto básico de capacitação a distância de recursos humanos para utilização da TV Escola** – Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje – SEED/unirede. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/projetoseacoes/unirede.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

MEC. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Brasília, DF: Inep, 2001. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fnde/plano_nacional_educacao.pdf>. Acesso em 15 set. 2014.

MEC. **Projeto**: Universidade Aberta do Brasil. 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>>. Acesso em: 12 set. de 2016.

MEC. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar GESTAR I**: guia geral. Brasília 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/img/gestar/guia_gestar.pdf>. Acesso em 16 abr. 2016.

MEC. (2010). **O que é o REUNI**. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em 16 abr. 2016.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Produto 1 – Documento Técnico**. Consultora: LIMA, Daniela da C. B. Pereira. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/.../15883-educacao-profissional-distancia-produto-1-pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Projeto Minerva (Verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira- Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/projeto-minerva/>>. Acesso em: 26 de set. 2016.

MITCHELL, Clyde J. A questão da quantificação na Antropologia Social. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (Org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Global, 2010. p. 89-137.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. 16ª reimpressão. São Paulo: EPU, 2007.

MORAN, José Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, Valeria (Org.). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011, p. 45-85.

MORETTI, Vanessa Dias. A teoria do valor em Marx e a educação: um olhar sobre a pedagogia das competências. In: PARO, Vitor Henrique (Org.) **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p.179-189.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. A escola mata a curiosidade. **Nova Escola**, São Paulo: Abril, n. 168, dezembro 2003. p. 20 – 22. Entrevista.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 15ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793- 812, out./dez. 2011.

MOROSINI, Marília Costa. **Qualidade da educação superior**: tendências deste século. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, v. 20, p. 165-186, n. 43, maio/ago. 2009.

MOROSINI Marília Costa; FERNANDES, Cleone Maria Barbosa. Educação superior e a escola básica: questões em aberto. In. BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene da Cruz. (Orgs.). **Educação e formação de professores**: questões contemporâneas. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 77-102.

MOTA, Ronaldo. Universidade Aberta do Brasil. In. SANCHEZ, Fábio (Coord.). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância** 3. ed. -- São Paulo: Instituto Monitor, 2007 p. 17-19

NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz. **Iniciação científica e seus impactos na formação acadêmica superior**: um estudo de caso em Sergipe (1995-2008). Aracaju, SE, 2012. Dissertação de Mestrado, Universidade Tiradentes.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira**: 500 anos de história. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

NÓVOA, Antônio, et al. As ciências da educação e processo de mudança. In: **Ciências da educação e mudança**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991, p. 17-67.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

NÓVOA, Antônio. (2007). **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo** [palestra]. SINPRO-SP- Sindicato dos Professores de São Paulo. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em 10 jun. 2017.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 217-233.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educar, 2009.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no mundo. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel M. Maciel (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

OLABUENAGA, José I. Ruiz; ISPIZUA, Maria Antônia. **La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, T. M. V. de. **Escalas de mensuração de atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert**. Revista Administração *On line*, São Paulo, v. 2, n. 2, abr./jun. 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online>.

PALHARES, Roberto. Por uma educação sem barreiras. In: SANCHEZ, Fábio (Coord.). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância** 3. ed. -- São Paulo: Instituto Monitor, 2007 p. 11-13.

PAULA, João Basílio C. **Podcasts educativos: possibilidades, limitações e a visão de professores de ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2010. Disponível em: <<http://www2.et.cefetmg.br/permalink/19843ce4-a3e1-11df-aeaa-00188be4f822.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PERES, Tirsia Regazzini. Educação Brasileira no Império. In. PALMA FILHO, João Cardoso. **Pedagogia cidadã – cadernos de formação – história da educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Tradução: Ilson Kayser. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

PICONEZ; Stela C. B.; NAKASHIMA, Rosária H. R. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem: articulação dialética de suas dimensões. In. **Anais do XXII SBIE – XVII**. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/wavalia/2011/002.pdf>>. Acesso em 02 jun. 2017.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortês, 2010.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, v. 1.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

PIMENTA, Selma G.; Anastasiou, Lea das G. C. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTEL, Fábio Prado. **O rádio educativo no Brasil, uma visão histórica**. Rio de Janeiro: Soarmec Editora, 2010.

POLITZER, Georges. **Princípios fundamentais de Filosofia**. 9 ed. Lisboa: Prelo, 1979.

PORTAL ACTION. **Conteúdo estatístico**. Disponível em: <http://www.portalaction.com.br/content/conte%C3%BAdo-estat%C3%ADstico>.

PUCCI, Bruno. Da ambivalência da educação a distância: reflexões. In. SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIM, Antônio. (Org.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

QUEIROZ, Cecília T. A. Pontes de; MOITA, Filomena M. G. da S. Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande, Natal: UEPB/UFRN, 2007.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van Campenhoudt. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 5. ed. Lisboa: Gradativa, 2008.

RAYMOND, Danielle e LENOIR, Yves. (eds.). **Enseignants de métier et formation initiale, des changements dans les rapports de formation à l'enseignement**. Bruxelas: De Boeck, Perspectives en Éducation, AQUFOM, 1998.

RECUERO, R. **Redes sociais da internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REDIN, Ezequiel. Políticas educacionais e juventude rural no ensino superior. In. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 237-252, jan./mar. 2017. p. 237-252.

REIMERS, Fernando M.; CHUNG, Connie K. Um estudo comparativo dos objetivos da educação no século XXI. In. REIMERS, Fernando M.; CHUNG, Connie K. (Org.). **Ensinar e aprender no século XXI: metas, políticas educacionais e currículos de seis nações**. São Paulo: Edições SM, 2016, p. 7-32.

RETAMAL, Daniela R. C.; BEHAR, Patricia A.; MAÇADA, Antonio C. G. Elementos de gestão para educação a Distância: um estudo a partir dos fatores críticos de sucesso e da visão baseada em recursos. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 7, n. 1, julho, Rio Grande do Sul, 2009.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIOS, Teresinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

SÁ-CHAVES, Idalia. **Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais**. 3ª edição. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002, p. 21-28.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. 2. ed. São José do Rio Preto, SP: Bluecom, 2010. 144 p.

SANTINELLO, Jamile; VERSUTI, Andrea. *Facebook: conectividade e reflexões da rede social para o contexto social do século XXI*. In: PORTO, Cristiane; Santos, Edméa (Orgs.). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, José Carlos. **Eu cresço com o minerva e o Brasil cresce também o projeto Minerva pela Radiobrás: a experiência em Sergipe (Brasil - 1970/1985)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em educação. PUCRS: Porto Alegre: 2016, p. 233 f.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, Elisabete. (Org.) **Políticas públicas: coletânea**. Brasília: ENAP, 2007 Vol. 1, p. 21-43

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo e Izidoro Beinkstein. São Paulo: Cultrix, 1975.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação no Brasil em Santa Catarina. In: TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **História e formação de professores no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 17- 42.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

SENAC. **Censo sobre EAD aponta expansão do setor no Brasil**, 2016. Disponível em: <<http://www.ead.senac.br/noticias/2016/09/censo-sobre-ead-aponta-expansao-do-setor-no-brasil/>> Acesso em: 02 jul. 2017.

SEPLAG. **Sergipe em dados 2009**. Disponível em: <http://seplag.se.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/sergipe_em_dados_2009.pdf>. Acesso em 02 jun. 2017.

SERGIPE. **Resolução n.º03/2016/CONEPE** que autoriza a transferência dos estudantes do centro de educação superior a distância - CESAD/polo de laranjeiras e dá outras providencias.

SERGIPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2020**. Disponível em: <http://oficiais.ufs.br/uploads/page_attach/path/1005/PDI-UFS_2016-2020__1_min.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

SILVA, Arlete Vieira da. A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Espaço Acadêmico** – nº 112 – setembro de 2010. Disponível em: 12 set. 2016. p. 58-55.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. São Paulo: Papirus, 2008. p. 15-42.

SILVA, M. Sala de aula interativa. 5 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

SOBRAL, Maria Neide. Práticas pedagógicas de matemática em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) **Revista Eletrônica**, 2010, p.35-58.

SOUSA, Ana Paula R. de; COIMBRA, Leonardo José Pinho. A “democratização” do ensino superior em tempos neoliberais: uma análise do processo de expansão das universidades federais pela via da interiorização. **Revista HISTEDBR**, Campinas (SP), 2016.

SOUTO, Paulo Heimar. **É como se tivesse a roça e faltasse a enxada**: formação em de professores de história no interior sergipano, 2008. 257 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n.º 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA JÚNIOR, Carlos Menezes de. **EAD pública e democrática**: realidade, tensões e esperanças. Aracaju: IFS, 2016. Disponível em: < http://www.ifs.edu.br/propex/images/Images/Livros/EAD_P%C3%BAblica_digital-ebook.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. Professor como "ator racional": que racionalidade, que saber, que julgamento? In. PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/fr_13.pdf>. Acesso em 16 maio 2017.

TARDIF, Maurice; Gauthier, Clermont. L'enseignant comme “acteur rationnel”. Quelle rationalité, quell savoir, quell 434 jugement? In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (eds.). **Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles competences?** Paris: De Boeck, 1998.

TASHAKKONI, Abbas; CRESWELL, J. W. **The new era of mixed methods**. Journal of mixed methods research, London, p. 3-7, 2007.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In. ALARCÃO, Isabel (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

TERRIEN, Jacques. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **XVIII Reunião Anual da Anped**. Caxambu, 1995.

THOMAZ, Alice Ângela. **Os amados intelectuais de Sergipe e suas contribuições para a educação brasileira (1950-1970)**. 2012. 230 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Tiradentes.

THOMAZ, Alice Ângela; BARRETO, Raylane A. Dias Navarro. **As contribuições de Genolino, Gildásio e Gilson Amado para a educação brasileira**. Disponível em: <http://www.unit.br/hotsites/2011/enc_formacao_professores/arquivos/art.s/gt_04_praticas_investigativas/as_contribuicoes_genolino_gildasio_gilson_amado_educacao_brasileira.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

TRIGUEIRO, Michelangelo G. Santoro. **Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil**. Brasília: Digital Observatory for Higher Education in Latin America and The Caribbean, 2003.

TOMMASI, Tarcila. **Mensagens de sabedoria**. Prior Velho: Paulino, 2009.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. (2014). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2017.

UFS. **Edital N.º 001/2016/Prograd/Cesad**. Disponível em: <http://presencial.ufs.br/uploads/content_attach/path/12093/252ncia_de_Polo_2016.pdf>. Acesso em 16 set. 2016.

VALENTE, José Armando. Educação a distância criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: ARANTES, Valeria (Org.). **Educação a Distância: pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011. p. 13-42.

VALLAEYS, Francois. Responsabilidad social. In: Reunión de AUSJAL, 2007, Caracas. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.gunirmies.net/k2008/page.php?lang=2&id=32>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 18ª ed. São Paulo: Libertad, p. 141, 2010.

VIANNA, Matheus. **Interesse por cursos na área de Ciências diminui entre jovens**. Disponível em: <<http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/interesse-por-cursos-na-area-de-ciencias-diminui-entre-jovens-2>>. Acesso em 14 abr. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole [et al.]. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VEIGA, Ilma Passos A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos A.; VIANA, Cleide M. Q. Quixadá (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VENANCIO, Carlos Alexandre; ARRUDA, Eliane. **Guia de orientações básicas sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil**. Simergia: Paraná, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/57i2Ax>>. Acesso em 02 jul. 2016.

UFS. Resolução n. 03/2016/CONEPE. In. **Atos da Reitoria n. 393**, 2016. Disponível em: <https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/13/atos_da_reitoria_393.pdf>. Acesso em 17 set. 2016.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **Método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 1995.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE TIRADENTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), desta pesquisa. Caso concorde em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará qualquer prejuízo a sua relação com a pesquisadora.

NOME DA PESQUISA: Os saberes (re)construídos pelos docentes egressos da Universidade Aberta do Brasil em Sergipe (2012-2015).

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Josevânia Teixeira Guedes

ORIENTADORA: Profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra

OBJETIVOS:

Geral: Analisar as contribuições da UAB como política pública de formação inicial de professores e os saberes (re)construídos pelos egressos de Sergipe que atuam na educação básica, no período de 2012-2015.

Específicos:

- Mapear os avanços da UAB quanto à expansão e interiorização da oferta de cursos de licenciatura em Sergipe;
- Identificar os saberes (re)construídos pelos egressos de Sergipe nos cursos de formação inicial ofertados pela UAB/Sergipe;
- Descrever a relação de sentido/de significado dos saberes (re)construídos pelos sujeitos em suas práticas docentes desenvolvidas na educação básica.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:

Abordagem quanti-qualitativa. As variáveis do problema desta investigação (formação inicial na UAB/Sergipe e saberes dos egressos) serão explicadas a partir do contexto da expansão e interiorização de uma política pública.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Essa atividade não implicará riscos para os egressos voluntários e instituição estudada. Não envolve despesas ou compensações financeiras.

Declaro estar ciente do teor deste **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** e estou de acordo com a participação nessa pesquisa, nas condições estabelecidas, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer constrangimento.

Data: Janeiro de 2017.

Assinatura do/a Voluntário/a

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE TIRADENTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

OS SABERES (RE)CONSTRUÍDOS PELOS DOCENTES EGRESSOS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL EM SERGIPE (2012-2015)

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Josevânia Teixeira Guedes

Olá professor egresso/a da UAB Sergipe!

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), desta pesquisa que tem como objetivo geral analisar as contribuições da UAB como política pública de formação inicial de professores e os saberes (re)construídos pelos docentes egressos de Sergipe que atuam na educação básica, no período de 2012-2015, sob orientação da profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra.

O questionário é anônimo e suas respostas não serão identificadas.
As informações serão de uso exclusivo para esta pesquisa.

I Parte – PERFIL DO/A PROFESSOR (A) EGRESSO/A

- Idade: _____
- Sexo: () homem () mulher () outro
- Nível de formação:
() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
- Qual o curso da sua primeira graduação? _____
- Instituição _____
- Ano de ingresso: _____ Ano de conclusão: _____
- Tem um segundo curso de graduação? Se sim, qual? _____
- Instituição _____
- Qual o tempo de profissão como professor da educação básica? _____
- Atua em que rede(s) de ensino:
() Federal () Estadual () Municipal () Privada
- Série(s) de atuação no momento:
- Educação Infantil
() Creches (crianças de até 3 anos de idade)

() Pré-escola (crianças entre 4 e 5 anos)

- Ensino fundamental I

() 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano () 4º Ano () 5º Ano

- Ensino fundamental II

() 6º Ano () 7º Ano () 8º Ano () 9º Ano

Disciplina(s): _____

- Ensino médio

() 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano

Disciplina(s): _____

- Educação de Jovens e Adultos

Disciplina(s): _____

- Ensino Técnico/Profissionalizante

Disciplina(s): _____

- Outro(s): _____

▪ Carga horária atual de sala de aula por semana? _____

▪ Atua em outra profissão além da docência?

() Sim () Não – Se sim, qual? _____

II Parte – SABERES (RE)CONSTRUÍDOS

1- Por que você escolheu a Universidade Aberta do Brasil (UAB) para cursar uma licenciatura?

2- Que **motivação** lhe conduziu à **profissão de professor**? Que fatores influenciaram essa escolha/decisão?

3- No decorrer da sua graduação, você diria que houve articulação/interação entre **pesquisa científica e prática docente**?

() Sim () Não

Se sim, como essa articulação/interação ocorreu?

4- Como você classificaria sua **formação científica**?

- () **Ótima** porque tive contato com pesquisadores, projetos de pesquisa e grupos de estudo.
- () **Boa** porque tive a oportunidade de participar de algumas pesquisas científicas.
- () **Regular** porque quase não tive contato com projetos de natureza científica.
- () Outra resposta: _____.

Comente sua resposta:

5- Você diria que sua **prática educativa** está pautada em uma **concepção pedagógica** de **ensino**:

* **Gentileza assinalar apenas uma opção.**

- () **tradicional** – prática pedagógica centrada no professor com ênfase na memorização.
- () **tecnicista** – valorização do conteúdo e da tecnologia com foco em atividades mecânicas.
- () **interacionista** – ambiente dialógico com mediação docente e participação ativa do aluno.
- () outra. Qual? _____

6- Para você, o que é ensinar?

6.1- E o que é aprender?

7- Como foi sua formação sobre o **saber de ser professor** (conhecimentos pedagógicos/curriculares – objetivos, conteúdos, métodos)? Que **aprendizagens** e **fragilidades** você indicaria?

8- Atualmente, que sentido e significado você atribui às interações professor-aluno-conhecimento em sala de aula? Explique:

9- Como você interage com as tecnologias educacionais em sala de aula?

10- No **cotidiano** da **escola**, como suas **aulas** são desenvolvidas? Que tipo de **metodologias/estratégias** de **ensino** você utiliza?

11- Que **destaques/contribuições** você registraria sobre as aprendizagens do seu curso relacionadas aos **conhecimentos específicos** da sua **formação** (biologia, física, geografia, história, matemática, português, química etc.)?

12- Considerando sua **prática educativa** ao longo da profissão de professor, que **conhecimentos** e/ou **habilidades** você (re)construiu na UAB? Ou seja, o que foi aprendido na sua **ação docente**, na sua interação com os estudantes, os agentes da escola, a comunidade etc.?

III Parte – RELAÇÃO COM O SABER

1- A **UAB** foi um espaço de formação em que eu _____

2- Com o que **aprendi** no curso de licenciatura da UAB/Sergipe, eu posso _____

3- Quando estou em **sala de aula**, eu me sinto _____

4- O que mais **gosto** na prática docente é _____

5- O que **menos gosto** na prática docente é _____

6- Um **boa aula** é a que _____

7- O/A **bom/boa professor/a** é aquele/a que _____

8- Na **sala de aula** eu gosto de _____

E não gosto de _____

9- Para ter **sucesso** como **professor/a**, eu preciso _____

10- O mais **relevante** na **prática** de professor/a é _____

IV Parte – ESPAÇO ABERTO

Aqui você pode **registrar informações** que considere relevantes sobre a sua **formação**. Sinta-se à vontade!

APÊNDICE C – MARCOS HISTÓRICOS DA EAD EM ÂMBITO MUNDIAL

Período	Ações
1728	Gazeta de Boston anuncia ensino e tutoria por correspondência
1829	Instituto Líber Hermondes – Suécia
1840	Faculdade Sir Isaac Pitman, no Reino Unido
1856	Sociedade de Línguas Modernas - Berlim
1858	Universidade de Londres - “Sistema Externo” ou cursos por correspondência
1873	Society to encourage study at home – Boston/Estados Unidos
1883	Ithaca – estado de Nova York, Universidade por Correspondência.
1891	International Correspondence Institute – Pensilvânia/ Estados Unidos
	Universidade de Wisconsin – Curso por Correspondência
	Universidade de Chicago - Ensino por Correspondência.
1892	Ensino por Correspondência para formação de professores - Chicago
1894/ 1895	Certificated Teacher's Examination - Wolsey Hall – Oxford -Reino Unido
1894	Rutinsches Fernelehrinstitut de Berlim - cursos por correspondência
1898	Hermonds Korrespondensintitur - Suécia.
1903	Escola Livre de Engenheiros - Valência, Espanha
	Calvert School - Baltimore, EUA
1904	Escolas Internacionais – Estados Unidos
1910	Victoria, Austrália – Curso por correspondência para professores da zona rural
	Universidade de Queensland - Austrália
1914	Norst Correspondanseskole – Noruega
	Fernschule Jena - Alemanha
1922	Cursos por correspondência - União Soviética
	New Zeland Correspondence School - Nova Zelândia
1935	Programas escolares pelo rádio - Japão
1938	Primeira conferência internacional sobre educação por correspondência Vitória/Canadá
1939	Centro Nacional de Ensino a Distância (CNED) - França.
1947	Transmissão das aulas - Rádio Sorbonne (França)
1948	Primeira legislação para escolas por correspondência – Noruega
1951	Universidade de Sudáfrica - África

1956	Programas educativos pela televisão - Chicago TV College
1960	Beijing Television College, na China
	Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação - Argentina
1962	Departamento de Estudos por Correspondência - Universidade de Dehli
	Bacharelado Radiofônico - Espanha.
1963	Centro Nacional de Ensino Médio por Rádio e Televisão.
	Ensino universitário, por meio do rádio, na França
1963	Centro Nacional de Ensino Médio por Rádio e Televisão - Espanha.
1968	Universidade do Pacífico Sul
	Instituto Nacional de Ensino Médio a Distância (INEMAD), Espanha.
1969	Fundação da Universidade Aberta - Reino Unido
1971	Universidade Aberta Britânica - Inglaterra
1972	Universidade Nacional de Educação a Distância - Espanha
1974	Universidade Aberta de Israel
1975	Fernuniversität, Alemanha.
1977	Fundação da Universidade Nacional Aberta - Venezuela
1978	Universidade Estadual a Distância - Costa Rica
1979	Instituto Português de Ensino a Distância - Portugal
1984	Universidade Aberta - Holanda
1985	Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência
	Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi - Índia
1987	Resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Europeia
	Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância
1988	Fundação da Universidade Aberta - Portugal
1990	Implantação da Rede Europeia de Educação a Distância

Fonte: Autora a partir das leituras sobre a EaD (2017).

APÊNDICE D – MARCOS HISTÓRICOS DA EAD NO BRASIL

Período	Ações
1904	Curso de datilógrafo por correspondência
1923	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro
1934	Rádio-Escola Municipal no Rio
1937	Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação
1939	Instituto Monitor Ensino por correspondência - Marinha do Brasil
1941	Instituto Universal Brasileiro Universidade do Ar
1943	Voz da Profecia
1947	Universidade do Ar, em São Paulo
1959	Movimento de Educação de Base
1962	Ocidental <i>School</i>
1963	Curso Preparatório para a Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais
1967	Instituto Brasileiro de Administração Municipal Fundação Padre Landell de Moura criou o Centro em EaD Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa TV Educativa brasileira
1969	Fundação Padre Anchieta Projeto Saci
1970	Projeto Minerva
1972	Programa Nacional de Teleducação
1973	Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação
1974	Instituto Padre Reus
1976	Criação do Sistema Nacional de Teleducação
1978	Telecurso
1979	Cursos via jornais e revistas – Universidade de Brasília Programa de Ensino a Distância – Universidade de Brasília Pós-graduação Tutorial a Distância – Capes/MEC
1981	Centro Internacional de Estudos Regulares
1983	Programas Radiofônicos Abrindo Caminhos
1984	Projeto Ipê
1988	Escola do Futuro
1989	Centro de Educação Aberta e Continuada a Distância

	Lançamento da EaD no Brasil
1991	Programa Jornal da Educação — Edição do Professor
1992	Núcleo de Formação de Professores
1995	Centro Nacional de Ensino a Distância Associação Brasileira de Educação a Distância Salto para o Futuro Laboratório de Ensino a Distância (LED) Fundação da MultiRio
1996	Espaço Senac Programa de Educação a Distância (UFBA) Regulamentação da EaD
1997	Canal Futura Programa Nacional de Informática na Educação Programa Pró-Ciência
1988	Verso e Reverso - Educando o Educador Universidade Virtual do Centro-Oeste (UniVirCO)
1999	Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância (CIPEAD) Programa de Formação de Professores (Proformação)
2000	Rede Nacional de Teleconferência Rede de Educação Superior a Distância (UniRede) Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) Comunidade Virtual de Aprendizagem Curso de Extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I)
2002	Centro de Educação a Distância (CEAD) Comissão Assessora para Educação Superior a Distância
2003	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão)
2004	Proletramento Mídias na Educação Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II (GESTAR II) Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior
2005	Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil) Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil
2007	Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo

	Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec)
2009	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial
2010	Programa de Mestrado Profissional em Matemática Instituto Edumed para Educação em Medicina e Saúde Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)
2011	Rede e-Tec Brasil Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública
2013	Programa de Mestrado Profissional em Letras Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
2014	Programa de Mestrado Profissional em Artes Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública Mestrado Profissional em História
2015	Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos
2016	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia

Fonte: Autora a partir das leituras sobre a EaD (2016).

APÊNDICE E – REPRESENTAÇÃO DA SELEÇÃO N.º 01/2005 / SEED POR REGIÃO

ESTADO	N.º DE POLO	IFES	CURSO
Representação da Seleção n.º 01/2005 / SEED (Região Centro-Oeste)			
Goiás	04	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Federal de Goiás (UFG) • Universidade de Brasília (UnB) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Administração 2. Artes Visuais 3. Biologia 4. Física 5. Letras Português 6. Metodologia do Ensino Fundamental 7. Pedagogia
Mato Grosso	03	<ul style="list-style-type: none"> • Centro Federal de Educação Tecnológica do Mato Grosso (CEFET-MT) – Atual do Instituto Federal Mato Grosso (IFMT) • Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) • Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Administração 2. Ciências Naturais e Matemática 3. Desenvolvimento de Sistemas para WEB 4. Pedagogia 5. Química 6. Saúde Indígena
Mato Grosso do Sul	03	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) • Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) • Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Administração 2. Ciências Contábeis 3. Letras Português e Espanhol 4. Matemática 5. Pedagogia (Educação Especial) 6. Saúde Indígena
Representação da Seleção n.º 01/2005 / SEED (Região Nordeste)			
Alagoas	01	<ul style="list-style-type: none"> • Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE). Atual Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) • Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) • Universidade Federal de Alagoas (UFAL) • Universidade de Brasília (UnB) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação Física 2. Facilitadores de Educação Permanente em Saúde 3. Física 4. Gestão em Saúde 5. Matemática 6. Pedagogia 7. Sistema de Informação
Bahia	03	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Federal da Bahia (UFBA) • Universidade Federal da Paraíba (UFPB) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Computação 2. Letras Português 3. Matemática

		<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Pedagogia 5. Sistema de Informação
Ceará	11	<ul style="list-style-type: none"> • Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE). Atual Instituto Federal do Ceará (IFCE) • Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) • Universidade Federal do Ceará (UFC) • Universidade Federal da Paraíba (UFPB) • Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Administração 2. Computação 3. Facilitadores de Educação Permanente em Saúde 4. Física 5. Gestão em Saúde 6. Hospedagem 7. Letras Inglês 8. Letras Português 9. Letras 10. Matemática 11. Química
Maranhão	01	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Federal do Maranhão (UFMA) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Administração 2. Química
Paraíba	07	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Federal da Paraíba (UFPB) • Universidade de Brasília (UnB) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação Física 2. Letras Português 3. Matemática 4. Pedagogia
Pernambuco	04	<ul style="list-style-type: none"> • Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE). Atual Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) • Universidade Federal da Paraíba (UFPB) • Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) • Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Computação 2. Gestão Ambiental em Municípios 3. Letras Português 4. Matemática 5. Pedagogia 6. Sistema de Informação
Piauí	14	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Federal do Piauí (UFPI) • Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET-AL). Atual Instituto Federal de Alagoas (IFAL) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Administração 2. Biologia 3. Filosofia 4. Física 5. Hotelaria 6. Matemática 7. Pedagogia 8. Química 9. Sistema de Informação
Rio Grande do Norte	02	<ul style="list-style-type: none"> • Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Biologia 2. Física

		Norte (CEFET-RN). Atual Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) • Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	3. Gestão Ambiental 4. Matemática
Sergipe ²³⁰	04	• Universidade Federal de Sergipe (UFS)	1. Biologia 2. Ciências Biológicas 3. Física 4. Geografia 5. História 6. Letras Português 7. Matemática 8. Química
Representação da Seleção n.º 01/2005 / SEED (Região Norte)			
Acre	04	• Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) • Universidade de Brasília (UnB)	1. Artes Visuais 2. Ativação de Processos de Mudanças na Formação Superior de Profissionais de Saúde 3. Facilitadores de Educação Permanente em Saúde Gestão de Saúde 5. Música 6. Teatro
Amapá	01	• Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA). Atual Instituto Federal do Pará (IFPA)	1. Saúde Pública 2. Tecnólogo em Desenvolvimento de Sistemas de Informação
Amazonas	03	• Universidade Federal do Amazonas (UFMA) • Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) • Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	1. Administração 2. Artes Plásticas 3. Ciências Agrárias 4. Facilitadores de Educação Permanente em Saúde 5. Gestão de Saúde 6. Saúde Indígena
Pará	10	• Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA). Atual Instituto Federal do Pará (IFPA)	1. Biologia 2. Física 3. Geografia 4. Letras Português 5. Matemática

²³⁰ Estado referência para o estudo desta tese.

			6. Pedagogia 7. Química 8. Saúde Pública 9. Tecnólogo em Desenvolvimento de Sistemas de Informação
Rondônia	02	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Federal de Rondônia (UNIR) 	1. Letras Portugêses 2. Pedagogia
Roraima	12	<ul style="list-style-type: none"> • Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA). Atual Instituto Federal do Pará (IFPA) • Universidade Federal de Roraima (UFRR) • Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 	1. Administração 2. Biologia 3. Ciências Contábeis 4. Ciências Econômicas 5. Controladoria de Gestão Pública 6. Física 7. Geografia 8. Gerência de Conteúdo WEB 9. Matemática 10. Pedagogia 11. Química 12. Secretariado Executivo
Tocantins	03	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) • Universidade Federal do Tocantins (UFT) 	1. Biologia 2. Computação
Representação da Seleção n.º 01/2005 / SEED (Região Sudeste)			
Espírito Santo	07	<ul style="list-style-type: none"> • Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFET-ES). Atual Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) • Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) 	1. Artes Visuais 2. Ciências Contábeis 3. Controle da Administração Pública 4. Desenvolvimento Sustentável das Águas 5. Dimensões da Humanização: Filosofia, Psicanálise, Medicina 6. Educação para o Ensino Fundamental 7. Ensino de Ciências 8. Filosofia e Educação no Ensino Religioso 9. Filosofia e Psicanálise 10. Filosofia 11. Física

			<p>12. Formação do Educador Rural</p> <p>13. Gestão de Agronegócios</p> <p>14. Gestão de Entidades sem Fins Lucrativos</p> <p>15. Infância e Educação Inclusiva</p> <p>16. Língua Francesa</p> <p>17. Logística</p> <p>18. Química</p> <p>19. Sistema de Informação</p>
Minas Gerais	12	<ul style="list-style-type: none"> • Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT). Atual Universidade Federal do Mato Grosso (IFMT) • Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) • Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) • Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) • Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) • Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) • Universidade de Brasília (UnB) • Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) 	<p>1. Administração Pública</p> <p>2. Administração</p> <p>3. Ciências Contábeis</p> <p>4. Desenvolvimento de Sistemas para <i>WEB</i></p> <p>5. <i>Design</i> Instrucional p/EAD Virtual</p> <p>6. Educação Empreendedora</p> <p>7. Educação Física</p> <p>8. Engenharia de Controle e Automação</p> <p>9. Ensino de Artes Visuais</p> <p>10. Ensino de Ciências por Investigação</p> <p>11. Física</p> <p>12. Formação Pedagógica de Educação Profissional na Saúde: Enfermagem</p> <p>13. Geografia</p> <p>14. Gestão de Agronegócios</p> <p>15. Gestão de Pessoas e Projetos Sociais</p> <p>16. Matemática</p> <p>17. Normal Superior</p> <p>18. Pedagogia</p> <p>19. Pedagogia - Normal Superior</p> <p>20. Práticas de Letramento Alfabetização</p> <p>21. Práticas Pedagógicas</p> <p>22. Saúde da Família</p>
Rio de	18	<ul style="list-style-type: none"> • Centro Federal de 	<p>1. Administração</p>

Janeiro		<p>Educação Tecnológica de Rio de Janeiro (CEFET-RJ). Atual Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) • Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) • Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) • Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) • Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) • Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Artes Visuais 3. Biologia 4. Design Instrucional para a EAD Virtual 5. Educação Especial 6. Educação Tecnológica Empreendedorismo e Inovação 7. Física 8. Gestão de Saúde 9. Gestão Proj. Invest. Saúde 11. Matemática 12. Pedagogia 13. Química 14. Sistema de Computação 15. Tecnologias no Ensino da Matemática 16. Educação Tecnológica
São Paulo	11	<ul style="list-style-type: none"> • Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC). Atual Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) • Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) • Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) • Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) • Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) • Universidade de Brasília UnB • Universidade Federal De São Paulo (UNIFESP) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Administração Pública 2. Artes Visuais 3. Controle da Administração Pública 4. Educação Física 5. Educação Musical 6. Engenharia Ambiental 7. Gestão de Projeto e Gestão de Saúde 8. Gestão Pública 9. Informática em Saúde 10. Matemática 11. Música 12. Pedagogia 13. Sistema de Informação 14. Teatro 15. Tecnologia Sucro-alcooleira 16. Vigilância Sanitária

Representação da Seleção n.º 01/2005/SEED (Região Sul)

Paraná	04	<ul style="list-style-type: none"> • Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC). Atual Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) • Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) • Universidade Federal de Pelotas (UFPel) • Universidade Federal do Paraná (UFPR) • Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) • Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) • Universidade de Brasília (UnB) • Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Administração 2. Artes Visuais 3. Ciências Biológicas 4. Educação Métodos e Técnicas de Ensino 5. Engenharia Ambiental 6. Filosofia 7. Gestão Ambiental em Municípios 8. Gestão Pública 9. Letras Espanhol 10. Letras Português 11. Pedagogia 12. Saúde para Professores da Educação Fundamental e Médio
Rio Grande do Sul	26	<ul style="list-style-type: none"> • Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. (CEFET-PEL). Atual Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) • Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC). Atual Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) • Universidade Federal do Rio Grande (FURG) • Universidade Federal de Pelotas (UFPel) • Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) • Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) • Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Administração 2. Agricultura Familiar 3. Ciências Contábeis 4. Ciências Econômicas 5. Controladoria de Gestão Pública 6. Desenvolvimento de Sistemas para WEB 7. Educação Ambiental 8. Física 9. Formação Professor de Tradução 10. Geografia 11. Gestão de Arquivos 12. Gestão Educacional 13. Gestão Pública 14. Letras Espanhol 15. Letras Português 16. Matemática 17. Pedagogia 18. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural

			19. Sistema de Informação 20. TIC Aplicada à Educação
Santa Catarina	01	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) • Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Controladoria de Gestão Pública 2. Filosofia 3. Letras Espanhol 4. Letras Português 5. Matemática

Fonte: Autora (2016).

APÊNDICE F – MAPEAMENTOS DOS POLOS DA UAB/SE

Araújo (2007-2008-2010-2011)						
	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
2007	Licenciatura em Letras Português					
	08	-	08	05	02	01
	Licenciatura em Matemática					
	15	-	15	13	02	-
2007	Licenciatura em História					
	25	-	25	12	-	13
	48	-	48	30	04	14
2008	Licenciatura em Letras Português					
	25	01	24	11	10	03
	Licenciatura em Matemática					
	25	01	24	21	03	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	01	24	07	05	12
	Licenciatura em Física					
	01	-	01	01	-	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	-	25	17	05	03
2008	Licenciatura em Química					
	05	01	04	03	01	-
	Licenciatura em História					
	25	02	23	07	06	10
	131	06	125	67	30	28
2010	Licenciatura em Letras Português					
	25	04	21	10	10	01
	Licenciatura em Geografia					
	25	02	23	11	09	03
	Licenciatura em Física					
11	01	10	08	02	-	
2010	Licenciatura em História					
	25	02	23	15	06	02
	86	09	77	44	27	06
2011	Licenciatura em Letras Português					
	25	01	24	15	08	01
	Licenciatura em Matemática					
	04	-	04	04	-	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	02	23	16	06	01
	Licenciatura em Física - Sem candidatos aprovados					
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
25	-	25	21	04	-	
2011	Licenciatura em Química - Sem candidatos aprovados					
	Licenciatura em História					
	25	03	22	12	09	01
104	06	98	68	27	03	
Total	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
	369	21	348	209	88	51

Brejo Grande (2007-2008-2011)						
	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
2007	Licenciatura em Letras Português					
	25	01	24	19	04	01
	Licenciatura em Matemática					
	08	-	08	07	01	-
	Licenciatura em Geografia					
	10	-	10	08	-	02
Licenciatura em História						
	07	-	07	03	01	03
Subtotal	50	01	49	37	06	06
2008	Licenciatura em Letras Português					
	25	03	22	11	07	04
	Licenciatura em Matemática					
	12	-	12	10	02	-
	Licenciatura em Geografia					
	13	-	13	07	04	02
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	-	25	18	06	01
Licenciatura em História						
	25	01	24	22	01	01
Subtotal	100	04	96	68	20	08
2011	Licenciatura em Letras Português					
	25	02	23	18	05	-
	Licenciatura em Matemática					
	12	-	12	11	01	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	01	24	15	08	01
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	04	21	15	06	-
Licenciatura em História						
	25	02	23	17	06	-
Subtotal	112	09	103	76	26	01
Total	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
	262	14	248	181	52	15
Propriá (2008-2010)						
	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
2008	Licenciatura em Letras Português					
	25	-	25	18	04	03
	Licenciatura em Matemática					
	25	01	24	23	01	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	-	25	13	02	10
	Licenciatura em Física					
	25	01	24	24	-	-
Licenciatura em Ciências Biológicas						
25	01	24	23	01	-	
Licenciatura em Química						
25	02	23	23	-	-	

	Licenciatura em História					
	25	02	23	14	02	07
Subtotal	175	07	168	138	10	20
	Licenciatura em Letras Português					
	25	02	23	18	05	-
	Licenciatura em Matemática					
	19	03	16	16	-	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	10	15	09	04	02
	Licenciatura em Física					
	01	-	01	01	-	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	05	20	17	03	-
	Licenciatura em Química					
	01	-	01	01	-	-
	Licenciatura em História					
	25	02	23	13	06	04
Subtotal	121	22	99	75	18	06
Total	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
	296	29	267	213	28	26
	Carira (2008-2010-2011)					
	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
	Licenciatura em Letras Português					
	25	-	25	14	03	08
	Licenciatura em Matemática					
	18	01	17	17	-	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	-	25	12	06	07
	Licenciatura em História					
	25	-	25	17	03	05
Subtotal	93	01	92	60	12	20
	Licenciatura em Letras Português					
	25	03	22	13	09	-
	Licenciatura em Matemática - Sem candidatos aprovados					
	Licenciatura em Geografia					
	25	02	23	12	08	03
	Licenciatura em História					
	12	01	11	08	03	-
Subtotal	62	06	56	33	20	03
	Licenciatura em Letras Português					
	18	04	14	13	01	-
	Licenciatura em Matemática					
	04	-	04	04	-	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	05	20	12	07	01
	Licenciatura em História					
	24	-	24	20	04	-
Subtotal	71	09	62	49	12	01
Total	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
	226	16	210	142	44	24

Estância (2007-2008-2010-2011)						
	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
2007	Licenciatura em Letras Português					
	25	03	22	19	04	02
	Licenciatura em Matemática					
	25	01	24	22	01	01
	Licenciatura em Geografia					
	25	03	22	12	05	05
	Licenciatura em Física					
	08	01	07	07	-	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	03	22	19	03	-
Licenciatura em Química						
16	04	12	11	-	01	
Licenciatura em História						
25	01	24	17	05	02	
Subtotal	149	16	133	107	18	11
2008	Licenciatura em Letras Português					
	25	02	23	15	04	04
	Licenciatura em Matemática					
	25	01	24	22	01	01
	Licenciatura em Geografia					
	25	-	25	20	04	01
	Licenciatura em Física					
	25	03	22	20	02	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	-	25	20	03	02
Licenciatura em Química						
25	03	22	20	02	-	
Licenciatura em História						
25	04	21	14	04	03	
Subtotal	175	13	162	131	20	11
2010	Licenciatura em Letras Português					
	25	04	21	16	03	02
	Licenciatura em Matemática					
	25	02	23	19	04	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	05	20	13	05	02
	Licenciatura em Física					
	03	-	03	03	-	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	02	23	20	03	-
Licenciatura em Química						
08	02	06	06	-	-	
Licenciatura em História						
25	04	21	11	10	-	
Subtotal	136	19	117	88	25	04
2011	Licenciatura em Letras Português					
	25	03	22	15	06	01
	Licenciatura em Matemática					
	25	04	21	17	04	-
	Licenciatura em Geografia					

2011	25	02	23	16	07	-
	Licenciatura em Física					
	06	01	05	05	-	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	04	21	16	05	-
	Licenciatura em Química					
	05	01	04	04	-	-
Licenciatura em História						
	25	-	25	18	05	02
Subtotal	136	15	121	91	27	03
Total						
	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
	596	63	533	417	90	29
Japaratuba (2007-2008-2010 - 2011)						
	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
2007	Licenciatura em Letras Português					
	25	03	22	17	04	01
	Licenciatura em Matemática					
	24	05	19	18	01	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	02	23	18	05	-
	Licenciatura em História					
	25	05	20	12	05	03
Subtotal	99	15	84	65	15	04
2008	Licenciatura em Letras Português					
	25	03	22	16	05	01
	Licenciatura em Matemática					
	12	01	11	07	04	-
	Licenciatura em Física					
	01	-	01	01	-	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	07	18	12	04	02
	Licenciatura em Química					
03	-	03	03	-	-	
Licenciatura em História						
	25	06	19	16	03	-
Subtotal	91	17	74	55	16	03
2010	Licenciatura em Letras Português					
	24	04	21	15	04	02
	Licenciatura em Física					
	01	01	-	-	-	-
	Licenciatura em Química					
	02	-	02	02	-	-
Subtotal	28	05	23	17	04	02
2011	Licenciatura em Letras Português					
	25	02	23	18	04	01
	Licenciatura em Matemática					
	25	02	23	21	02	-
Licenciatura em História						
	25	01	24	13	10	01
Subtotal	75	05	70	52	16	02
Total	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
	293	42	251	189	51	11

Laranjeiras (2007-2008-2010)						
	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
2007	Licenciatura em Letras Português					
	25	04	21	14	02	05
	Licenciatura em Matemática					
	25	07	18	17	01	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	05	20	14	04	02 + 02 ²³¹
	Licenciatura em Física					
	03	-	03	03	-	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	07	18	14	04	-
Licenciatura em Química						
07	01	06	06	-	-	
Licenciatura em História						
25	01	24	17	03	04	
Subtotal	135	25	110	84	14	11+02= 13
2008	Licenciatura em Letras Português					
	25	01	24	16	02	06
	Licenciatura em Matemática					
	25	-	25	25	-	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	05	20	12	05	03
	Licenciatura em Física					
	10	01	09	09	-	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	03	22	17	05	-
Licenciatura em Química						
05	-	05	04	01	-	
Licenciatura em História						
25	03	22	11	06	05	
Subtotal	140	13	127	94	19	14
2010	Licenciatura em Letras Português					
	25	01	24	15	07	02
	Licenciatura em Geografia					
	25	04	21	10	07	04
	Licenciatura em Física					
25	06	19	16	03	-	
Licenciatura em História						
25	01	24	14	08	02	
Subtotal	100	12	88	55	25	08
Total	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
	375	50	325	233	58	34+02= 36
Nossa Senhora das Dores (2008-2010-2011)						
	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
	25	-	25	16	02	07

²³¹ O +02 foi resultado dos acadêmicos que prestaram vestibular para o polo de Areia Branca (extinto) e os estudantes transferidos para outros polos, no caso em tela, para Laranjeiras.

2008	Licenciatura em Matemática					
	25	01	24	13	03	08
	Licenciatura em Geografia					
	25	01	24	16	01	07
	Licenciatura em Física					
	01	-	01	01	-	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	-	25	17	08	-
	Licenciatura em Química					
05	01	04	03	01	-	
Licenciatura em História						
25	02	23	14	02	07	
Subtotal	131	5	126	80	17	29
2010	Licenciatura em Letras Português					
	25	04	21	09	05	07
	Licenciatura em Matemática					
	25	04	21	18	02	01
	Licenciatura em Geografia					
	25	06	19	11	06	02
	Licenciatura em História					
25	04	21	10	08	03	
Subtotal	100	18	82	48	21	13
2011	Licenciatura em Letras Português					
	25	02	23	12	09	02
	Licenciatura em Matemática					
	04	-	04	04	-	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	02	23	09	14	-
Licenciatura em História						
20	02	18	11	06	01	
Subtotal	74	06	68	36	29	03
Total	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
	305	29	276	164	64	48
Nossa Senhora da Glória (2008-2011)						
	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
2008	Licenciatura em Letras Português					
	25	02	23	19	02	02
	Licenciatura em Matemática					
	25	03	22	21	01	25
	Licenciatura em Geografia					
25	03	22	18	01	03	
2008	Licenciatura em Física					
	04	-	04	04	-	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	04	21	19	02	-
	Licenciatura em Química					
17	-	17	17	-	-	
Licenciatura em História						
25	01	24	13	08	03	
Subtotal	146	13	133	111	14	08

2011	Licenciatura em Letras Português					
	25	03	22	14	08	-
	Licenciatura em Matemática					
	08	01	07	05	02	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	-	25	14	10	01
	Licenciatura em Física					
	04	-	04	04	-	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	04	21	18	03	-
Licenciatura em Química						
01	-	01	01	-	-	
Licenciatura em História						
25	02	23	16	07	-	
Subtotal	113	10	103	72	30	01
Total	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
	259	23	236	183	44	09
Porto da Folha (2007-2008-2010-2011)						
	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
2007	Licenciatura em Letras Português					
	25	04	21	17	03	01
	Licenciatura em Matemática					
	25	-	25	24	-	01
	Licenciatura em Geografia					
	25	-	25	20	01	04
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	01	24	24	-	-
Licenciatura em História						
25	03	22	17	04	01	
Subtotal	125	8	117	102	08	07
2008	Licenciatura em Letras Português					
	25	03	22	18	03	01
	Licenciatura em Matemática					
	25	-	25	24	01	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	01	24	20	02	02
	Licenciatura em Física					
	01	-	01	01	-	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	01	24	19	05	-
Licenciatura em Química						
25	03	22	20	02	-	
Licenciatura em História						
25	03	22	18	03	01	
Subtotal	151	11	140	120	16	04
Licenciatura em Letras Português						
22	01	21	12	07	02	
Licenciatura em Matemática						

2010	08	-	08	08	-	-
	Licenciatura em Geografia					
	12	02	10	09	01	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	04	21	18	03	-
	Licenciatura em História					
Subtotal	87	9	78	59	17	02
2011	Licenciatura em Letras Português					
	08	01	07	05	02	-
	Licenciatura em Matemática					
	Sem candidatos aprovados					
	Licenciatura em Geografia					
	01	01	-	-	-	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	23	04	19	15	04	-
Subtotal	Licenciatura em História					
	09	01	08	07	01	-
	41	07	34	27	07	-
Total	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
	404	35	369	308	48	13
Poço Verde (2007-2008-2010)						
	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
2007	Licenciatura em Letras Português					
	25	06	19	08	04	07
	Licenciatura em Matemática					
	25	02	23	22	01	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	01	24	17	01	06
Subtotal	Licenciatura em História					
	25	03	22	15	02	05
	100	12	88	62	8	18
2008	Licenciatura em Letras Português					
	25	03	22	10	04	08
	Licenciatura em Matemática					
	25	05	20	19	01	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	04	21	13	02	06
	Licenciatura em Física					
	07	-	07	07	-	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	-	25	22	02	01
Subtotal	Licenciatura em Química					
	08	-	08	06	02	-
	Licenciatura em História					
	25	02	23	16	02	05
140	14	126	93	13	20	
2010	Licenciatura em Letras Português					

	25	02	23	18	02	03
	Licenciatura em Matemática					
	25	-	25	23	02	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	01	24	16	05	03
Subtotal	75	03	72	57	09	06
Total	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
	315	29	286	212	30	44
	São Domingos (2007-2008 -2010-2011)					
	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
2007 232	Licenciatura em Letras Português					
	25	-	25	14	03	08+01
	Licenciatura em Matemática					
	22	01	21	16	03	02
	Licenciatura em Geografia					
	25	-	25	15	05	05
	Licenciatura em História					
	25	02	23	13	05	05 + 01
Subtotal	97	3	94	58	16	20+02= 22
2008	Licenciatura em Letras Português					
	25	01	24	12	04	08
2008	Licenciatura em Matemática					
	14	-	14	13	-	01
	Licenciatura em Geografia					
	25	02	23	15	05	03
	Licenciatura em Física					
	01	-	01	01	-	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	03	22	19	03	-
	Licenciatura em Química					
	01	-	01	01	-	-
	Licenciatura em História					
	25	01	24	18	04	02
Subtotal	116	7	109	79	16	14
2010	Licenciatura em Letras Português					
	25	03	22	15	04	03
	Licenciatura em Matemática					
	08	-	08	08	-	-
	Licenciatura em Física					
	Sem candidatos aprovados					
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	05	20	15	05	-
Licenciatura em Química						
07	-	07	07	-	-	

²³² Os dois formados, ingressantes do vestibular 2007, eram inicialmente do polo de Areia Branca. Com a extinção foram transferidos para o polo de São Domingos.

	Licenciatura em História					
	25	04	21	15	05	01
Subtotal	90	12	78	60	14	04
	Licenciatura em Letras Português					
	25	01	24	15	09	-
	Licenciatura em Matemática					
	02	01	01	01	-	-
	Licenciatura em Geografia					
	25	-	25	15	10	-
	Licenciatura em Física					
	01	-	01	01	-	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	02	23	20	03	-
	Licenciatura em Química					
	06	01	05	05	-	-
	Licenciatura em História					
	25	02	23	14	07	02
Subtotal	109	07	102	71	29	02
Total	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
	412	29	383	268	75	42
	Lagarto (2008-2011)					
	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
	Licenciatura em Matemática					
	25	02	23	17	03	03
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	01	24	15	09	-
	Licenciatura em Química					
	19	07	12	12	-	-
	Licenciatura em História					
	25	02	23	13	01	03
Subtotal	94	12	82	57	13	06
	Licenciatura em Matemática					
	25	01	24	18	06	-
	Licenciatura em Ciências Biológicas					
	25	02	23	20	03	-
	Licenciatura em Química					
	06	01	05	05	-	-
	Licenciatura em História					
	25	01	24	13	11	-
Subtotal	81	05	76	56	20	-
Total	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
	175	17	158	113	33	06

Fonte: Autora (2016).

APÊNDICE G – PLANILHA QUANTITATIVA DOS POLOS

POLOS	Aprovado	Não matriculado	Matriculado	Cancelado	Cursando	Formado
Araúá	369	21	348	209	88	51
Brejo Grande	262	14	248	181	52	15
Propriá	296	29	267	213	28	26
Carira	226	16	210	142	44	24
Estância	596	63	533	417	90	29
Japaratuba	293	42	251	189	51	11
Laranjeiras	375	50	325	233	58	36
Dores	305	29	276	164	64	48
Glória	259	23	236	183	44	9
Porto da Folha	404	35	369	308	48	13
Poço Verde	315	29	286	212	30	44
São Domingos	412	29	383	268	75	42
Lagarto	175	17	158	113	32	6
Total	4287	397	3890	2832	704	354

Fonte: Autora (2017).

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS SABERES (RE)CONSTRUÍDOS PELOS EGRESSOS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL EM SERGIPE (2012-2015)

Pesquisador: JOSEVÂNIA TEIXEIRA GUEDES

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 53370916.5.0000.5371

Instituição Proponente: SOCIEDADE DE EDUCACAO TIRADENTES S/S LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.190.480

Apresentação do Projeto:

As atuais discussões acerca das políticas públicas de formação inicial docente apontam para uma transição de características específicas e bem distintas de qualquer outro momento social, em virtude dos avanços tecnológicos, acompanhados de uma maior conscientização social sobre inclusão, direitos, deveres, democracia e educação para a cidadania. A formação inicial de professores, baseada numa profissionalização reflexiva, na ação-reflexão-ação, com fundamento na epistemologia da prática, tem tido repercussões tanto do ponto de vista da pesquisa pedagógica, quanto das políticas públicas. Dessa realidade emerge o objeto de estudo desta pesquisa: a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política pública de formação inicial e os saberes (re)construídos pelos egressos da UAB em Sergipe que atuam na educação básica, no período de 2012-2015. A UAB tem a prioridade de atender aos professores que atuam na educação básica, mediante oferta de cursos dirigidos preferencialmente aos segmentos da população com dificuldade de acesso à formação superior. Atualmente, a UAB de Sergipe oferta dez cursos de licenciatura, com uma periodicidade de seis meses (Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Matemática e Química) distribuídos em diversas cidades, a exemplo de Arauá, Brejo Grande, Carira, Estância, Japarutuba, Lagarto, Laranjeiras,

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora das Dores, Poço Verde, Porto da Folha, Propriá, São Cristóvão e São Domingos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as contribuições da UAB como política pública de formação inicial de professores e os saberes (re)construídos pelos egressos de Sergipe que atuam na educação básica, no período de 2012-2015.

Objetivo Secundário:

a) contextualizar a institucionalização da Educação a Distância no Brasil; b) mapear as contribuições quantitativas da política pública de formação inicial de professores da UAB/Sergipe a partir da sua implantação; c) categorizar os saberes (re)construídos pelos egressos de Sergipe nos cursos de licenciatura ofertados pela UAB/Sergipe no período já descrito;

d) relacionar os saberes (re)construídos pelos egressos

da UAB/Sergipe com as demandas atuais da profissão docente; e) interpretar a relação de sentido/de significado dos saberes (re)construídos pelos sujeitos desta pesquisa

em suas práticas docentes desenvolvidas na educação básica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- RISCOS: Considerando tratar-se de uma pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais, bem como as diretrizes das resoluções do Conselho Nacional de Saúde acerca de investigação com seres humanos, este estudo tem risco mínimo, haja vista a sua abordagem empregar a aplicação de um questionário. De acordo com as legislações

vigentes, esse instrumento não é tido como invasivo à intimidade do indivíduo. Por outro lado, as Diretrizes para a Pesquisa em Seres Humanos estabelecem que toda pesquisa tem risco. Nessa perspectiva, esta investigativa entende como possível risco mínimo a possibilidade de constrangimento na abordagem. Aspecto que será ponderado com vistas a ser neutralizado por meio de uma aproximação que respeite os princípios

éticos e as singularidades dos sujeitos pesquisados.

BENEFÍCIOS: Tese de Doutorado a ser socializada com os sujeitos e a sociedade acerca dos saberes ressignificados dos egressos da UAB/Sergipe e suas implicações na prática docente. Buscar-se-á, ainda, com os resultados subsidiar a gestão do Cesad/UFS sobre os avanços da UAB/Sergipe no âmbito da expansão e interiorização, com vistas à implantação/ implementação de ações ou até mesmo de políticas públicas para a melhoria da formação inicial de professores no estado de Sergipe.

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo		
Bairro: Bairro Farolândia	CEP: 49.032-490	
UF: SE	Município: ARACAJU	
Telefone: (79)3218-2206	Fax: (79)3218-2100	E-mail: cep@unit.br

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo sobre os saberes construídos pelos egressos da Universidade Aberta do Brasil em Sergipe (2012-2015) constitui-se uma investigação acadêmica de significativo interesse, especialmente por pretender atingir, em nível de uma tese de doutorado, a melhoria da qualidade dos educadores que se espalham pelas comunidades de todos os lugares do estado de Sergipe.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS nº 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando-se a resposta às solicitações feitas pelo CEP nas versões anteriores - devidamente elencadas e explicitadas na carta resposta - esse comitê aprova o projeto para o seu andamento em busca dos objetivos preconizados.

Considerações Finais a critério do CEP:

PB: Plataforma Brasil; PD: Projeto detalhado; FR: folha de rosto.

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS nº 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_604568.pdf	04/07/2017 10:44:27		Aceito
Projeto Detalhado	Formulario_modificado.pdf	04/07/2017	JOSEVÂNIA	Aceito

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

/ Brochura Investigador	Formulario_modificado.pdf	10:43:59	TEIXEIRA GUEDES	Aceito
Cronograma	Cronograma_modificado.pdf	04/07/2017 10:40:30	JOSEVÂNIA TEIXEIRA GUEDES	Aceito
Outros	Resposta_parecer_0407.pdf	04/07/2017 10:39:23	JOSEVÂNIA TEIXEIRA GUEDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	04/07/2017 10:38:18	JOSEVÂNIA TEIXEIRA GUEDES	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	01/06/2017 23:09:27	JOSEVÂNIA TEIXEIRA GUEDES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaodeInfra.pdf	01/06/2017 22:58:49	JOSEVÂNIA TEIXEIRA GUEDES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracoesPesquisadores.pdf	01/06/2017 22:42:08	JOSEVÂNIA TEIXEIRA GUEDES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_unit.pdf	01/06/2017 21:29:34	JOSEVÂNIA TEIXEIRA GUEDES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostomodificada.pdf	01/06/2017 21:25:56	JOSEVÂNIA TEIXEIRA GUEDES	Aceito
Outros	310517_Instrumentodepesquisa.pdf	01/06/2017 16:25:27	JOSEVÂNIA TEIXEIRA GUEDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 27 de Julho de 2017

Assinado por:
ADRIANA KARLA DE LIMA
(Coordenador)

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cesp@unit.br