

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

GIOVANNA CRISTINA STOPPA ARAUJO

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs):
UMA ANÁLISE DOS EGRESSOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA EAD
SOBRE O USO DESSAS FERRAMENTAS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
PROFISSIONAL

SÃO CARLOS -SP

2020

GIOVANNA CRISTINA STOPPA ARAUJO

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs):
UMA ANÁLISE DOS EGRESSOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA EAD
SOBRE O USO DESSAS FERRAMENTAS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos: Linguagens, Currículo e Tecnologias

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre

São Carlos-SP

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Giovanna Cristina Stoppa Araújo, realizada em 12/11/2020.

**Comissão
Julgadora:**

Profa. Dra. Márcia Regina Onofre (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (UNIARA)

Profa. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

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

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Ao meu pai Antonio Stoppa (in memoriam)
Pelo exemplo de honestidade, força, união,
trabalho, humildade e dedicação pela
família.

À minha mãe, Isilda, pela força, humildade
coragem, amor, honestidade, por todo o
trabalho e dedicação pela família.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Márcia Regina Onofre, pela confiança em mim, na minha pesquisa, por ter sido durante todo o percurso do mestrado muito mais que minha orientadora, pelas vezes que ajudou a levantar-me no período de maior tristeza e fraqueza, por todas as palavras, conselhos e aprendizados.

Ao meu pai (in memoriam), por sempre ter cuidado de todos nós até o último momento de sua vida. Por ter feito de sua família a sua grande prioridade. Por ter nos incentivado a estudar. Por ter feito de nós seres humanos honestos, trabalhadoras e ter nos ensinando a nunca esquecermos de onde viemos. Pai, te amarei eternamente! aguardo ansiosamente o dia do nosso reencontro.

À minha mãe, pela força, coragem e por todo amor, carinho e cuidado que tem por mim.

À minha irmã Julianna, pelos conselhos, por me encorajar diante os desafios enquanto educadora, pela parceria, amizade e por ter me dado as duas preciosidades de nossas vidas, Sophia e Melissa. Gratidão Jow e Thiago, por ter me proporcionado a dádiva de ser tia dessas duas crianças maravilhosas, que são os amores da minha vida.

Ao meu marido Rick, pela paciência, companheirismo, cumplicidade e por acreditar no meu potencial enquanto educadora, por sempre me levantar e me apoiar nas minhas decisões e por ser o meu ponto de equilíbrio.

À minha filha de quatro patas, Amora, por todo amor, carinho, fidelidade e companheirismo. Amo você, Amora!

Aos meus professores que durante o mestrado contribuíram com minha formação.

Às Profas. Dras. Cleonice e Betânea por terem aceito o convite para participarem da banca de qualificação e defesa e por todas relevantes contribuições que trouxeram para a dissertação.

RESUMO

Este estudo visa contribuir com o aprofundamento de pesquisas na área e investigar a importância das novas TDICs na formação de futuros professores, partindo da seguinte questão de pesquisa: Em que medida os cursos de pedagogia EaD preparam os futuros docentes para o uso das TDICs para trabalhar na sala de aula? Neste sentido, esse estudo objetiva explorar e analisar as potencialidades do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na formação inicial em Pedagogia na modalidade a distância e os reflexos desse processo na atuação dos egressos que atuam como professores. Como objetivos específicos o estudo se propõe analisar a importância da aprendizagem e domínio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nos cursos de formação inicial em EaD; investigar sobre os conhecimentos e saberes dos(as) professores(as) em relação as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e a contribuição dessas ferramentas na atuação profissional. A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada por meio de um estudo exploratório descritivo com a aplicação de questionários online com perguntas abertas e fechadas, envolvendo 27 professores atuantes na educação básica formados no curso de Pedagogia EaD da UAB UFSCar. Os dados foram tabulados e analisados por meio da análise do discurso e organizado em quatro eixos: Perfil identitário e processos formativos; TDICs e formação inicial; TDICs e atuação profissional; TDICs e percepções profissionais. Os resultados das análises apontam para uma formação que propicia o uso das TDICs ao longo do curso de graduação reforçando a importância da utilização dessas ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem. Também revelam que os alunos do curso em EaD são em sua maioria profissionais que já dominavam as TDICs antes da entrada nos cursos, portanto compreendiam o significado e a importância das TDICs para a formação e atuação profissional, valorizam as contribuições do curso em EaD na mobilização dessas ferramentas e pontuam a resistência dos pares em utilizá-las devido a falta de formação e domínio na área.

Palavras-chave: Pedagogia EaD; TDICs.; Formação inicial; Atuação profissional

ABSTRACT

This study looks for to contribute with the growing of searches in the area and investigate the importance about the ICDT in formation of future teachers, according to the question: How the distance education courses of Pedagogy prepares the future teachers for works with ICDT in the classroom? In this way, the aim of this study is explore and analyse the uses of Information and Communication Digital Technologies (ICDT) in Pedagogy courses in distance education modality and the result of this process in actuation of beginning teachers. The search specific objective is analyse the importance about the learning of Information and Communication Digital Technologies (ICDT) in the distance education courses; investigate the teachers' knowledge related with the Information and Communication Digital Technologies (ICDT) and the contribution of these tools for the teaching. This qualitative investigation was realized according to an exploratory and descriptive study through application of online questionnaire with 27 teachers of the Basic Education graduated in the UBA UFSCar distance education courses of Pedagogy. These search's data was consulted and was made charts with the result based in the discussion and the organization of four groups: Identity profile and formation processes; ICDT and beginning formation; ICDT and professional actuation; ICDT and professional perceptions. The results of the analyses point to a training that allows the use of ICDT throughout the undergraduate course, reinforcing the importance of using these tools for the teaching and learning process. They also reveal that the students in the distance education course are mostly professionals who had already mastered the ICDT before entering the courses, so they understood the meaning and importance of the ICDT for training and professional performance, they value the contributions of the distance education course in the mobilization these tools and point out the resistance of peers to use them due to the lack of training and mastery in the area.

Keyword: Distance Education; ICDT; Beginning formation; Professional actuation.

LISTA DE SIGLAS

- ABED** – associação brasileira de educação a distância
- AFA** – Academia da Força Aérea
- ATPCS** – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- AVA** – Ambiente virtual de aprendizagem
- BM** – Banco Mundial
- ETEC** – Escola técnica estadual
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CD** – Compact Disc
- CIDCA** – Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
- COG** – Conselho de Graduação
- CONSUNI** – Conselho Universitário
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DVD** – Digital Versatile Disc
- EaD** – Educação a Distância
- ETEC** - Escolas Técnicas Estaduais
- FUNTEVE** – Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
- Help Desk** – Balcão de ajuda (serviço de atendimento ao cliente)
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituição de nível Superior
- IFES** – Institutos Federais de Ensino Superior
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MOODLE** – Modular Object Oriented Dynamic Learning Environmet
- NTI** – Novas Tecnologias da Informação
- OBA** – Olimpíada Brasileira de Astronomia
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PCs** – Personal Computer
- PROGRAD** – Pró-Reitoria de Graduação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para todos

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEaD – Secretaria Geral de Educação a Distância

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TDICS – Tecnologias Digitais de Informação e comunicação

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

TMSF – Tecnologias Móveis sem Fio

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico de matrículas do Ensino Superior.....	41
Figura 2 – Fatores que poderiam contribuir ou contribuíram para a evasão.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de descritores.....	16
Quadro 2 – história do uso das tecnologias na educação.....	24
Quadro 3 – Estrutura curricular das disciplinas do curso de pedagogia EaD UFSCar.....	48
Quadro 4 – Faixa etária dos participantes da pesquisa.....	56
Quadro 5 – Gênero dos participantes da pesquisa.....	57
Quadro 6 – Formação ensino fundamental e médio.....	58
Quadro 7 – Ano de ingresso dos professores participantes da pesquisa.....	59
Quadro 8 – Ano de conclusão do curso.....	60
Quadro 9 – Outra graduação e complementação pedagógica.....	62
Quadro 10 – Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu.....	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	13
1. TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) E MÍDIA-EDUCAÇÃO.....	22
1.1 TDICs: Historicidade e Relevância atual	22
1.2 A Legitimidade da Mídia-Educação e sua pertinência no contexto escolar.....	28
2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD): DAS PRIMEIRAS LEIS À CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB).....	34
2.1 O Processo de Legalização da EaD no BRASIL.....	34
2.2 A Implantação e os Rumos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).....	37
3. EAD UFSCAR: DA ESTRUTURAÇÃO DA SEAD AO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA.....	43
3.1 A Estruturação da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da UFSCar....	43
3.2 Curso de Pedagogia EaD UFSCar.....	47
4. CAMINHO METODOLÓGICO.....	52
4.1 Metodologia de Pesquisa.....	52
4.2 Produção dos Dados.....	53
4.2.1 Questionário.....	53
4.2.2 Parceiros da Pesquisa.....	54
4.3 Análise e Categorização dos Dados.....	54
5. A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE O USO DAS TDICs NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD E OS REFLEXOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	56
5.1 Eixo 1. Perfil Identitário e Processos Formativos.....	56
5.2 Eixo 2. TDICs e formação Inicial.....	65
5.3 Eixo 3. TDICs e Atuação Profissional.....	68
5.4 Eixo 4. TDICs e Percepções Profissional.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	82
ANEXOS.....	90

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O interesse pela temática

Desde muito cedo estive envolvida com livros, tecnologias e educação a distância. O acesso a esses meios se deu por intermédio de meu pai que aos 18 anos ingressou na AFA (Academia da Força Aérea) em Pirassununga tornando-se bombeiro e se envolveu com conhecimentos na área de eletrônica e telecomunicações por conta dos rádios na torre de comando e, assim, resolveu se profissionalizar em eletrônica fazendo o curso profissionalizante a distância pela escola Ocidental School. O curso a distância era mediado pelas correspondências e envio de livros e materiais didáticos que me fascinavam pela forma de envio e acesso. Esse envolvimento me levou ao curso de Eletrônica em uma Escola Técnica Estadual (ETEC) após o ensino médio buscando aprofundamento na área.

A vivência com as tecnologias foi sendo ampliada por intermédio de estágios na Universidade de São Paulo (USP) no laboratório de máquinas elétricas como bolsista do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da atuação em uma empresa na parte de projetos eletrônicos, como desenhista-projetista. Com o objetivo da continuidade dos estudos na área, iniciei no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) um curso de mecatrônica que não foi finalizado devido aos meus anseios em ampliar os meus conhecimentos e contribuir com as tecnologias na área da educação. Neste sentido, a Pedagogia parecia ser um caminho interessante para a complementação da realização de meus ideais e, em 2013, iniciei o curso na Universidade Federal de São Carlos.

Buscando conhecimentos e a realização de pesquisas no campo das Tecnologias e da Educação ingressei no segundo ano do curso de Pedagogia no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos e Saberes da Docência na linha sobre “Políticas e Processos Formativos da Docência na Modalidade Presencial e a Distância”. As discussões promovidas pelo grupo ampliaram minhas possibilidades de pesquisa para a área da Educação a Distância e o universo que circundava os processos de desenvolvimento dessa modalidade. Buscando respostas para as minhas inquietações desenvolvi duas pesquisas de Iniciação Científica na área.

A primeira pesquisa, realizada em 2014 (STOPPA, 2014) e financiada pelo CNPq intitulada - “Educação a Distância: Analisando os Processos Formativos dos Tutores Virtuais Envolvidos no curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB)/UFSCar -

objetivou explorar e analisar os processos formativos que permeiam o desenvolvimento profissional dos tutores virtuais do curso de Pedagogia a distância da UAB/UFSCar visando descortinar um universo que está em construção, envolvendo os olhares dos principais envolvidos. Assim pude fazer um levantamento de experiências vivenciadas por eles, como dificuldades, desafios, práticas e perspectivas. Constatei que os tutores virtuais são os principais responsáveis pela mediação com os alunos e as tecnologias de informação e comunicação ficando nítido que mesmo todos os entrevistados tendo uma boa formação, ainda assim tiveram que fazer um curso, ou seja, uma formação em tutoria para aprenderem a fazer uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Analisando os dados também entendi que a prática dos tutores virtuais não difere da prática dos docentes, pois são eles que assumem esse papel no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), são eles que conduzem o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, percebi em suas falas pontos não tão positivos, como excesso de trabalho, baixa remuneração, pois não possuem vínculo empregatício dependendo de bolsas e, com corte de verbas, excesso de alunos e não são reconhecidos e não tem seus direitos garantidos como professor.

Os resultados da primeira pesquisa realizada foram fundamentais para o desenvolvimento de uma segunda pesquisa de Iniciação Científica em 2015 (STOPPA, 2015) sobre “Os Cursos de Educação a Distância na Visão dos Professores Participantes: Uma Análise Bibliográfica”. O objetivo dessa pesquisa foi o de fazer um levantamento bibliográfico sobre o que os professores envolvidos na Educação a Distância (EaD) falam sobre a docência e a inserção das ferramentas de Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs). O interesse foi de demonstrar pontos positivos e negativos por eles em se trabalhar com as TICs. As leituras demonstraram que com a expansão da EaD no Brasil somada a demanda por vagas e o uso das TICs, surgiu o trabalho do professor virtual. Constatei a importância desse profissional para o sucesso dessa modalidade, percebi ainda que um dos grandes desafios enfrentados por esses professores é a falta de prática com as ferramentas tecnológicas, sobrecarga para preparar aulas, material impresso e vídeo aulas. Isso se deve ao fato do ensino que vem sendo ofertado nas instituições de Ensino Superior para a formação de professores, pois muitas instituições não incorporam em seu currículo disciplinas que contemplam as TICs.

Buscando ampliar meu raio de alcance sobre a importância das tecnologias na formação de professores e buscando a inserção nas escolas, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2015 a 2017.

Como participante do grupo de estudos e com duas pesquisas sobre a formação docente e o uso das TICs em sala de aula, sempre procurei levar para a sala de aula ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento das atividades com os alunos e, pude constatar a importância desses meios na aprendizagem dos educandos, bem como, a resistência dos colegas com as novas tecnologias. Infelizmente era perceptível a resistência dos colegas em relação ao uso da tecnologia e o descaso com essas ferramentas no espaço escolar. A escola possuía uma sala de informática com computadores em uma delas, havia internet, no entanto, não havia um uso frequente da sala e nem projetos integrados que garantissem a realização de atividades utilizando as TICs como ferramentas de aprendizagem. Então, o único material que pude levar para a sala de aula como bolsista, foram slides apresentados através do meu notebook e um programa sobre constelações no qual utilizei a internet do meu smartphone para demonstrar aos alunos com o intuito de prepará-los para a Olimpíada de Astronomia (OBA) que acontece anualmente nas escolas públicas.

Essas ocorrências também foram constatadas quando comecei a atuar como professora em uma escola da rede privada de ensino e não visualizava a inexperiência e a dificuldade das colegas em trabalhar com esses meios com as crianças.

A partir dessas inquietações e experiências que adentrei no Mestrado Profissional em Educação, buscando contribuir para os estudos de professores nessa área e possibilitando discussões sobre a importância do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação para a formação docente. Assim como Belloni (2009) vários autores (KENSKI,2007; LÉVY,1999; LITWIN,2001; MILL, 2010; MORAN, 2000; PALLOFF & PRATT,2002) defendem a importância dessas ferramentas, cada vez mais presentes na vida cotidiana e a necessidade de sua integração à educação.

A pertinência e relevância da pesquisa

O primeiro movimento para a compreensão da pertinência do estudo foi a realização de um levantamento de artigos no Scielo – Scientific Electronic Library Online, remetendo a uma análise de trabalhos publicados nos últimos 5 anos (2014 a 2019) a partir das palavras chave: Formação de Professores, TICs, TDICs Pedagogia EaD, e Professores Ensino Fundamental I.

O levantamento baseou-se nos parâmetros descritos por Romanowski & Ens (2006): definição dos descritores; localização do banco de dados; estabelecimento de critérios para

a composição do corpus do trabalho; levantamento dos artigos; coleta de material; leitura das publicações e síntese preliminar; organização do relatório e sistematização das sínteses; análise e elaboração das conclusões.

A pesquisa estruturou-se em duas etapas. A primeira etapa relativa a busca pelas palavras-chave: formação de professores; uso das TICS e TDICs na sala de aula. Nesta etapa foram encontrados, 102 trabalhos, nos quais selecionamos 6 de acordo com a relevância do estudo. Uma segunda etapa foi a busca pelos descritores: formação de professores; Pedagogia EaD; uso das TICs e TDICs. Foram encontrados 14 artigos e desses, apenas 2 foram escolhidos de acordo com a pertinência da pesquisa. Foram excluídos desse processo de seleção os artigos duplicados, artigos de outras áreas de conhecimento e artigos que não se aproximavam da temática pesquisada.

Ao todo foram selecionados 8 artigos para a análise que estão apresentados no quadro 1.

	TÍTULO	AUTORIA	ANO DE PUBLICAÇÃO
1	De iniciantes a vanguardistas: o uso de tecnologias digitais por jovens professores	REIS, V; LUNARDI, Mendes, G.	2018
2	Saberes docentes e as tecnologias de informação e comunicação: reflexões a partir de experiências pedagógicas	LANDIN, Souza De Rita de Cássia; MONTEIRO, Maria Iolanda.	2017
3	Avaliação dos docentes e futuros docentes, quanto ao conhecimento e utilização de mídias interativas nas práticas pedagógicas	SOUSA, D; EGIDIO, I	2016
4	Impactos da Tecnologia da Informação e Comunicação na aprendizagem dos alunos em escolas públicas de São Caetano do Sul (SP)	BITANTE, A; FARIA, De A; GASPAR, M; PASCUAL, J; DONAIRE, D	2016
5	As práticas pedagógicas com as tic nos colégios públicos municipais da cidade de Pilão Arcado-Bahia	SANTOS, Paulo Rosas	2016
6	Letramento digital na formação inicial de professores: a visão de graduandos de pedagogia EaD	GOMES, Suzana Santos Dos	2016
7	Graduação a distância e práticas pedagógicas apoiadas por tecnologias digitais: um estudo no curso de pedagogia	MASSARO, Giselle Girafa; MARTINS, Lucia Maria	2014
8	Reflexões sobre aspectos da formação de professores a distância	REIS, Rampazzo, Sandra Regina Dos; BATTINI, Okçana; STREISKY Strang, Bernadete	2014

Quadro 1. Levantamento de descritores.

Fonte: Elabora pela autora (2020)

No Artigo (1) intitulado “De iniciantes a vanguardistas: o uso de tecnologias digitais por jovens professores” desenvolvido em 2018 pelos autores Reis e Lunardi, objetivaram compreender o uso das tecnologias em sala de aula por jovens professores, discutindo três perfis: iniciantes, vanguardistas e moderados. Concluíram que os professores mais jovens usam com mais frequência as tecnologias na sala de aula, pois tiveram em sua formação inicial uma aproximação das TDICs e um aprofundamento na pós-graduação ou em outros cursos extracurriculares.

Já no Artigo (2) desenvolvido no ano de 2017 por Landin e Monteiro intitulado “Saberes docentes e as tecnologias de informação e comunicação: reflexões a partir de experiências pedagógicas” as autoras objetivaram através de entrevistas com professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas estaduais da cidade de São Carlos, SP demonstrar que esses professores ainda não absorveram satisfatoriamente o uso dessas tecnologias. Assim, constataram que o uso das TICs em sala de aula se faz mais presente, porém a formação de professores ainda não contempla tais ferramentas tecnológicas. Através dos entrevistados e suas reflexões, apontou-se a necessidade de uma formação tanto inicial como continuada com disciplinas que contemplem o uso dessas tecnologias.

No próximo Artigo (3) desenvolvido em 2016 os autores Sousa e Egídio objetivaram através de aplicação de questionários analisar a percepção de professores que lecionam em escolas estaduais de ensino fundamental da cidade de Itaporanga, Paraíba e os alunos das licenciaturas da Educação a Distância da Universidade federal da Paraíba quanto ao uso e conhecimento dos recursos mediáticos nas práticas pedagógicas. Concluíram que é nítido as dificuldades que os professores tiveram com relação ao uso dos recursos tecnológicos, pois essas ferramentas geram insegurança e medo e, com isso, acabam não utilizando tais recursos. Entretanto, com relação aos alunos da EaD, constatou que eles possuem domínio e facilidade ao utilizarem esses recursos tecnológicos.

Assim trazemos o Artigo (4) intitulado “Impactos da Tecnologia da Informação e Comunicação na aprendizagem dos alunos em escolas públicas de São Caetano do Sul (SP), desenvolvido no ano de 2016 pelos autores Bitante, Faria, Gaspar, Pascual e Donaire, verificaram a percepção de doze docentes sobre o impacto no uso das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem dos discentes no Ensino Fundamental. Os resultados apontaram que o uso das TICs possibilitou novas consultas, pesquisas e produções de informações além da comunicação entre participantes. Entretanto, constataram que os docentes pesquisados não possuíam formação especializada, o que demonstra uma lacuna em sua formação.

Com isso trazemos o Artigo (5) intitulado “As práticas pedagógicas com as TICs nos colégios públicos municipais da cidade de Pilão Arcado-Bahia”, no ano de 2016 o autor Paulo Rosas Santos teve como objetivo fazer um levantamento sobre em que condições o uso das tecnologias digitais são empregadas como ferramentas pedagógicas pelos professores nas atividades escolares de dois colégios públicos municipais da cidade citada. Através de aplicação de questionários, entrevistas e observações com 42 professores, apresentou como resultado que as ferramentas tecnológicas de fato auxiliam o professor no processo de ensino e aprendizagem proporcionando ao aluno a possibilidade de ser sujeito ativo e construtor de seu conhecimento. Constatou ainda que mesmo os colégios dispo de equipamentos tecnológicos, o uso desses aparelhos é restrito devido à falta de capacitação por parte de alguns professores.

No próximo Artigo (6) realizado em 2016, a autora Suzana dos Santos Gomes, intitulado “Letramento digital na formação inicial de professores: a visão de graduandos de pedagogia EaD”, a autora analisou a formação dos pedagogos a distância sobre o uso das tecnologias e a importância das ferramentas tecnológicas bem como o letramento digital na formação docente. Os resultados destacaram que houve impactos sobre o uso das tecnologias digitais na formação inicial além de trazer uma reflexão sobre o uso dessas tecnologias no ambiente escolar sobretudo o seu uso na prática docente.

Já no Artigo (7) realizado em 2014, as autoras Giselle Massaro e Lucia Maria Martins intitulado “Graduação a distância e práticas pedagógicas apoiadas por tecnologias digitais: um estudo no curso de pedagogia”, objetivaram através de uma pesquisa exploratória, investigar como o curso de graduação em pedagogia EaD UAB contribui para modificar a prática do professor em exercício referindo-se ao uso das TDICs. Utilizando os egressos do curso foi constatado que os professores envolvidos na pesquisa conseguiram incorporar as tecnologias às suas práticas pedagógicas, mas com uma certa resistência da escola principalmente devido a infraestrutura tecnológica precária e a falta de apoio por parte da gestão escolar. Contudo ressaltam que os futuros docentes devem incorporar as tecnologias não apenas como mais um objeto a ser estudado, mas principalmente como uma ferramenta que apoie uma prática.

No Artigo (8) realizado em 2014, as autoras Sandra Regina dos Reis, Okçana Battini e Bernadete Streisky Strang intitulado “Reflexões sobre aspectos da formação de professores a distância”, objetivaram analisar aspectos que envolvem o professor nessa modalidade. Os resultados apontaram que os cursos ofertados na modalidade a distância

reproduzem aspectos da formação presencial, porém, abrangem elementos próprios da modalidade EaD como separação física, tutoria material entre outros.

Com relação aos artigos sobre a formação de professores e o uso das tecnologias da informação e comunicação na sala de aula revelam que a formação inicial de professores na modalidade presencial fica a desejar com relação a disciplinas que contemplam o uso das tecnologias, ficando para o docente procurar formação continuada. O que nos faz refletir que precisamos realmente incorporar as tecnologias na prática pedagógica, pois nossos alunos são os nativos digitais e como tal, devemos nos tornar aptos a mediar seus conhecimentos. Nessa direção, alguns teóricos como Saviani (2009), Gatti (2010), e Barreto (2015), pontuam que é necessária uma melhoria nos cursos de formação inicial, pois desde os primórdios esses cursos sofrem processos descontinuados tornando-se desfragmentados.

Sobre o uso das TDICs em sala de aula, constatamos que a importância dos aparatos tecnológicos na mesma, embora a formação inicial não propicie esse conhecimento, as tecnologias sempre fizeram parte no cotidiano educacional, como pontua KENSKI (2007; 2012) que as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana, alterando-se rapidamente, o que remete a necessidade constante de adaptação e aprendizagem frente ao novo que se apresenta. Para tanto, é preciso investimento na formação inicial de professores para o uso das tecnologias, como pontuam Maia e Barreto, (2013), Rios, et. al. (2013). Sobre a melhoria na formação inicial para o uso das tecnologias, Rios, et. al. (2013) pontuam que:

[...] é necessário investir em formação para os professores, no que se refere ao uso das TIC, na perspectiva de ampliá-la, a fim de atingir todos os professores, estendendo-as aos envolvidos nos processos educativos e intensificá-la, com vistas à efetivação do conhecimento e do seu domínio para que superem a condição de razoável e atinjam uma condição necessária para a otimização do seu uso pedagógico. (RIOS, et. al. 2013, p. 219).

Na questão de formação professores em pedagogia EaD, a fim de analisar se de fato eles estão melhores preparados para o uso das tecnologias em sala de aula, na leitura feita pelo levantamento dos descritores, percebemos que esses futuros docentes utilizam as tecnologias em sua formação. Entretanto, observamos que após a década de 1990, a EaD se expandiu, principalmente com a LDB nº 9394/96, assim, finalmente é reconhecida como uma modalidade de ensino. No entanto, com essa expansão, surgiram e surgem vários cursos de licenciatura nessa modalidade, nessa pesquisa destaco a importância de um

ensino de qualidade, apresentando a UAB, e, mais precisamente, o curso de licenciatura em Pedagogia da UAB/UFSCar.

Diante desses levantamentos, constatamos na leitura das pesquisas que no decorrer dos anos, houve várias mudanças na formação de professores, contudo, há muito que melhorar em questão de financiamento e currículos, pois observamos que na formação inicial existem lacunas significativas e ausência de conteúdos e disciplinas que contemplam o uso das tecnologias.

Sobre os cursos de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, de fato, eles fazem uso dos aparatos tecnológicos, e, como observado em alguns estudos, mesmo aqueles que não são letrados digitalmente, recebem um curso para tornar-se aptos a utilizarem essas ferramentas para dar segmento ao curso. Esse talvez seja um diferencial nos cursos na modalidade EaD da UAB UFSCar. No entanto, é necessário analisarmos se de fato, o uso de ferramentas digitais nos cursos EaD, propicia uma formação mais aprofundada sobre esses recursos. Os estudos levantados na pesquisa preliminar não apontam respostas para essa indagação, mas sim oferecem um pano de fundo sobre a importância de uma formação inicial que contemple essa perspectiva formativa, propiciando aos futuros professores o domínio de novas tecnologias frente aos desafios e demandas do mundo atual.

Os caminhos da pesquisa

Buscando contribuir com o aprofundamento de pesquisas na área e investigar a importância das novas TDICs na formação de futuros professores, formulamos a seguinte questão de pesquisa: Em que medida os cursos de pedagogia EaD preparam os futuros docentes para o uso das TDICs para trabalhar na sala de aula?

Neste sentido, este estudo objetiva explorar e analisar as potencialidades do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na formação inicial em Pedagogia na modalidade a distância e os reflexos desse processo na atuação dos egressos que atuam como professores na educação básica.

Como objetivos específicos o estudo se propõe,

- analisar a importância da aprendizagem e domínio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nos cursos de formação inicial em EaD;

- investigar sobre os conhecimentos e saberes dos(as) professores(as) em relação as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e a contribuição dessas ferramentas na atuação profissional.

O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa com a aplicação de questionários online com perguntas abertas e fechadas, com 27 professores atuantes formados no curso de pedagogia EaD da UAB UFSCar e apresenta-se organizada em cinco seções.

A primeira seção traz um breve histórico sobre a educação e o uso das TDICs.

A segunda seção, aborda o histórico da EaD no Brasil desde as primeiras leis até a implantação do sistema UAB.

A terceira seção apresenta o curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da UFSCar UAB.

A quarta seção apresenta os caminhos da pesquisa, sua natureza, objetivos, os parceiros de pesquisa, a descrição da forma de coleta de dados e da análise.

A quinta seção traz a visão dos professores participantes da pesquisa, sobre o processo formativo vivido e as contribuições desse processo para a atuação profissional, organizado em quatro eixos: Perfil identitário e processos formativos; TDICs e formação inicial; TDICs e atuação profissional; TDICs e percepções profissionais.

Com o fechamento são apresentadas as considerações finais do trabalho e uma discussão das seções, tendo como referência o cruzamento das análises dos dados e do referencial teórico abordado no estudo.

Este estudo versa em defesa da importância das TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação que se impõe como novas ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem, desafiando os professores a olharem para a formação, a atuação e o futuro marcado por incertezas, desafios e urgências que demandam de forma, significativa, o domínio digital.

1 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) E MÍDIA-EDUCAÇÃO

Nas últimas décadas, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, têm alterado, expressivamente, as relações sociais no que diz respeito ao trabalho, a comunicação e a aprendizagem. Na educação, as TDICs vem sendo incorporadas às práticas pedagógicas dos professores, com o objetivo da implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos alunos em todas as etapas da Educação Básica.

Essa seção, portanto, aborda a importância e a evolução das TDICs em nossa sociedade, por meio de uma revisão histórica, enfocando, por fim, o conceito de mídia educação com o objetivo de oferecer um breve panorama da constituição desses recursos digitais cada vez mais presentes em nosso cotidiano e, conseqüentemente, no cotidiano escolar.

1.1 TDICs: historicidade e relevância atual

Segundo Kenski (2007), as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Segundo a autora o fato de o homem dominar as tecnologias é uma característica que o diferencia dos outros animais, garantindo assim sua sobrevivência desde os tempos antigos. Essas tecnologias trouxeram grandes transformações no mundo do trabalho, na educação e na sociedade como um todo. Esse processo se iniciou quando o homem começou a modificar objetos como extensão do seu corpo, desde então, o homem foi aprendendo e fazendo novos aparatos tecnológicos, como a utilização de ossos para fazer ferramentas, o domínio do fogo e artefatos em pedra para modificar e transformar a madeira, seguido do metal.

Com o passar dos anos, essas tecnologias foram se aprimorando cada vez mais, mudando e transformando a sociedade, como as relações sociais, o mercado de trabalho e a escola.

Quando falamos em educação e tecnologia, logo nos vem em mente a educação a distância e o uso de computadores, que são as ferramentas telemáticas, que são o uso das tecnologias de telecomunicações e informática, as chamadas TICs, Tecnologia de Informação e Comunicação e TDICs, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Mas nem sempre foram elas que intermediaram a relação professor aluno. Assim, procuraremos esclarecer as diferentes terminologias utilizadas no decorrer dos anos, pois

como já mencionado, ao longo da história várias tecnologias foram utilizadas, trazendo grandes transformações nas nossas relações.

Nessa perspectiva, rompe-se a ideia de que tecnologia se pauta apenas em aparatos digitais, trata-se também da antiga lousa na sala de aula, caderno, lápis, borracha, etc. Entretanto, quando pensamos na evolução tecnológica, percebemos o quanto ela é presente no nosso cotidiano e como ela vai sofrendo transformações até mesmo de nomenclatura. Ponte (2000, p.3) nos diz que:

Temos aqui um problema de terminologia. Durante muitos anos falava-se apenas no computador. Depois, com a proeminência que os periféricos começaram a ter (impressoras, plotters, scanners etc.) começou a falar em novas tecnologias da informação (NTI). Com a associação entre informática em telecomunicações generalizou-se o termo tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Percebemos assim, que existem várias terminologias para as tecnologias, como as NTI, TIC e, mais recentemente as TDICs: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Essa nova tecnologia é usada devido a utilização de elementos digitais (FONTANA; CORDENONSI, 2005). Já a terminologia TIC designa a confluência entre as telecomunicações e a informática. Assim, as TDICs pautam-se nas tecnologias digitais mais avançadas.

Segundo Costa, Duqueviz e Pedroza (2015, p. 604) o termo Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – é o mais comum “para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computador, internet, tablet e smartphone”. No entanto, como o termo TIC abrange as tecnologias mais antigas (televisão, jornal e o mimeógrafo), os pesquisadores têm utilizado o termo “Novas Tecnologias para se referir às tecnologias digitais (Kenski, 1998) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC – (Baranauskas, & Valente, 2013)”.

Entre tantas terminologias, para o desenvolvimento dessa pesquisa, optou-se pela terminologia TDICs, por se tratar das tecnologias digitais atuais. Entretanto, em respeito aos autores estudados aqui para o desenvolvimento desse trabalho, será mantido em algumas citações as terminologias utilizadas por eles de TIC ou TICs.

Segundo Moore e Kearsley (2007), a história do uso das tecnologias na educação, ou seja, a EaD, pode ser dividida em cinco gerações, o quadro a seguir mostra a evolução dessa modalidade:

1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração	5ª Geração
Século XIX	Século XX	Décadas de 1960 e 1970	Década de 1980	Década de 1990
Estudo por Correspondência	Estudo mediado por rádio e posteriormente televisão	Universidade Aberta mediado por várias tecnologias	Mediação por Teleconferências, audioconferências	Internet, computador e o uso do ambiente Virtual de Aprendizagem

Quadro 2: História do uso das tecnologias na educação

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Moore e Kearsley (2007)

- A primeira geração data do final do século XIX - consistia na mediação entre professor e aluno por correspondência, tendo registros em 1856, quando Gustav Langenscheidt e Charles Toussaint criaram a primeira escola de línguas para ensinar francês por correspondência.
- A segunda geração, data do início do século XX - a mediação era feita através do rádio e posteriormente pela televisão. Vários países começaram a transmitir programas educacionais tanto pelo rádio e depois televisão;
- A terceira geração – Nas décadas de 1960 e 1970, oportunizada pela universidade aberta, utilizando várias tecnologias, mas uma característica marcante foi o acesso ao material que era impresso e adquirido pelo aluno;
- A quarta geração – a partir da década de 1980, marcada pelas teleconferências, começou o uso de audioconferências por telefone o que permitia a mediação em tempo real entre professor e aluno;
- A quinta geração – década de 1990, impulsionada pelo uso da internet e computador, começou a ser utilizado o vídeo, áudio e texto simultaneamente.

Nos dias atuais podemos falar sobre o uso de um outro recurso tecnológico, segundo Schlemmer (2010), são as Tecnologias Móveis e Sem Fio (TMSF), que são os smartphones.

No Brasil, a educação mediada pelas tecnologias teve início no século XX, podendo ser dividida também por gerações.

Com a industrialização houve a necessidade de preparar o trabalhador para o setor industrial, mas devido a extensão territorial do nosso país, a EaD foi ofertada primeiramente em 1904, com a instalação de algumas escolas internacionais que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência. Após, passou a utilizar a voz do rádio para chegar até o interior do nosso país. Nesse momento o papel da EaD era de transmitir o essencial somente para a profissionalização do trabalhador, ou seja, preparando-o somente para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, em 1934 foi instalado no rio de Janeiro pelo Edgar Roquete-Pinto, a primeira Rádio escola Municipal, seguida pelo Serviço de Rádio fusão Educativa em 1937 pelo Ministério da educação. Já em 1939 surgiu o Instituto Monitor sendo a escola pioneira no Brasil em educação a distância por correspondência. Assim, em 1941, essa escola ofereceu cursos profissionalizantes, supletivos e técnicos também por correspondência, seguido das televisões educativas.

No ano de 1970 foi criado o Projeto Minerva pelo Ministério da educação, oferecia cursos para adultos, sendo transmitido obrigatoriamente via rádio, possuindo também material impresso.

O Telecurso 2º Grau surge em 1978 e, também nessa mesma época, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), faz a primeira tentativa de oferecer um curso de formação de professores no interior do país. Na década de 1990, o Telecurso 2º Grau passou por uma revisão, com isso, passa a ser chamado de Telecurso 2000, a novidade é que agora é oferecido um curso técnico de mecânica.

Com o surgimento da internet muitas coisas mudaram, principalmente com relação a sala de aula no processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente das outras tecnologias, as tecnologias digitais não são estáticas, favorecendo as comunicações e as interações.

Nessa perspectiva as tecnologias transformam as relações, a sociedade e os saberes. Assim, cada geração utilizou uma determinada tecnologia. Antigamente, a definição para uma geração era a cada 25 anos. Contudo, devido as mudanças, especialistas indicam que surge uma nova geração a cada 10 anos, o que concebe novos costumes convivendo na mesma sociedade. Por exemplo, a geração Baby Boomer nasceu após 1945 até 1960. A maioria dessa geração cresceu assistindo televisão. Providos de um sentimento de paz e reconstrução (após segunda guerra mundial), tiveram uma visão otimista do mundo, o que gerou um aumento da taxa da natalidade. A educação nessa época era rígida e com muitas punições, pois imbuídos pelo sentimento de liberdade pós-guerra, muitas vezes expressavam um comportamento de rebeldia.

Já a geração X, após a década de 1960 até meados da década de 1980, sofreram com as primeiras influências da globalização e com as tecnologias como os primeiros computadores. Essa geração ficou conhecida como competidores, entusiastas e individualistas.

A próxima geração ficou conhecida como a geração Y, entre a década de 80 e 90, assistiram grandes acontecimentos tanto em nível nacional, como a abertura política, como

internacional, como o acidente nuclear em Chernobyl. É uma geração que teve grandes avanços tecnológicos. Essa é a primeira geração dos nativos digitais.

A próxima geração ficou conhecida como geração Z, que são os nascidos a partir de 1990, a geração dos vídeos game, banda larga, chats e TV a cabo. São imediatistas e habilidosos com as tecnologias aqui o computador e a internet tornam-se mais dinâmicos, o ambiente agora é on-line. Já a próxima geração é a geração Alfa, que são os nascidos após o ano de 2010, é a terceira geração dos nativos digitais.

Entretanto, vale ressaltar o que é considerado os imigrantes digitais e os nativos digitais. Esses termos foram criados por Marc Prensky, como mencionado por Tori (2010, p. 218). As gerações dos nativos digitais são aqueles nascidos após a década de 80, os nascidos antes dessa década são considerados os imigrantes digitais.

Os usuários que nasceram a partir de 1990, em um mundo circundado pelas novas tecnologias e que usam as mídias digitais como parte integrante de suas vidas são chamados de nativos digitais (Franco, 2013; Prensky, 2001). Dessa forma, a aprendizagem dos nativos digitais passa a ser mediada pelas novas tecnologias, entendidas como instrumentos do nicho cultural em que essas pessoas operam (Lalueza, Crespo, & Camps, 2010) (COSTA, DUQUEVIZ, PEDROZA, 2015, P. 608).

De acordo com Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) em relação aos chamados nativos digitais, espera-se que o uso das TDICs promova mudanças de postura e mentalidade por meio do compartilhamento de experiências, aprendizagens e informações permeadas pelas habilidades desenvolvidas na mobilização de novas mídias, blogues, redes sociais e outros meios de socialização.

Complementando essas ideias, Franco (2013) destaca que os nativos digitais desenvolvem vários atributos devido a cultura digital na qual estão inseridos

a convivência com computadores e vídeo games; conexão online constante; expressão e comunicação por meios mediados pelas tecnologias digitais; relacionamento com muitas pessoas nas redes sociais com quem compartilham fotos e vídeos, vários dos quais nunca conheceram pessoalmente; pesquisas sobre informações necessárias ou desejadas nas ferramentas de busca; tendência a executar várias atividades simultaneamente, ou seja, multitarefas; e recebimento e processamento rápido de informações (p. 650).

Nessa direção, quando olhamos para a escola, podemos observar várias gerações, convivendo em um mesmo espaço. Um exemplo mais próximo é a sala de aula no qual o professor não pertence a mesma geração do seu aluno. Assim temos concepções, modos

de pensar e agir diferentes sobre um determinado assunto. Nesse aspecto podemos refletir nos processos de ensino e aprendizagem de cada geração, ficando nítido que cada geração tem sua característica e, cabe a nós docentes, nos aprimorarmos através da formação continuada para que possamos atuar de forma mais significativa na sala de aula.

Nessa perspectiva advogamos das ideias de Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) de que as TDICs

podem e devem ser utilizadas em contexto escolar como instrumentos mediadores da aprendizagem de jovens que já as utilizam fora da escola e, principalmente, para inserir digitalmente os jovens que ainda se encontram sem acesso às tecnologias digitais na sociedade contemporânea. A escola tem a responsabilidade de buscar o fazer na criação com curiosidade e autonomia, pois a imaginação precisa ocupar lugar de destaque no contexto escolar pela necessidade de desempenhar um importante papel no processo ensino-aprendizagem (p. 607).

Ademais, achamos pertinente falarmos um pouco sobre as gerações porque percebemos que os nativos digitais dominam as tecnologias e, foi nas gerações dos nativos digitais, que houve uma explosão de cursos on-line e na modalidade EaD. Assim, na década de 1990 a EaD passou por uma grande expansão no Brasil e, em 1995 foi criada por um grupo de professores, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Como podemos observar, a EaD é uma modalidade antiga, mas somente a partir da década de 1990 devido ao avanço das Tecnologias Digitais e com sua expansão aqui no Brasil é que vem ganhando a credibilidade merecida. A EaD passou e ainda passa por muito preconceito, pois sempre foi comparada com o ensino presencial, principalmente com relação as avaliações dos cursos. No entanto, o atual momento histórico que estamos vivendo, com a “Pandemia Mundial da COVID-19¹”, em que o isolamento social, se tornou fundamental para o controle da proliferação da doença, os recursos tecnológicos, o uso de plataformas digitais e o ensino remoto se mostraram como soluções emergenciais para o andamento da sociedade, revelando um novo olhar para a importância e a valorização das tecnologias e mudando, consideravelmente, a forma de encarar esses recursos.

¹ “A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso de COVID-19, uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2).[7] A doença foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, em 1 de dezembro de 2019, mas o primeiro caso foi reportado em 31 de dezembro do mesmo ano.[8][9] Acredita-se que o vírus tenha uma origem zoonótica, porque os primeiros casos confirmados tinham principalmente ligações ao Mercado Atacadista de Frutos do Mar de Huanan, que também vendia animais vivos.[3][4][10] Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o surto uma pandemia.[11][12] Até 25 de setembro de 2020, pelo menos 32 091 257[5] casos da doença foram confirmados em pelo menos 188 países e territórios,[13] com cerca de 980 299 fatalidades reportadas e 22 110 409 pessoas curadas” (Organização Mundial da Saúde (OMS), 2020).

Concordamos, portanto com as afirmações de Costa, Duqueviz e Pedroza (2015, p. 604) de que o uso das TDICs “tem influenciado e transformado as interações sociais e as buscas por informações entre usuários das novas tecnologias” fora e dentro do contexto escolar e neste sentido

a escola precisa se posicionar quanto ao seu papel nos processos de ensinar e aprender e de constituição de um sujeito que interage com o individual e o social, considerando que as TDIC são instrumentos culturais dessa época e apresentam um caráter ubíquo na sociedade contemporânea; e, a escola não pode se alijar do desenvolvimento de trabalho com as tecnologias digitais, quer para avançar no uso crítico desses instrumentos, quer para promover interação intra e extra muro escolar (COSTA, DUQUEVIZ, PEDROZA, 2015, P. 608).

1.2. A legitimidade da mídia-educação e sua pertinência no contexto escolar

De acordo com Duarte, Milliet, Migliora (2019) a discussão sobre educação para as mídias, remota as décadas iniciais do século XX, nos clubes de cinema, em que os espectadores eram formados para compreender a nova técnica e os seus possibilitando o uso em diferentes frentes. Com a entrada da televisão e dos dispositivos de mediação tecnológica da comunicação, o debate ganhou força e a necessidade de uma formação mais aprofundada sobre esses meios na vida social passou a ter legitimidade tanto no meio acadêmico, quanto em outros setores como nas agências internacionais de educação e entre os formuladores de políticas educacionais.

No âmbito escolar, o processo ocorreu de forma semelhante. Nos anos 1920, tratava-se de integrar o rádio e o cinema às aulas; entre 1970 e 1980, o debate incluiu a necessidade de articular televisão e didáticos e, posteriormente, as orientações para uso de mídias nas práticas educativas diziam/dizem respeito à adoção de tecnologias digitais de informação e comunicação, em perspectivas cada vez mais complexas (MASTERMAN, 2000; UNESCO, 2007; OROZCO-GÓMEZ, 2000; MARTIN, 2000; GUTIÉRREZ; TYNER, 2012; BUCKINGHAM, 2015). O reconhecimento da importância dessas práticas para formação cidadã levou países como França, Reino Unido, Estados Unidos, Itália, Rússia, Alemanha e Canadá, entre outros a incluírem a mídia-educação como disciplina regular no currículo da educação básica (FEDOROV, 2008) (DUARTE, MILLIET, MIGLIORA, 2019, p.1).

Oficialmente, o termo mídia-educação surgiu nas propostas da UNESCO, na década de 1960, com o propósito de expandir as oportunidades de acesso à educação através da teleducação, utilizando os meios de comunicação em massa como ferramenta pedagógica

para ensinar a distância pessoas que moravam afastadas de grandes centros sem acesso à educação regular.

Dentro dessa proposta de educação, houve muita discussão por parte de jornalistas e educadores, pois seu meio de propagação pelos meios de comunicação em massa, poderia ser um veículo de influências ideológicas, empobrecimento cultural e publicidade comercial. Nesse âmbito, estudiosos apontaram que seria preciso além desses meios de comunicação, utilizados como ferramenta pedagógica, uma abordagem crítica do estudo dos conteúdos da proposta.

Nessa direção, a mídia-educação surge com essa dualidade: de um lado como proposta de expansão da educação para alfabetizar utilizando os meios de comunicação em massa como ferramenta pedagógica; e de outro, toda uma discussão de jornalistas e educadores apontando para uma proposta de abordagens críticas sobre o uso desses meios com o intuito de tornar esses estudantes críticos, reflexivos sobre influência comercial, publicitária e ideologias políticas.

Devido a essa preocupação por parte desses estudiosos, os órgãos internacionais como a UNESCO, começaram a definir o que seria então a mídia-educação:

Por mídia-educação convém entender o estudo, o ensino e as aprendizagens dos meios de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e aprendizagem em outros campos do conhecimento tais como a matemática, a ciência e a geografia. (UNESCO, 1984)

Sendo assim, a UNESCO (1984) definiu o que seria então a mídia-educação, considerando e diferenciando as duas dimensões. A primeira dimensão, como objeto de estudo (estudo crítico e reflexivo do poder e influência midiática) e a segunda dimensão, como ferramenta pedagógica. Tais dimensões sofreram várias transformações no decorrer dos tempos devido as mudanças e os avanços no campo das tecnologias e da educação.

No ano de 1982, após a reunião da UNESCO surgiu a Declaração de Grunwald (1982), que afirmava a importância da educação através das mídias. Segundo Belloni (2018, pag.42), essa declaração representou um “marco importante na evolução do campo da mídia-educação”. Através dessa declaração houve um avanço no campo de estudos sobre as mídias no sentido de concebê-las como objeto de estudo e também no âmbito de “ajudar os cidadãos” no tocante a levar a educação as pessoas mais afastadas dos grandes centros.

Outro ponto levantado por esta declaração é sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para essa mídia-educação.

Em 1990 no colóquio de Toulouse, a UNESCO reuniu representantes de vários países com a participação de especialistas de muitas áreas e, nesse colóquio as abordagens críticas perderam importância, deixando para segundo plano a preocupação de conceber a mídia-educação para uma formação para a cidadania em seus princípios estéticos, éticos e de leitura crítica (BELLONI, pag. 44).

Vale citar que nessa época é introduzida a internet que se desenvolve de maneira rápida, com novos artefatos de tecnologias da informação e comunicação desencadeando transformações sociais, tais como a sociedade em rede, possibilitando o aumento de situações e relações cada vez mais mediadas pelas tecnologias (CASTELLS, 1999).

Buscando refletir sobre essas mediações e toda a transformação ocorrida pelo avanço tecnológico, sobretudo no assunto mídia-educação, houve a Conferência Internacional “Educação para as mídias e para a era digital”, foi realizada em Viena, (UNESCO, 1999). Com essa Conferência, houve alguns avanços, em relação as ações desencadeadas pelo movimento crescente da mídia-educação. Dentre essas discussões a importância de investigações sobre o uso das tecnologias não somente como ferramentas, mas sim como um campo de estudos e pesquisas no sentido de se estudar os impactos dessas tecnologias na sociedade nos âmbitos: cognitivos e socioculturais.

Contudo segundo Belloni (2018), o avanço mais importante dessa conferência é que alguns aspectos como os efeitos culturais, educacionais foram incorporados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CIDCA) promulgada em 1989 pela ONU. Essa convenção foi se estendendo aos países membros, chegando no Brasil, reiterando a participação das crianças e jovens, garantindo-lhes o direito em ações e programas de mídia educação (BRASIL, 1990).

Percebe-se uma preocupação por conta do avanço tecnológico e o uso da mídia-educação por crianças e jovens, pois nessa convenção eles ganharam voz, participando das discussões e de encaminhamentos significativos, que acabou se transformando em um documentário.

Alguns pontos levantados nessa convenção foram: considerar o interesse dos estudantes sobre mídia-educação; atentar para o olhar crítico sobre mídia-educação; considerar mídia-educação juntamente com a globalização; compreender que a mídia-educação deve considerar todas as mídias; defender a importância da mídia-educação e democracia caminharem juntas, pois ambas são fundamentais para a cidadania.

Já em 2005 houve um novo encontro onde o foco foi colocado na produção e foram divididos em dois eixos: aspectos sobre a formação dos usuários das mídias e suas responsabilidades midiáticas; ferramentas pedagógicas com ênfase na comunicação no campo da educação. Entretanto, a discussão das mídias dentro da educação ficou em segundo plano, tendendo mais para o âmbito dos comunicadores.

Todas essas conferências citadas até aqui, constituíram a Agenda de Paris, sendo apresentadas na 34ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO em 2007 (UNESCO,2007). A discussão ressaltou que a mídia-educação seria indispensável para a formação e cidadania, sendo recomendado a compreensão e o desenvolvimento de 4 eixos para a efetivação de propostas: a) Desenvolvimento de programas em todos os níveis de ensino; b) Formação de professores; c) Pesquisa; d) Cooperação internacional.

Houve então uma ênfase maior da mídia-educação na questão de formação de professores e pesquisadores. Ressaltou-se ainda a importância da mídia-educação para o exercício da cidadania tanto na questão da inclusão digital como para o seu uso de forma crítica.

Muitas discussões ocorreram sobre mídia-educação, ora somente como ferramenta pedagógica, ora como objeto de estudo para uma leitura crítica, ética, consciente da influência política e midiática. Essas discussões foram tão significativas e importantes que permanecem em evidência e constantes debates até os dias atuais.

Hoje o termo mídia-educação ganhou mais um significado de inclusão digital tendendo para um aspecto técnico em detrimento da apropriação crítica. Em relação aos aspectos pedagógicos, as discussões sobre mídia-educação não são abordadas no campo da formação de professores e quando são os enfoques não são contemplados nos currículos dos cursos e nem em atividades complementares, ocasionando lacunas formativas sobre essa temática.

A ausência dessas discussões acaba por afetar o trabalho do professor em sala de aula, devido a dificuldade em lidar com estratégias e recursos digitais e, conseqüentemente, com atividades voltadas para os alunos (nativos digitais) que se encontram em um mundo em que a tecnologia faz parte de seu cotidiano diário.

Algumas crianças chegam nas escolas com muitos conhecimentos, principalmente, em relação as novas tecnologias. Por isso a importância do investimento em tecnologia por parte das políticas públicas, bem como da reestruturação da escola e da formação dos professores para que essa demanda seja atendida. Mesmo as crianças que não tem condições ou acesso em casa, devem ter na escola, pois a sociedade do conhecimento e

das mídias avança cada dia mais e cabe a instituição escolar possibilitar formação para todos os envolvidos.

Segundo Duarte, Milliet, Migliora (2019) ainda há poucas pesquisas de larga escala sobre práticas mídia-educativas desenvolvidas nas redes de ensino no contexto brasileiro e, portanto, essa temática é de extrema importância no sentido de produzir evidências de como essas práticas estão sendo desenvolvidas nas redes de ensino e de quais diretrizes estão sendo propostas nesse sentido nas políticas educacionais das secretarias de educação.

Neste sentido, a pesquisa realizada por essas autoras na rede municipal do Rio de Janeiro aponta para

a necessidade de se formular novas diretrizes para as políticas, ancoradas nas dimensões postas hoje pelo campo, com a perspectiva de propiciar práticas de mídia-educação nas escolas que estejam de acordo com as exigências da vida social contemporânea. Considera-se fundamental que a política educacional assegure: a implantação de programas de formação de professores em mídia-educação; a instalação e funcionamento de internet banda larga de alta velocidade em todas as escolas; a disponibilização de equipamentos adequados à produção de mídias com as novas tecnologias digitais; o debate sobre os aspectos éticos, estéticos e políticos da comunicação on-line. (DUARTE, MILLIET, MIGLIORA, 2019, p.14).

Outro ponto destacado em uma pesquisa realizada na rede municipal de Florianópolis por Pereira (2008), revela que embora haja nas escolas diversos tipos de recursos midiáticos (computadores, máquinas fotográficas, jornais, revistas, gibis, acesso à internet e até filmadoras) a maior parte dos professores não fazem uso desses recursos por não saberem como utilizar de forma crítica e criativa.

Para Pereira (2008) a ausência de uma formação suficiente ou adequada dos professores é o principal fator inibidor desse processo, somados ao descaso da gestão da escola e a ausência de políticas efetivas de formação continuada que propiciem a atualização e o domínio de metodologias articuladas com esses meios.

Compartilhando das ideias de Pereira (2008) nosso estudo defende a importância de uma formação que leve em conta a inserção das TDICs e, propiciando um novo olhar em relação a esses meios e os resultados da proposição dessas ações no cotidiano das escolas, no sentido de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, buscamos na próxima seção apresentar os cursos de formação na modalidade EaD, visando investigar e ampliar o nosso raio de alcance no campo das pesquisas sobre essa temática, permitindo compreender até que ponto esse tipo de

formação possibilita ao professor um domínio maior das novas tecnologias e, conseqüentemente, a inserção das mesmas no contexto escolar.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): DAS PRIMEIRAS LEIS À CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)

O processo de instituição da EaD passou por várias fases e processos tendo como precursores a correspondência, o rádio, a televisão e nos tempos modernos o telefone, o vídeo conferência e por fim as tecnologias digitais. Esses recursos foram responsáveis pelo avanço das tecnologias da forma que compreendemos e visualizamos atualmente e fundamentais para que novas propostas e perspectivas se estabeleçam no sentido de derrubar barreiras de tempo e de espaço entre os estados, os países e os continentes.

Esta seção visa discorrer sobre a contribuição desse processo para a educação por meio da compreensão do processo de legalização da EaD no Brasil, promovendo o debate sobre os diversos decretos e portarias responsáveis pelo funcionamento da modalidade e a implantação da UAB, considerada um marco histórico de instituição desse setor nas redes de ensino de todo o país.

2.1 O processo de legalização da EaD no Brasil

A primeira vez que houve uma tentativa em se criar uma lei voltada para a educação a distância, foi na década de 1960, com o Código Brasileiro de Comunicações, com o Decreto Lei nº 236/67, que determinava a propagação da EaD por programas de rádio e televisão, seguida no artigo 25 da LDB (Lei nº 5.692/71), que fixou as diretrizes e bases para o ensino supletivo, permitindo a utilização de meios de comunicação como o uso da correspondência, rádio e televisão.

Enquanto no Brasil a EaD dava seus primeiros passos ainda de forma inicial, muitos países nessa época já tinham essa modalidade institucionalizada. Com vistas a ampliar e institucionalizar a EaD aqui em nosso país e, observando principalmente o sucesso da UAB em países como Inglaterra, Venezuela e Costa Rica (VIEIRA, 2018), houve uma proposta em 1974 para instituir a UAB com o projeto de Lei nº 1878 de 1974, mas foi arquivada, sendo novamente proposta na década de 1980, com o Projeto de Lei nº 1751 de 1983 que não foi promulgado e, por fim, em 1987, mas foi arquivada novamente.

Nessa direção, a partir da década de 1990, a inserção do neoliberalismo e da globalização mundial, houve transformações, significativas, em diversos âmbitos políticos (econômicos, sociais, geográficos, geopolíticos) e, a educação não fica a margem dessas transformações. Assim, a educação que era parte do campo social e político, ganha ares de

mercado, sendo criadas leis que buscavam a agilidade e eficiência pautadas na competitividade, como mencionado por Barreto e Leher (2003):

Um admirável mundo novo emerge com a globalização e com a revolução que a impulsiona rumo ao futuro virtuoso [...] a partir desta premissa, os organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte para o seleto grupo de países capazes de integração competitiva no mundo globalizado. (BARRETO, LEHER, 2003, p.39).

A educação então passa por uma grande reforma sendo influenciada por organismos internacionais, como o Banco Mundial e UNESCO. Com o mundo globalizado, o Banco Mundial dita as novas regras da educação e, conseqüentemente da formação dos alunos com uma vertente focada no mundo do trabalho, com um discurso de diminuição da pobreza mundial, principalmente, dos países em desenvolvimento. Para esse “novo mundo”, a internet chega como uma forte aliada, no sentido de dar respostas para o avanço da educação e da formação de professores.

Nesse novo modelo de sociedade, a tecnologia é ferramenta indispensável para a superação dos atrasos, das mazelas e dos descompassos históricos detectados no campo da educação em diversos países.

Nesse contexto, a EaD assume uma nova posição, se inserindo com um novo recurso tecnológico, contando com o apoio da internet e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Nesse sentido, também é vista com outro olhar se tratando de legislação, pois para o Banco Mundial e a Unesco, essa modalidade surge com o compromisso de formar um número significativo de alunos com um menor tempo dispensado, alcançando, portanto, um público menos favorecido e com um custo menor, como podemos observar nos documentos norteadores do BM (1995).

Em los últimos 20 años, la educación a distancia se há ampliado rapidamente em Bangladesh, Corea, China, Filipinas, India, Indonésia, Pakstán, Sri Lanka y Tailandia. Las universidades abiertas de Tailandia, Ramkhambaeng y Sukhothai Thamnathirat, han sido el principal instrumento del gobierno para ampliar el acceso de los estudiantes de los estratos sociales más pobres, especialmente em las zonas urbanas. (BM, 1995, p. 37).

Essa modalidade ainda segundo o Banco Mundial (1995), seria também uma forma eficaz para a formação docente, assim, podemos perceber que a formação inicial do professor está inserida nessa reforma e com grande uso dos aparatos tecnológicos.

Buscando efetivar essas propostas, algumas medidas foram tomadas pelo poder executivo para o início das discussões em torno da UAB. Após muitos embates, foi criado um programa pelo governo federal, em 1991, intitulado “Salto para o Futuro”, que foi de fundamental importância, pois a partir dele criou-se as coordenadorias de EaD nas Secretarias Estaduais de Educação (Costa e Pimentel, 2009, p. 77), seguida em 1992 da criação da Coordenadoria Nacional da Educação a Distância, que posteriormente transformou-se na Secretaria de Educação a Distância, mais conhecida como (SEED).

No entanto, somente com a LDB nº 9394/96 é que finalmente a EaD é reconhecida como uma modalidade de ensino. Como podemos observar, aqui no Brasil a EaD levou muitos anos para ser reconhecida como uma modalidade de ensino, alcançando assim seu reconhecimento a partir da década de 1990, dentro de uma vertente neoliberal.

Nesse sentido, Preti (1998) evidencia que

Se antes existiam muitas resistências e pré-conceitos quanto a esta modalidade, parece que a conjuntura econômica e política no limiar do milênio acabou por encontrar nesta modalidade uma alternativa economicamente viável, uma opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação. Isto é, dentro desta crise estrutural, a conjuntura política e tecnológica tornou-se favorável à implementação da EaD. Ela passou a ocupar uma posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, para a contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais e, do nível ideológico, traduz a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser. (PRETI, 1998, p. 23, apud MATOS, 2018, p. 53).

Com o reconhecimento legal, a EaD foi impulsionada, aumentando a oferta de cursos e, portanto, houve a necessidade de regulamentar e credenciar as instituições de ensino. Assim, a inserção dos credenciamentos e a regulamentação do funcionamento da modalidade passou por vários decretos e portarias ministeriais. O primeiro Decreto Lei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, foi alterado pelo Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, a seguir, a Portaria Ministerial nº301, de 7 de abril de 1998, foi revogada pela Portaria nº4.361/2004. Essa portaria definiu regras para as instituições de EaD se credenciarem. Ainda nesse mesmo ano, a Portaria nº 1.466 de 12 de junho de 2004, possibilitava a autorização de cursos fora de sede pós-universidades.

Nesse mesmo ano, 2001, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu normas para a pós-graduação lato e stricto sensu, com a Resolução nº1 de 3 de abril de 2001. Já

no ano de 2005, o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, tratava a EaD como modalidade educacional.

No ano seguinte, 2006, foram promulgados dois decretos, o primeiro foi o Decreto nº 5.773, de 9 de maio, que tratava sobre regulação, avaliações de instituições e supervisão, tanto de cursos presenciais como em EaD. O segundo decreto foi o de nº 5.800, de 8 de junho que estabeleceu a criação da UAB.

O ano de 2007 trouxe um referencial para subsidiar os atos legais com os “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância”. Já em 2009, a Portaria nº 318, que transferiu a operacionalização da UAB para a CAPES.

Em 2017, o Decreto nº 9.057/2017, surge como uma proposta para a atualização da legislação, que definiu a oferta de pós-graduação lato sensu EaD não necessitando de credenciamento específico. Tal decreto ainda regulamenta a oferta de cursos a distância para o ensino Médio e para a educação profissional técnica (nível médio).

Como já mencionado, com as reformas educacionais a partir da década de 1990 e, juntamente com a expansão da modalidade EaD houve um aumento expressivo do oferecimento desses cursos pelas instituições públicas e, principalmente, privadas ofertando cursos de licenciaturas a distância. O curso de Pedagogia foi um dos que mais se expandiu no Brasil.

Passamos agora, a apresentar a criação da UAB e a sua importância para a implantação da EaD em âmbito nacional.

2.2 A implantação e os rumos da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Em 1990, o MEC, com o projeto de Lei nº4.592-0/90 autorizava a criação da UAB em parceria e supervisão do INEP no Brasil. A efetivação dessa parceria foi selada com a implantação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa – FUNTEVE, vinculada financeiramente ao MEC. Esse projeto foi aprovado e a partir de então houve a inclusão efetiva dessa proposta no artigo 80 da LDB de 1996.

Em 2004 foi instituído o Sistema Nacional de EaD institucionalizando a modalidade a nível federal.

Após muitos debates, houve a publicação do MEC em 2005, essa publicação foi feita através da Secretaria da Educação a Distância (SEED) para que prefeitos e governadores dos estados fizessem projetos para sediassem polos de apoio presencial e posteriormente

seriam convidadas Instituições Federais de Ensino Superior para que ofertassem propostas de cursos de EaD.

Nessa direção a SEED publicou algumas orientações para a implantação desses polos presenciais, colocando como exigências a necessidade de que nestes polos presenciais tivessem conexão com internet em banda larga, salas de tutoria, laboratório de informática e, que a distância de um polo presencial do outro, obedecesse a uma distância de 100Km. A princípio os cursos ofertados seriam para a formação de professores da educação básica.

Contudo, foram selecionados 291 polos de apoio presencial com 245 projetos de cursos à distância de 39 universidades federais e 10 institutos federais de educação tecnológica, todos financiados pelo MEC. Com esse primeiro edital, houve a promulgação do decreto nº 5.800/2006, estabelecendo a UAB como um programa da SEED.

A distribuição desses polos no Brasil ocorreu partindo de estudos (IBGE) sobre o território nacional, partindo da constatação da divisão em 527 microrregiões e, cada microrregião formada por municípios. Visando atender a demanda, a UAB, decidiu implantar 880 polos, considerando também as especificidades de cada região em relação ao número de alunos formados pelo ensino médio e o número de professores atuando na educação e, neste sentido, a microrregião poderia ter mais de um polo.

Sendo assim, a UAB se institucionalizou como um sistema integrado por universidades públicas em parceria com o governo federal, estadual e municipal, com a finalidade de atender:

- 1 – A Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- 2 – O aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios
- 3 – A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
- 4 – As contribuições para a investigação em educação superior a distância no País;
- 5 – O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior à distância. (OTSUKA, et. al,2011, p. 25).

Como podemos verificar. O funcionamento da UAB se baseia numa relação de parceria (divisão e descentralização de responsabilidades) entre diferentes setores (CAPES/MEC, IFES e Municípios ou Estados). Neste complexo universo, a União, além de

coordenar o sistema e selecionar as Instituições de Ensino Superior e os Polos participantes, por meio de editais lançados pelo Governo Federal, é quem basicamente mantém financeiramente o sistema, através da descentralização de recursos federais e do pagamento de bolsas aos seus participantes (alunos, tutores, coordenadores e professores), e que dependendo do momento político essa situação nem sempre é satisfatória dado os cortes e redução de bolsas e investimentos nos últimos anos, como já discutido em pesquisas realizadas anteriormente (STOPPA 2016, 2017) .

No entanto, embora saibamos dos percalços apresentados pela proposta, não podemos negar, segundo Almeida (2008, p.2) apud Pinto Junior e Nogueira (2014) que “a UAB é um projeto que contém em sua essência uma revisão do paradigma educacional brasileiro, em termos de modernização, gestão e financiamento”, tanto em relação “a incorporação de tecnologias e metodologias inovadoras ao ensino presencial quanto nos possíveis caminhos de se promover educação superior a distância com liberdade e flexibilidade” (PINTO JUNIOR E NOGUEIRA, 2014, p. 233).

Nos últimos anos, com o crescimento acelerado das instituições que ofertam cursos em EaD exigiu da UAB uma atuação efetiva, juntamente com as Instituições de Ensino Superior (IES) no sentido de diminuir algumas dificuldades, tais como: a falta de acompanhamento das ações a distância; a insuficiência curricular, pois algumas instituições atuavam reproduzindo o modelo presencial; as condições de trabalho dos tutores (sobrecarga de trabalho, a falta de vínculos empregatícios, a dependência e atraso das bolsas, a alta rotatividade, a falta de formação no campo de atuação e do uso de TDICs).

Este cenário, de incertezas, de ações a “toque de caixa” e de políticas neoliberais, mais preocupadas com a rentabilidade do setor privado, se tornou um problema a ser resolvido pela UAB que ampliou seu leque para as instituições privadas, sem antes ter realizada uma avaliação periódica e profunda das ações desenvolvidas nas instituições de ensino superior públicas que, na maioria das vezes, implantava a modalidade e não alterava a questão curricular dos cursos. Essas incoerências acabaram por afetar o campo da formação de professores, por meio de cursos aligeirados e incoerentes com as propostas defendidas por pesquisadores e com a própria política em questão que defendiam o aprofundamento teórico-prático (Diretrizes, 2015).

Sobre essa questão Saviani (2009) pontua que “desde os primórdios, houve várias mudanças na formação de professores até os dias atuais o que resulta em um quadro de descontinuidade”. Já Gatti (2017) diz que observando a prática docente percebe-se que alguns processos formativos continuam os mesmos do início do século passado e que as

lacunas formativas e o descaso com a continuidade de políticas de formação continuada ainda são gritantes. Barreto (2008, p.927) expressa sua preocupação no sentido da expansão das matrículas na modalidade EaD: “assim, a EaD é posta como alternativa para multiplicar o número de alunos sem alterar significativamente os quadros docentes e os investimentos”.

No caso dos cursos de Pedagogia, objeto de análise de nossa pesquisa, segundo Barreto (2015), as matrículas têm aumentado, consideravelmente, após a LDB/1996, sobretudo entre os anos de 2001 e 2011, em sua grande maioria em instituições privadas na modalidade a distância e os dados analisados são preocupantes por dois motivos: o primeiro é que nessas instituições privadas o foco é somente na formação para o mercado de trabalho visando somente o lucro, ou seja, é o lucro em detrimento daquilo que é uma das principais características do ensino superior, a pesquisa. Em segundo porque com a expansão da EaD não houve uma preocupação com o currículo, como o planejamento dos conteúdos para ensinar e acompanhar os alunos, essas aulas são no formato do ensino presencial, o que acaba levando a um alto nível de evasão.

Nesse sentido, Saviani (2009), aponta que com a LDB não houve mudanças significativas não superando os desafios da melhoria dos cursos de Pedagogia, mas contribuiu sobretudo para uma formação rasa e aligeirada como bem pontuamos anteriormente.

Essa análise de Barreto (2015), pode ser vista e comprovada na figura 1: gráfico de matrículas do Ensino Superior obtidos com o censo de 2018:

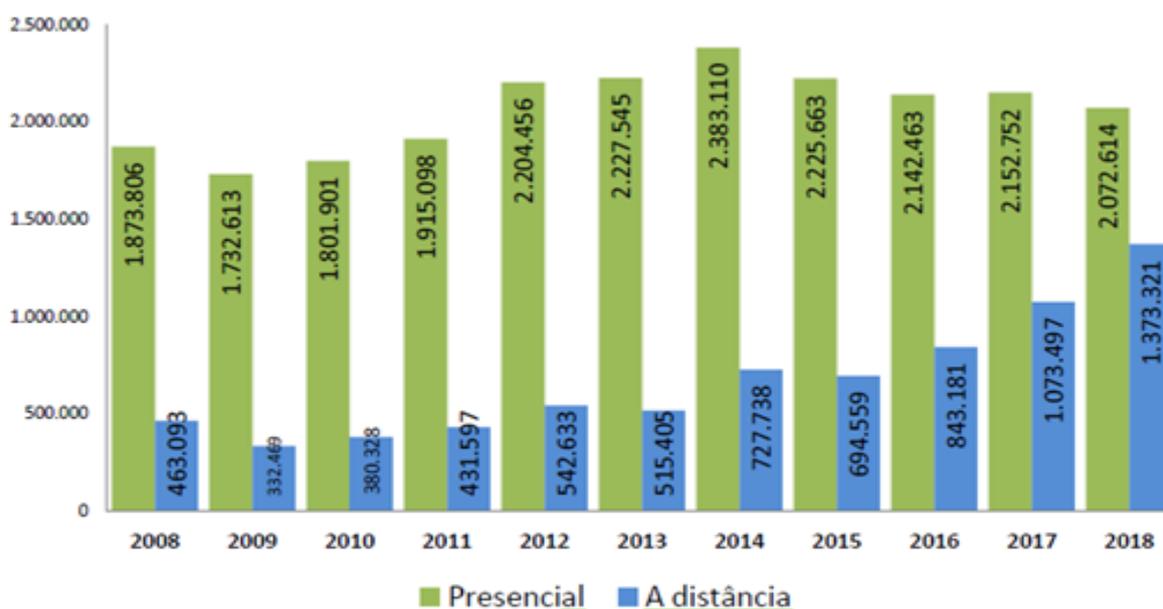


Figura 1: Gráfico de matrículas do Ensino Superior obtido através do censo 2018
Fonte: INEP.

Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>

Como podemos observar, o número de ingressos nos cursos de graduação na modalidade a distância tem crescido muito nos últimos anos, dobrando sua participação, no total de ingressantes, de 20% e, 2008 para 40% em 2018. Constatamos um grande crescimento de matrículas em EaD, desde a LDB 9394/96. No entanto, a grande preocupação de pesquisadores da área é a qualidade de ensino ofertada por essas instituições consideradas as responsáveis pela formação de uma parcela considerável de professores de nossas redes de ensino.

Acreditamos que a EaD representa uma modalidade expressiva e importante para o campo de formação de professores no nosso país e também defendemos a necessidade de propostas que levem em conta esse tipo de ensino que quebra barreiras de tempo e de espaço para o território nacional, onde não há universidades e cursos de formação. No entanto, a centralização de ações, conferidas a UAB deve ser acompanhada de um processo de avaliação das políticas e projetos propostos nas instituições parceiras no sentido de visualizar o seu compromisso inicial com a melhoria da educação e da formação de professores em nosso país.

Corroboramos com Pinto Junior e Nogueira (2014) ao afirmar que é necessário,

verificar se este está servindo efetivamente para garantir o acesso a educação para todos os brasileiros, especialmente aqueles que vivem em

situação de maior fragilidade ou exclusão, ou se constitui apenas em mais um passo na instrumentalização pelo capital de uma educação "treinamento", para permitir ao país concorrer no mercado global de mão de obra. (PINTO JUNIOR E NOGUEIRA, 2014, p. 234).

Com essa perspectiva, encerramos esta seção, pontuando a pertinência e relevância do nosso estudo, ao permitir a análise de propostas voltadas para o objetivo de avaliar os programas envolvidos nessa modalidade de ensino e a potencialidade dos mesmos considerando que a essência dessas ações vislumbra as TDICs.

Visando uma análise mais aprofundada desse processo, na próxima seção discorreremos sobre o curso de Pedagogia na modalidade EaD desenvolvido em uma universidade pública do interior paulista.

3. EAD UFSCAR: DA ESTRUTURAÇÃO DA SEAD AO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Apresentar um curso de Licenciatura a distância, significa elencar todas as ações e mecanismos que representam o pano de fundo das propostas de funcionamento. Neste sentido, falar do curso de Pedagogia da EaD UFSCar é remeter para a SEaD, que representa o “coração” dos sistemas desenvolvidos na instituição com essa perspectiva de modalidade.

Esta seção objetiva apresentar o processo de estruturação da SEaD UFSCar e a organização do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, promovendo uma discussão sobre a articulação das equipes e os aparatos fundamentais que colaboraram para a efetivação das ações desenvolvidas.

3.1 A estruturação da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da UFSCar

Com o Edital nº 1 de 16 de dezembro de 2005 da SEED-MEC, uma comissão de professores da UFSCar começou a estudar e colocar em prática a participação no programa UAB, assim, aguardaram a aprovação tanto para sua participação no programa como a aprovação das propostas de criação de cursos superiores na modalidade EaD. A aprovação veio em julho de 2006 com a aprovação tanto das propostas de cursos superiores quanto da participação da UFSCar na UAB (PPP UFSCar, 2010).

O passo seguinte foi a implementação da infraestrutura, com a contratação de professores (dois) para ficar responsável pela parte da gestão e dos sistemas informacionais. Tanto os cursos de graduação na modalidade EaD quanto os cursos de especialização atenderam a legislação específica, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e ao Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, as indicações políticas relacionadas à UAB.

Os cursos de graduação EaD/UFSCar foram submetidos as mesmas regras acadêmicas como os demais cursos ofertados pela UFSCar, e, portanto, foram vinculados ao Conselho de Graduação (COG) e a Pró Reitoria de Graduação (ProGrad).

Em outubro de 2008 foi aprovado um documento pelo ConsUni sobre a política da EaD juntamente com o regimento de uma Secretaria Geral da Educação a Distância (SEaD) com a finalidade de

executar as políticas, apoiar o desenvolvimento e a implementação de ações, garantir a qualidade educacional e do material didático, mediante propostas educacionais inovadoras e integração de novas tecnologias de informação e comunicação, voltadas para a modalidade de educação a distância. (PPP UFSCar, 2010, pag. 12)

A SEaD, portanto, foi criada visando atuar apoiando na parte de implantação e desenvolvimento de disciplinas na EaD.

Como mencionado anteriormente, o polo presencial deveria cumprir alguns requisitos que foram propostos pelo MEC, diante disso, a UFSCar ofereceu uma infraestrutura necessária como biblioteca com acervo bibliográfico, laboratórios de estudos e salas de aula para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, sala de tutoria, banheiros, sala de coordenação do polo e secretaria acadêmica.

Os polos presenciais, em contrapartida deveria, juntamente, com a SEaD fazer a seleção de um coordenador de curso, técnicos de informática e de laboratório, tutores presenciais e secretaria.

A UFSCar articulou-se com mais 20 polos de apoio presenciais afim de colaborar com um trabalho coletivo. Com isso a UFSCar criou um Termo de Cooperação Técnica, criando também o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), visando a comunicação entre os polos, a articulação com os gestores, técnicos e coordenadores, bem como, a organização e o arquivo de documentos e orientações como relatórios de avaliação, vestibular, matrículas entre outros.

A equipe estruturada pela SEaD se configurou, em sua implantação da seguinte forma:

- Docente UFSCar: Professores (as) concursados pela Universidade, por intermédio da Secretaria Geral de Recursos Humanos (SRH), que atuam na função de Coordenadores(as);
- Técnico Administrativo: técnicos de nível médio e nível superior, concursado pela Universidade, por intermédio da Secretaria Geral de Recursos Humanos (SRH), que atuam nas diversas supervisões;
- Estagiário FAI_UFSCar: Contrato de estágio firmado entre estagiário – SEaD, a instituição de ensino (reconhecida pelo MEC) onde o estagiário estuda e, Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FAI-UFSCar), sem vínculo empregatício.
- Prestador de Serviços – Pessoa Física FAI-UFSCar: prestador de serviço (autônomo), sem vínculo empregatício com a SEaD_UFSCar e a FAI-UFSCar.
- Bolsista FNDE/MEC: profissionais que atuam no apoio pedagógico diretamente nos cursos e junto aos discentes (alunos), em uma das seguintes funções: Coordenadores e Vice-Coordenadores de curso, Coordenadores de Tutoria, Professor Pesquisador, Professor

Conteudista, Tutores Presencial e a Distância (Virtuais), sem vínculo empregatício. (PPP UFSCar, 2010, pag.18).

Todos esses profissionais, articulados de forma coletiva, cooperativa e midiática possibilitaram a SEaD-UFSCar ser reconhecida como um modelo eficiência e competência em nosso país.

Os cursos de graduação na modalidade EaD da UFSCar tem como objetivo o desenvolvimento da comunicação, cooperação, organização, trabalho em equipe e autonomia.

Carmo (2014), afirma que em EaD “o estudante é autônomo, ele é gestor da sua aprendizagem, então ganha competências metacognitivas ditando seu ritmo de aprendizagem”.

Na EaD da UFSCar o ensino-aprendizagem é composto pelos estudantes, professores, tutores virtuais, tutores presenciais e a equipe de gestão que são o Coordenador e Vice Coordenador, Supervisor de tutoria, Administrador, Secretário.

De acordo com Otsuka, et. al. (2011), as funções desempenhadas por cada participante do processo em EaD são as seguintes:

- Estudantes: São o centro no processo de ensino-aprendizagem, deve ser comprometido com o curso participando das atividades propostas, trabalhando coletivamente com colegas, tutores virtuais, presenciais e professor no AVA.
- Professores: É o que planeja a disciplina preparando materiais, atividades e atividades avaliativas, coordenando os tutores virtuais e presenciais.
- Tutor virtual: É responsável por acompanhar o aluno no processo de ensino-aprendizagem, trabalhando com um grupo de 50 estudantes pelo AVA.
- Tutor presencial: Trabalha junto com o tutor virtual acompanhando os estudantes no polo presencial, acompanha o aluno no AVA e soluciona possíveis dúvidas sobre o mesmo. Verifica acessos ajudando os estudantes a se organizarem com seus estudos e nas atividades presenciais. É responsável pelas avaliações presenciais no polo.
- Coordenador e vice coordenador: atuam na articulação entre equipe de professores no momento do planejamento da disciplina e em conjunto com a SEaD – Secretaria Geral de EaD. São eles que promovem a comunicação com os estudantes ajudando-os com suas dificuldades, realizam reuniões com estudantes, tutores e professores e executam visitas aos outros polos.

- Supervisor de tutoria: atua por meio de um Fórum fale com o Supervisor de tutoria, que ajuda na identificação de possíveis problemas com a tutoria nas disciplinas. Apoia professores na seleção de tutores virtuais, acompanha a coordenação do curso juntamente com os professores em um mapeamento dos tutores e sua atuação e também no controle de pagamento de bolsas.
- Administrador: elabora calendários de disciplinas e das atividades presenciais, ajuda na administração de pagamento de bolsas para os professores.
- Secretário: auxilia professores, estudantes e coordenação do curso no envio e recebimento de provas e materiais didáticos, envia comunicados para estudantes e professores, agenda reuniões, entre outras atividades.

O curso na modalidade EaD da UFSCar se organiza em unidades de aprendizagem que são compostas por atividades teóricas, suplementares e avaliativas sendo planejadas pelo professor responsável da disciplina com o tema, período, objetivos de aprendizagem e atividades teóricas e avaliativas. Toda vez que a disciplina é ofertada novamente, todo o material passa por uma revisão juntamente com o professor da disciplina e também com o apoio da equipe multidisciplinar composta por pedagogos, projetistas educacionais, profissionais de audiovisual, profissionais de computação, web designers, ilustradores, linguistas, diagramadores. As disciplinas são ofertadas em blocos com carga horária média de 20 a 25 horas de estudo por semana, não podendo exceder essa quantidade.

Para entendermos o funcionamento das unidades de aprendizagens é necessário conhecermos os materiais educacionais dos cursos ofertados pela EaD UFSCar, que são constituídos por diferentes mídias como vídeos, animações, simulações, textos, áudios, divididos em diferentes tecnologias, de acordo com OTSUKA, et.al, (2011), p.40-41:

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): utilizando a plataforma MOODLE, são desenvolvidas as atividades de aprendizagens virtuais, onde se estabelece comunicações síncronas e assíncronas. As atividades síncronas são realizadas em grupo e exigem que os alunos estejam conectados com horário definido para participar das atividades como fórum, web conferências, plantão de dúvidas, chat, Wiki e glossário. As atividades Assíncronas são individuais, os alunos não necessitam estar conectados com horário definido, tendo uma flexibilidade de tempo maior para a realização das atividades propostas, como por exemplo entrega de tarefas, registro pessoal, questionários, lição. O AVA tem papel fundamental pois as atividades virtuais são realizadas aqui. Os estudantes conseguem através do mesmo acessar

informações sobre as disciplinas com sua apresentação, objetivos, cronograma geral, unidades temáticas, atividades avaliativas, atividades teóricas, fórum de dúvidas, tempo estimado para a realização da atividade, critérios de avaliação e plano de recuperação e notas das avaliações;

- Material impresso: livros e guias que são preparados pelos professores de cada disciplina:
- Material audiovisual: videoaulas, animação interativa, debates, entrevistas são disponibilizados para os estudantes através do AVA, DVDs e CDs:
- Web conferências: importante canal de comunicação síncrona responsável por aproximar professor e estudante, são realizadas no decorrer das disciplinas.

O AVA possui algumas normas de utilização que são regras básicas sobre a prática correta na qual o aluno será orientado sobre o que pode ou não ser realizado dentro do ambiente, a partir do seu primeiro acesso, como por exemplo: não repassar sua identidade digital para terceiros e se houver suspeita de clonagem avisar prontamente ao Help desk da SEaD-UFSCar, não pode colocar em pauta no AVA conteúdos religiosos, comercial e política, bem como não utilizar esse ambiente para molestar, discriminar, ofender, ameaçar ou cometer racismo a terceiros e sempre respeitar a propriedade intelectual, tomando os devidos cuidados com relação ao plágio e direitos autorais.

Infelizmente, os cortes orçamentários da UAB, em 2013, mudaram os rumos da equipe e dos ambientes de aprendizagem e, conseqüentemente, o quadro de eficiência gerando cortes, diminuição dos profissionais, sobrecarga de trabalho de tutores, professores e demais técnicos impactando na deficiência de processos e ações formativas que já estavam consolidadas na universidade (STOPPA, 2016).

A EaD ainda se encontra num processo complicado e caótico de transição e de uma luta constante para que essas propostas tão bem consolidadas não “morram na praia”. As poucas ações são lideradas por um pequeno grupo de profissionais competentes, de diversos setores que se dedicam, diariamente, pelo reconhecimento da importância da Educação a Distância e pela necessidade de uma reestruturação e investimento político para que os cursos voltem a funcionar com o mesmo propósito inicial.

Fica aqui registrado, o nosso apoio e reconhecimento, por uma Secretaria que, efetivamente, contribuiu e contribui com uma formação de qualidade de muitos professores que, atualmente, atuam nas redes de ensino.

3.2. Curso de Pedagogia EaD da UFSCar

O curso de Pedagogia a distância da UFSCar, tem duração de 4 anos distribuídos em 3.200h, divididos em 8 módulos sendo 2.100h teóricas, 480h práticas e 420h para os estágios. A seguir apresentamos o quadro com a estrutura curricular do curso de pedagogia EaD da UAB/UFSCar:

BASES	FOCO DAS ATIVIDADES CURRICULARES	HORAS	PERÍODO
Introdução			
	Educação a distância: instrumentos e tecnologias	60	1º
	Letramento digital	30	1º
Base 1	Cultura		
	A cultura no espaço da diversidade, sustentabilidade e inclusão	60	8º
	Escola e Diversidade: relações étnico-raciais	60	1º
	Escola e a inclusão social na perspectiva da Educação Especial	60	3º
Base 2	Elementos presentes no Processo Ensino-Aprendizagem		
2.1	Ofício do Professor		
	O exercício da profissão do professor: Questões da cultura profissional e sua profissionalização	60	7º
2.2	Sociologia da Criança e da Educação		
	Sociologia da criança e da infância	60	2º
	Psicologia da Educação I: infância e adolescência	60	2º
	Optativa	60	3º
	História da Educação	60	1º
	História da Educação II	60	2º
	Filosofia da Educação	60	1º
	Sociologia da Educação	60	3º
2.3	História da construção e significação do conhecimento		
	O conhecimento como construção histórico-social: noções sobre verdade e realidade	60	2º
Base 3	A escola e os processos pedagógicos		
	Matrizes teóricas do pensamento pedagógico I	60	1º
	Matrizes teóricas do pensamento pedagógico II	60	2º
	Escola e currículos	60	3º
	Projeto político pedagógico e seu planejamento	60	7º
	Gestão e Administração escolar	60	7º
	Educação e Avaliação	60	4º
	Organização do Trabalho Docente na Educação Infantil	60	4º
	Organização da prática docente da Educação de Jovens e Adultos	60	8º
	Políticas Públicas na Educação	60	4º
Base 4	Os conteúdos das áreas de ensino na educação: infantil, anos iniciais do ensino fundamental, jovens e adultos		
	Linguagens: Alfabetização e letramento I	60	5º
	Linguagens: Alfabetização e letramento II	60	6º
	Linguagens: Matemática I	60	5º
	Linguagens Matemáticas II	60	6º
	Linguagens: Artes I	60	3º
	Linguagens: Artes II	60	4º
	Ciências Humanas I	60	5º
	Ciências Humanas II	60	6º
	Ciências Naturais I	60	5º
	Ciências Naturais II	60	6º
	Corpo e Movimento	60	4º
	Libras	30	8º

Base 5	Experiências, pesquisa e práticas pedagógicas		
	Pesquisas em Educação: teorias e métodos	60	7º
	Práticas de Ensino I – Representações sobre o fazer docente	90	1º
	Práticas de Ensino II – Construção de um olhar crítico-reflexivo frente à realidade	90	2º
	Práticas de Ensino III – A escola como espaço de análise, pesquisa e intervenção	60	3º
	Práticas de Ensino IV - Aprendizagem dialógica	60	4º
	Estágio Supervisionado da Educação Infantil	130	5º
	Estágio Supervisionado dos anos iniciais do ensino Fundamental	130	6º
	Estágio Supervisionado em administração escolar	130	7º
	Trabalho de Conclusão de Curso I	30	7º
	Trabalho de Conclusão de Curso II	180	8º
	TEÓRICAS	PRÁTICAS	ESTÁGIO
Introdução	60	30	
1	180		
2	540		
3	540		
4	690		
5	180	480	300
Total	2.190	510	300
	Total Geral		3.000
Ao longo do curso	Atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão)		100
Ao longo do curso	Atividades científico-culturais		100
	Total carga horária final		3.200

Quadro 3. Estrutura Curricular das disciplinas do curso de Pedagogia EaD UFSCar

Fonte: PPP - Curso de Licenciatura em Pedagogia Modalidade: Educação a Distância, 2010.

Existe uma peculiaridade nos cursos ofertados na modalidade a distância da UAB-UFSCar quanto a organização curricular, o semestre letivo é organizado por módulos devido a flexibilidade na oferta das disciplinas.

No caso, específico do curso de Pedagogia, aqui analisado, o primeiro módulo tem duração de oito meses e é diferenciado dos outros, para que o aluno seja preparado para estudar nessa modalidade, antes de qualquer outra disciplina que compõe a grade curricular, são ofertadas duas disciplinas para prepará-los nos dois primeiros meses de curso, são as disciplinas: Educação a distância: instrumentos e tecnologias (EaD) totalizando 60 horas e a Letramento digital, totalizando 30 horas.

A disciplina Educação a distância: instrumentos e tecnologias (EaD) tem como objetivo ensinar o aluno sobre o histórico da EaD e sua evolução e apresenta a UAB-UFSCar, como os integrantes: tutores virtuais e presenciais, professores, coordenador do curso, administradores. Receberão instruções sobre o funcionamento do AVA, avaliações, tarefas, normas e calendários acadêmico e tudo sobre as disciplinas. Já a disciplina de Letramento digital tem como objetivo apresentar o AVA, desenvolvendo sua autonomia, ensina a navegar nos aplicativos de sistemas operacionais e também conhecimentos sobre internet.

Outro cuidado que o curso em EaD da UFSCar tem com seus estudantes, é garantir que todos possuem conhecimentos de informática, pois é necessário possuí-los para dar andamento no processo de ensino-aprendizagem. No momento da matrícula o estudante passa por uma sondagem sobre seus conhecimentos sobre ferramentas de informática. Caso não tenha esses conhecimentos, é ofertado um curso de letramento digital através de minicursos para desenvolver habilidades para a utilização das TDIC. Esse minicurso contém a apresentação do computador, trabalho com arquivos e pastas, editor de imagens e desenhos, editor de textos, gráficos e planilhas eletrônicas, editor de apresentações multimídias, Internet explicando como fazer pesquisas e também para o uso de comunicação, criação de e-mails e seu uso.

O aluno que na sondagem se considera letrado digitalmente, assina um documento declarando estar apto para a realização das atividades que utilizam as TIC não precisando participar da formação digital, que é ministrado no polo de apoio presencial.

Podemos observar que a preocupação com o conhecimento e prática de aparatos tecnológicos ou as TDICs, começa no ato da matrícula. O aluno que não possui habilidades com o computador, que não é letrado digitalmente, faz o curso que é oferecido para que todos saibam utilizar essa ferramenta que é essencial para a sua formação. As duas primeiras disciplinas oferecidas na licenciatura em Pedagogia a distância são Educação a distância: instrumentos e tecnologias com um total de 60 horas e uma disciplina de Letramento Digital, com um total de 30 horas.

No entanto, é importante destacar que embora haja a preocupação em oferecer aos alunos mecanismos formativos para o domínio do ambiente, a frequência a esses cursos, realizada de maneira virtual não significa que isso ocorra efetivamente.

Em pesquisas realizadas, anteriormente (STOPPA, 2016), é interessante observar que vários alunos apresentam dificuldades na utilização do AVA, principalmente, os iniciantes no processo. O estudo também revela que com o passar do tempo a familiaridade e o uso frequente da plataforma e das ferramentas acaba sendo amenizado e que, portanto, além do curso inicial, a utilização do ambiente para realizar as atividades e acompanhar as aulas são fundamentais para que o domínio ocorra inclusive no estabelecimento de uma postura digital que perpassa a netiqueta e o entendimento de ação síncronas e assíncronas.

Embora compreendamos que esses processos formativos de letramento digital ocorram ao longo do tempo, acreditamos ser de pertinência e relevância o aprofundamento de estudos e pesquisas na área buscando a compreensão da intensidade e potencialidade do uso dessas ferramentas na formação e atuação do professor.

Neste sentido, devemos lutar para que os cursos de Licenciatura se fortaleçam no campo da inovação e da atualização de suas bases. Essa luta só pode ser construída por meio de dados confiáveis e pesquisas que produzam argumentos suficientes que comprovem a importância de investimentos que mobilizem as universidades do nosso país e com o apoio dos professores da educação básica, reconhecidos como não só parceiros de pesquisa, mas de produtores de conhecimentos nas universidades.

Não podemos permitir a inércia das universidades, a sua indiferença em relação às licenciaturas, como se fosse possível formar um professor sem investirmos seriamente neste processo, sem estudarmos a área da educação, sem construirmos um conhecimento pedagógico, sem nos relacionarmos seriamente com os professores que já exercem a profissão (NÓVOA, 2019, p. 13).

Com vistas a esse processo desenvolvemos a pesquisa, aqui apresentada com o intuito de um maior aprofundamento sobre essa questão. Os dados levantados com o estudo passam a ser apresentados a partir das próximas seções.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta seção buscamos apresentar a natureza da pesquisa qualitativa, fundamentado na sua escolha, além do caráter exploratório-descritivo.

4.1 Metodologia de Pesquisa

A pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida com base num estudo exploratório-descritivo (SELLTIZ et al, 1965). A escolha deste tipo de pesquisa ocorreu em primeiro lugar devido à importância deste estudo na possibilidade de aquisição e familiaridade com o fenômeno e por obter novos olhares sobre ele dos(as) diferentes envolvidos(as) no processo visando a

formulação de um problema mais preciso de pesquisa, ou para desenvolver hipóteses; (2) para representar com exatidão as características de um especial indivíduo, situação ou grupo (com ou sem hipóteses iniciais determinadas, sobre a natureza destas características); (3) para determinar a frequência com que algo ocorre ou com que uma coisa está relacionada a outra (geralmente, porém nem sempre, a uma hipótese inicial específica); (4) para analisar uma hipótese de uma relação causal entre variáveis (Selltiz et. al, 1965, p. 61).

Em segundo lugar, por este estudo intensificar, segundo Selltiz e outros (1965) a familiaridade do pesquisador com o fenômeno que ele deseja investigar, uma vez que permite:

esclarecer conceitos; estabelecer prioridades para pesquisas posteriores; colher informações sobre possibilidades práticas para realizar pesquisas em ambientes da vida real; fornecer um recenseamento de problemas considerados urgentes, por pessoas que trabalham em um determinado setor de relações sociais. (SELLTIZ. et al., 1965, p. 63).

Nesse sentido Ludke e André (1986), concordam e pontuam que este tipo de pesquisa possibilita ainda um contato pessoal do pesquisador com o que se deseja pesquisar, ou seja, coloca o pesquisador em contato direto com o objeto de estudo.

Em terceiro lugar, porque o estudo exploratório pode ser considerado, como afirmam Selltiz et. al. (1965), como "...um passo inicial num contínuo processo de pesquisa" (p. 63).

Assim, a opção por essa modalidade de investigação se deu em decorrência da ligação desse tipo de estudo com os objetivos da pesquisa que é o de explorar e analisar as potencialidades do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na

formação inicial em Educação a Distância (EaD) e os reflexos desse processo na atuação dos egressos que atuam como professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental em uma rede de ensino de São Carlos, SP.

4.2 Produção dos Dados

4.2.1 Questionário

Como instrumento de coleta de dados optamos pelo questionário devido a importância desse instrumento para coletar informações abrangentes (Ludke e André, 1986; Selltiz et al. 1965; Lankshear e Knobel, 2008). Segundo Ludke e André (1986) “[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]” (LUDKE e ANDRÉ, 2008, p. 26).

Nesse sentido, Lankshear e Knobel (2008) pontuam que este tipo de coleta de dados “[...] aumenta a profundidade e a amplitude de informações coletadas[...]”. (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 273).

Sendo assim, para o levantamento de dados foi utilizado questionários enviados via e-mail, pelo Google Drive, ferramenta do Gmail, para os participantes da pesquisa, elaborado partindo dos objetivos da pesquisa, contendo questões fechadas e abertas, permitindo assim a liberdade de escrita dos participantes desta pesquisa (anexo 3, p.99).

Segundo Ludke e André (1986) este tipo de contato com os participantes da pesquisa é uma técnica que permite um grande envolvimento do pesquisador com o tema a ser estudado.

Já para Lankshear e Knobel (2008) “os dados escritos podem compreender uma parte ou a totalidade do conjunto de dados para um estudo [...]” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 273).

Os questionários só foram aplicados, após a submissão e aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética: CAAE: 06209818.7.0000.679, Parecer número: 3.499.679 e da aprovação da secretária geral da SEaD UFSCar, bem como da Coordenadora do Curso de Pedagogia EaD que além da aprovação do estudo nos concedeu a lista de e-mails dos alunos egressos do curso de Pedagogia EaD UFSCar.

Portanto, somente após a obtenção da autorização por parte do Comitê de Ética foram iniciados os procedimentos cabíveis à coleta de dados. Porém, foram feitos os esclarecimentos necessários aos participantes, explicando os objetivos da pesquisa e seus procedimentos. Ademais, mediante assinatura de um TCLE (anexo 2, p.94), também

aprovado pelo Comitê de Ética, foi requerida aos participantes a autorização quanto uso de suas informações no estudo, bem como foi garantido a cada um deles o sigilo e anonimato acerca de sua identidade e caráter voluntário de sua participação.

4.2.2 Parceiros da Pesquisa

A lista de e-mails remeteu a um total de 572 egressos que integraram o curso de Pedagogia EaD participantes em todos os polos. Dos 572 egressos, 27 responderam as questões. O motivo relacionado a um número pequeno de devolutivas, ao nosso ver, pode estar relacionado a evasão; mudança de e-mails; e-mails enviados para o spam; não estarem atuando na área como professores; excesso de trabalho e outras atividades; desinteresse em participar devido a outros fatores. A princípio, os questionários seriam enviados para os estudantes entre os anos de 2014 a 2019, porém, como não houve participantes, abrimos o questionário sem esse intervalo de datas.

4.3 Análise e categorização dos dados

Os dados foram analisados partindo da revisão da literatura e dos objetivos propostos. Esta etapa foi um momento de olhar atentamente e refletir sobre os dados de pesquisa, segundo Gomes (1994) “essa fase depende de outras que a precedem” (GOMES, 1994, p. 67).

Nesse sentido foi o momento de se debruçar sobre a coleta de dados, refletir sobre os pressupostos da pesquisa e atentar se de fato elas conseguem responder as questões que foram propostas.

A análise de dados da pesquisa foi realizada por meio de análise de conteúdo (GOMES, 1994; LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, MINAYO, 2010).

Para Gomes (1994) a análise de conteúdo tem como objetivo encontrar respostas tanto para as questões já formuladas como também para confirmar ou não algumas informações que foram levantadas no período de investigação. Já para Lankshear e Knobel (2008) a análise de conteúdo pode ser utilizada para definir características significativas. Minayo (2010) pontua que esse tipo de análise permite “[...] tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto[...]”. (MINAYO, 2010, p. 103).

Sendo assim, o método de análise de conteúdo propõe a categorização por meio de algumas etapas a serem seguidas:

a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o

material; dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões relevantes são reavaliados, buscando-se as relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45).

Os dados foram organizados visando a análise das respostas, possibilitando uma melhor visualização dos mesmos e de suas decorrências para a compreensão do tema e da questão de pesquisa no sentido de futuras pesquisas para a área. Neste sentido, as respostas foram organizadas em quatro eixos de análise:

- 1) Perfil identitário e processos formativos;
- 2) TDICs e formação inicial;
- 3) TDICs e atuação profissional;
- 4) TDICs e percepções profissionais

O primeiro eixo intitulado “Perfil identitário e processos formativos” envolveu as questões relacionadas a faixa etária, gênero, formação inicial e continuada, experiência profissional.

O segundo eixo denominado “TDICs e formação inicial” abordou as questões relacionadas ao contato e aprendizagem das TDICs no curso de Pedagogia, em outros cursos e a contribuição da Pedagogia EaD para um maior domínio com as TDICs.

O terceiro eixo intitulado “TDICs e atuação profissional” abarcou questões relativas a contribuição das TDICs para a prática pedagógica, a utilização das TDICs na sala de aula, a presença de aparatos tecnológicos nas escolas, a importância do uso dessas ferramentas na aprendizagem dos alunos e as potencialidades do uso de TDICs na formação inicial e a compreensão sobre o conceito.

O quarto eixo denominado “TDICs e percepções profissionais” referentes ao sentir-se preparados para a utilização da TDICs, como esses recursos vieram a somar, se havia resistência dos recursos pelos pares, caso fosse possível a utilização desses e-mails, haveria uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos.

Os eixos apresentados nesta seção serão discutidos na próxima com a contribuição da análise dos dados partindo da visão dos professores participantes da pesquisa com o intuito da fidedignidade da pesquisa e da exploração e descrição do novas percepções e encaminhamentos em relação a temática estudada.

5. A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE O USO DAS TIDCS NO CURSO DE PEDADOGIA EAD E OS REFLEXOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Esta seção aborda o olhar dos participantes da pesquisa sobre o processo formativo vivido e as contribuições desse processo para a atuação profissional, organizado em quatro eixos: Perfil identitário e processos formativos; TDICs e formação inicial; TDICs e atuação profissional; TDICs e percepções profissionais.

Buscando o sigilo e o anonimato dos participantes passaremos a denominá-los por P1, P2, P3 e assim sucessivamente até participante intitulado P27. Nosso intuito é o de oferecer pistas para a compreensão das potencialidades dessa modalidade, bem como, dos desafios e perspectivas que se encontram nos cursos EaD visando contribuir com a melhoria da formação de professores neste país, assim como, possibilitar a inserção das TDICs como um canal de ressignificação e reinvenção da educação para a atualidade e, conseqüentemente para o futuro.

5.1 Eixo 1. Perfil Identitário e Processos Formativos

A primeira questão proposta, neste eixo, foi em relação à idade dos participantes da pesquisa. A organização do quadro 4 se pautou na frequência em que as informações foram descritas. Neste sentido, organizamos a distribuição das idades em três intervalos temporais (31 a 40 anos; 41 a 50 anos e acima de 51 anos). Os dados foram apresentados dessa forma devido a inexistência de professores com menos de 31 e com mais de 60 anos.

Faixa etária	Frequência
Entre 31 e 40 anos	12
Entre 41 e 50 anos	8
Entre 51 e 60 anos	7

Quadro 4: Faixa etária dos participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Com relação a esses dados é interessante refletir que a maioria dos professores se encontram em uma faixa etária de 31 (trinta e um) e 40 (quarenta) anos.

Segundo dados do IBGE (2017), quase metade dos alunos matriculados em cursos EAD, 49,78%, têm entre 31 e 40 anos, em contrapartida, com a modalidade presencial, que é de 61,23% dos alunos numa faixa etária entre 21 e 30 anos.

Chamamos a atenção para esse fato por que a procura pela modalidade EaD muitas vezes é feito por pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar quando mais novos ou devido à sobrecarga de trabalho que os impedem de participar de um curso presencial. Como mencionado pelos autores Sartori e Roesler (2005) quando traçaram o perfil do aluno na modalidade EaD:

Aquele que não tem condições de frequentar o ensino convencional, o acesso ao ensino, além de ser apontada como uma alternativa de capacitação corporativa e sem serviço. A experiência educacional nessa área tem comprovado que seu público-alvo é, em sua grande maioria, o aluno adulto que busca formação pessoal ou progressão profissional (SARTORI e ROESLER, 2005, p. 141).

A segunda questão foi em relação ao gênero. O quadro 5 revela a inserção de outros gêneros, além dos gêneros feminino e masculino retratados pela frequência em que as respostas aparecem.

Gênero	Frequência
Feminino	19
Masculino	6
Mulher Cis	1
Gay	1

Quadro 5: Gênero dos participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Com esses dados constatamos que a maioria dos profissionais participantes da pesquisa são do sexo feminino. Um dado interessante quando avaliamos os cursos a distância, pois mesmo nessa modalidade de ensino a procura pelo curso ainda é pelas mulheres. Embora essa questão não seja aprofundada nesse estudo, é pertinente ressaltar que outras pesquisas da mesma natureza também confirmam esse dado (ABREU, 2014). Portanto a Licenciatura em Pedagogia, seja presencial ou a distância é um curso predominantemente feminino.

De acordo com Abreu (2014, p. 5) a “EaD tem sido uma grande aliada das mulheres que por sua vez são grande maioria nessa Modalidade no Brasil. Elas representam 75% a 80% do total de matriculadas em graduações nessa Modalidade de Educação” e “a taxa de conclusão é compatível com a porcentagem de matrículas, ou seja, a maioria dos/as matriculados/as e concluintes dos cursos de graduação à Distância são mulheres”.

Segundo a autora a procura massiva por mulheres pode estar associada a dupla jornada de trabalho, a dificuldade de deslocamento, o acúmulo de tarefas e também a necessidade de reconhecimento por uma formação tardia.

esse novo tipo ou modelo de Educação facilita e auxilia a vida de milhares de mulheres que através das condições objetivas de sobrevivência seguem uma jornada dupla (para não referir tripla) de tarefas ou atividades inerentes conjuntamente com a família e o trabalho, tornando-se assim mais difícil e, senão dizer, às vezes até impossível frequentar um curso presencial, onde este requer mais tempo disponível e sala de aula presencial (ABREU, 2014, p.3)

Esse dado pode ser também analisado como algo negativo, quando se pensa que no número de evasão relacionada a questão de gênero, pois segundo estudo de Laham (2016) sobre o curso de Pedagogia EaD, muitas desistências estão relacionadas ao fato de serem mulheres que tem uma sobrecarga de trabalho considerável.

Em relação ao perfil sócio demográfico dos alunos, a pesquisa aqui descrita revelou que as turmas analisadas eram compostas, majoritariamente, por pessoas do gênero feminino, com filhos e que já tinham uma atividade profissional. Nesse sentido, foi possível concluir que esse perfil funcionou como um fator que impulsionou a evasão do curso estudado, uma vez que os alunos afirmaram, em seus relatos, que imaginavam que o curso lhes daria condições de conciliar todas as atividades pessoais, profissionais juntamente às atividades de estudo (LAHAM, 2016, p. 84)

A questão seguinte foi quanto a formação no Ensino Fundamental e Ensino Médio se concluíram em escolas públicas ou privadas. Os dados foram computados pela frequência das respostas e organizados num mesmo quadro com o objetivo de visualizarmos tanto as instituições de ensino fundamental, quanto médio.

Instituição	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Pública	23	21
Privada	4	6

Quadro 6: Formação Ensino Fundamental e Médio

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Com essa questão constatamos que a maioria dos participantes da pesquisa concluíram o ensino Fundamental em escolas públicas. O mesmo aconteceu quando verificamos a formação no Ensino Médio.

A pesquisa de Abreu (2014) também revela a grande adesão das camadas populares nessa modalidade de ensino, assim como, assistimos nas licenciaturas nos cursos presenciais.

Ainda sobre a formação, a pergunta seguinte foi se os participantes fizeram curso técnico. Dos 27 participantes da pesquisa, 5 pessoas responderam que sim, que fizeram curso técnico. Ou seja, um número pequeno de participantes.

Esse dado revela a preocupação dos participantes em buscar o ensino superior como processo formativo para a qualificação profissional e aproveitar as vantagens que os cursos EaD oferecem tais como:

flexibilidade, abertura, eficácia, economia de recursos financeiros, combinação entre estudo e trabalho, permanência do estudante em seu ambiente familiar, menor custo, pedagogia inovadora, autonomia do estudante, materiais didáticos já inclusos no preço, apoio com conteúdos digitais adicionais, conteúdos desenvolvidos com orientação de aplicabilidade, enfim, o EaD possibilita ao estudante a escolha onde estudar, quando estudar e determinar o seu ritmo de estudo. (ABEV, 2012, p. 4).

Dando continuidade sobre a formação, perguntamos sobre o ano que ingressaram curso de graduação em Pedagogia EaD UFSCar. Os dados revelaram um perfil de egressos bem diverso datados de 2007 a 2014.

Ano de Ingresso	Frequência
2007	2
2008	3
2009	3
2010	1
2011	5
2012	4
2013	6
2014	2
Não Respondeu	1

Quadro 7: Ano de ingresso dos professores participantes da pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Ano de Conclusão	Frequência
2011/1	2
2011/2	1
2012	3
2013	1
2014	3
2015	5
2016	5
2017	6
Não Respondeu	1

Quadro 8: Ano de conclusão do curso

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

Sobre esse dado é importante registrar que a grande maioria dos respondentes ingressaram entre os anos de 2011 a 2013, totalizando 15 pedagogos.

E concluíram o curso entre os anos de 2015 a 2017, ou seja, foram alunos regulares, conforme apresentado no quadro 8.

Os participantes desta pesquisa não se enquadram nos índices de estudo sobre a evasão e a prorrogação no término dos cursos EaD. Esse quadro é muito desolador quando se pensa nos altos investimentos que esse tipo de modalidade acarreta e na proporção de ingresso e concluintes do curso.

De acordo com Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o maior índice de evasão dos cursos é apresentado pelas Instituições públicas atingindo 21,1% dos alunos matriculados, seguido e nas Instituições privadas, cujo índice chega a 18,5% (ABED, 2012).

Em 2017, a CAPES elaborou uma pesquisa a nível nacional com a percepção dos alunos do Sistema UAB com o objetivo de obter maiores informações acerca da qualidade e expectativa deles com relação aos cursos ofertados. Sendo assim, foi perguntado a eles os fatores que poderiam contribuir ou contribuíram para a desistência do curso (evasão):

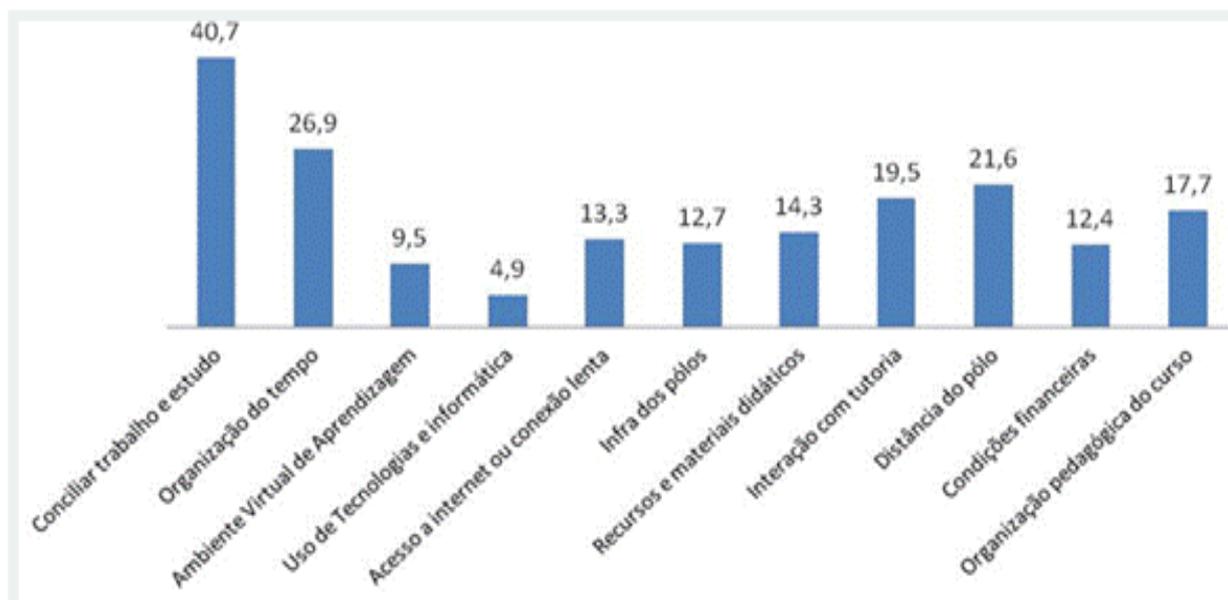


Figura 2: Fatores que poderiam contribuir ou contribuíram para a evasão

Fonte: Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com os Estudantes do Sistema UAB (2017).

Disponível em: <https://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/12012018-Boletim-Informativo-dos-Resultados-Pesquisa-Estudantes-UAB.pptx>.

Como podemos observar, os principais fatores que poderiam contribuir ou contribuíram para a evasão foram:

- 1) conciliar trabalho e estudo com 40,7%;
- 2) a organização do tempo (que é uma das principais característica da modalidade EaD) com 26,9%;
- 3) a distância do polo com 21,6%;
- 4) a interação com a tutoria com 19,5%;
- 5) a organização pedagógica do curso com 17,7%;
- 6) os recursos e materiais didáticos com 14,3%;
- 7) o acesso à internet ou conexão lenta com 13,3%;
- 8) infra dos polos com 12,7%;
- 9) condições financeiras com 12,4%;
- 10) o ambiente virtual de aprendizagem com 9,5%;
- 11) o uso de tecnologias e informática com 4,9%.

No caso do curso de Pedagogia EaD da UFSCar, a pesquisa de Laham (2016) nos revela que entre os anos de 2008 a 2013 a evasão do curso de Pedagogia EaD UFSCar foi de 46,6 %. As principais causas desse processo vão desde a falta de tempo para o estudo, a falta de comunicação e orientação da tutoria, até a dificuldade de compreensão do material instrucional.

Entre as causas exógenas ao curso, a falta de tempo para o estudo é de maior frequência entre os registros dos alunos. Se por um lado para os alunos evadidos havia a expectativa de pouco tempo para dedicação ao curso; (...) Sendo assim, o gerenciamento de estudo por parte do aluno se mostra recorrente nas pesquisas sobre evasão na EaD e se evidencia como um problema para essa modalidade. (...) a pesquisa identificou que a maioria dos alunos evadidos alegaram ter abandonado o curso entre os Módulos II e III. Isso indica que ao iniciar as disciplinas curriculares, cabe à instituição perceber o que acontece no Módulo II parte de seus alunos a iniciarem o processo de evasão, fazendo-se necessário um monitoramento efetivo por parte da instituição. (...) A pesquisa revelou que existem problemas de interação entre tutores e alunos, tanto virtuais quanto presenciais, problemas inclusive apontados como uma das causas de evasão dos alunos. De acordo com os relatos apresentados pelos participantes da pesquisa, os alunos demonstraram que têm consciência de que se trata de um material de qualidade; porém, alegam que ele é de difícil compreensão “quando se tem que estudar sozinho” (LAHAM, 2016, p. 81-84).

Para Laham (2016) as respostas apontadas em sua pesquisa possibilitam inferir que, caso esses problemas sejam detectados no início do curso, a desistência talvez possa ser evitada.

Dando sequência ao estudo foram perguntados aos participantes se possuíam outra graduação e alguma complementação pedagógica. Essas informações foram organizadas no quadro 9 contemplando as duas questões.

Outra Graduação	Frequência	Complementação pedagógica	Frequência
Sim	23	Sim	8
Não	4	Não	19

Quadro 9: Outra Graduação e Complementação Pedagógica

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

Sobre essa questão, vários estudos (LAHAM, 2016; ABREU, 2014; PEREIRA et al, 2012) tem revelado um perfil de alunos EaD que já possuem uma graduação e que muitas vezes buscam cursos para complementar a formação e a atualização profissional.

A pergunta seguinte foi em relação aos participantes possuírem cursos de pós-graduação (Lato Sensu ou Stricto Sensu).

	Lato Sensu	Stricto Sensu
Sim	19	9
Não	8	18

Quadro 10: Pós-Graduação Lato Sensu ou Stricto Sensu

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

Desses 9 participantes que responderam que sim, que possuem pós-graduação *Stricto Sensu*, 7 professores responderam que eram Mestres e 2 doutores.

De acordo com a pesquisa de Pereira et al (2012) sobre o perfil dos alunos do curso de Pedagogia EaD UFSCar, o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar não é a primeira graduação para 70% dos alunos que, em grande parte já possuem a pós graduação também. Neste sentido, segundo os autores, é importante que o curso seja pensado para um público em formação inicial e continuada com o desafio de equilibrar as experiências dos participantes.

Os professores também foram questionados em relação a participação de cursos de formação continuada realizados nos últimos dois anos. Dos 27 participantes da pesquisa, 14 responderam que fizeram formação continuada nos últimos dois anos enquanto 13 responderam que não fizeram.

Esse é um dado preocupante quando pensamos que nem todos os professores investem em sua formação em seu desenvolvimento profissional, que segundo Marcelo (2009) não pode ser imposto, mas deve estar sob a responsabilidade e o interesse do professor em investir em sua carreira, em sua formação. Devido ao comprometimento e o compromisso de transformar o conhecimento em aprendizagens que sejam relevantes para os alunos, é imprescindível que os docentes tenham consciência da importância de ampliar, aprofundar e melhorar a sua atuação profissional (MARCELO, 2009).

De acordo com Marcelo (2009), no processo de desenvolvimento profissional, os professores reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso ético, político e pedagógico. Se assumem como produtores de conhecimentos, como profissionais autônomos e autores de sua própria formação. Neste sentido, devem buscar, constantemente, processos formativos que colaborem com a ampliação, a atualização e a complementação de suas ações profissionais, quebrando com a precarização do ensino e a tecnocracia do sistema.

A penúltima questão contemplada nesse eixo de análise diz respeito ao tempo de experiência na docência e em que níveis os participantes exerciam as suas atividades.

Em relação a essa questão os dados revelam que 9 professores se encontram atuando em média 15 anos na docência, 7 professores são iniciantes com menos de 6 anos de experiência, 4 com 10 anos de atuação e 5 professores com mais de vinte anos de experiência profissional. Dois professores não responderam a questão.

Em relação aos níveis de atuação profissional os professores revelaram, em sua maioria atuarem no ensino fundamental II (8) e médio (8), seguidos da atuação na educação infantil (6), ensino fundamental I (3) e ensino superior (3).

Esse foi um dado interessante de ser observado, pois a procura pelo curso de Pedagogia, pode estar relacionada a vários fatores que, não necessariamente seja a atuação na área, mas a compreensão da parte pedagógica que a estrutura do curso oferece e que é uma lacuna formativa em outros cursos de licenciatura e também a busca por conhecimentos mais aprofundados para atuarem na área de gestão e coordenação pedagógica, como foi apontada por dois professores.

Sobre essa questão a pesquisa de Pereira et al (2012) aponta que a grande maioria dos estudantes da Pedagogia EaD UFSCar são oriundos de outras graduações, em especial outras licenciaturas, bem como de professores atuantes em outro níveis de ensino, o que comprova que a EaD é interesse de um público que tem outros anseios, em destaque o acesso a funções de gestão educacional. Neste sentido, o curso de Licenciatura em Pedagogia, particularmente para a maioria dos alunos acaba por caracterizar como um projeto de formação continuada no campo do magistério, uma vez que para muitos deles a docência já é uma realidade profissional.

A última questão levantada nesse eixo referiu-se a opção em fazer o curso de Pedagogia EaD.

Sobre essa questão, a maior parte dos professores (15) responderam ter escolhido a Pedagogia EaD pela facilidade de estudar e elaborar as atividades, devido a flexibilidade dos horários que no ensino presencial não era possível. Outros nove participantes relataram a escolha pelo aprofundamento teórico e qualificação profissional. Um professor fez a escolha para poder atuar no ensino fundamental I e dois professores não responderam a questão.

Segundo Ferreira, Mendonça e Mendonça (2007) os profissionais que mais procuram o curso a distância são os professores de várias áreas de conhecimento.

Trata-se de uma classe profissional que necessita estar em constante atualização, fazendo cursos, participando de palestras e seminários visando o conhecimento para poder compartilhar com seus alunos, porém quase não possuem tempo disponível para frequentar cursos presenciais (p. 08).

Os dados apresentados, neste eixo, possibilitam o entendimento de que a EaD ocupa uma posição estratégica no campo da educação por

satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, para a contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais e, do nível ideológico, traduz a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser. (PRETI, 1998, p. 23, apud MATOS, 2018, p. 53).

5.2 Eixo 2. TDICs e formação inicial

Neste segundo eixo serão contempladas cinco questões voltadas para as discussões sobre o contato e aprendizagem das TDICs no curso de Pedagogia, em outros cursos; a contribuição da Pedagogia EaD para um maior domínio com as TDICs; as potencialidades do uso de TDICs na formação inicial e a compreensão sobre o conceito.

A primeira questão referiu-se a compreensão dos professores sobre as TDICs. Sobre esse questionamento a maior parte dos professores (16) responderam que as TDICs são recursos, ferramentas e plataformas tecnológicas que oferecem suporte para diversas áreas do conhecimento integrando, acelerando e propiciando novas experiências e aprendizagens para os envolvidos.

No âmbito da educação, TDICs consistem em plataformas e ferramentas construídas visando aprimorar o aprendizado dos estudantes. São ferramentas que facilitam, agilizam, integram e melhoram a experiência de ensino e aprendizagem (P4).

São recursos tecnológicos que dão suporte para diversas áreas do conhecimento, dinamizando e acelerando a comunicação e as atividades e o processo de aprendizagem. (P20)

São ferramentas que nos auxiliam na busca de informações, textos, exercícios, enfim, um número sem fim de conhecimentos, agilizando e facilitando nossos meios de comunicação e informação (P21).

Outros professores (5) atribuíram a importância das TDICs para a educação e a sala de aula, apontando que essas ferramentas são indispensáveis para as próximas gerações e para o trabalho do professor que não deve se limitar a lousa e giz.

Essas ferramentas são fundamentais para a educação, pois a tecnologia, os processos digitais e uso de equipamentos eletrônicos no ambiente escolar passam a ser indispensáveis, pois as próximas gerações estão nascendo em um ambiente que já é assim (P8).

São as tecnologias essenciais à educação contemporânea, posto que o professor não pode se limitar a giz e lousa. (P12)

Outro grupo de professores (3) pontuaram que as TDICs são tecnologias que utilizam a internet e recursos da computação digital, bem como, diversas formas e meios de comunicação atuais (computador, notebook, celular, câmera e mídias em geral).

Outro grupo de professores (3) articulou as TDICs aos cursos EaD pontuando que essas tecnologias são programas ou mídias que facilitam a integração dos participantes em ambientes de rede, possibilitando o acesso a informação, mediados por tutores e educadores.

Entende que são programas ou mídias em um ambiente de rede que facilitam a integração entre seus participantes (P2).

É uma série de ferramentas que possibilitam o acesso a informação, sempre mediada por educadores em ambiente virtual de aprendizagem (P9)

Um dos professores não respondeu a essa questão.

Sobre essa questão as respostas pontuadas pelos professores parecem estar de acordo com a definição defendida por autores da área (COSTA, DUQUEVIZ E PEDROZA, 2015) de que as TDICs são dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computador, internet, tablet e smartphone, bem como, as novas tecnologias digitais.

A pergunta seguinte foi em relação a qual o contato e aprendizagens que os professores tiveram durante a graduação em relação as TDICs.

De acordo com a maior parte dos respondentes (20) a aprendizagem com as TDICs ocorreu no decorrer do curso de forma significativa, intensa e constante, por meio da utilização de multimeios digitais, pela disciplina Linguagem e Letramento Digital, pelas atividades solicitadas no AVA (fóruns, wiki, chats) e diversas ferramentas utilizadas tais como (computador, internet, celular, notebook, tablet).

Sobre essa questão três professores pontuaram que o contato foi restrito, complexo e estabelecido por meio de leituras; outros três professores não responderam a questão e um dos participantes respondeu não se lembrar.

Os apontamentos suscitados pelos professores reforçam a potencialidade da estrutura da EaD UFSCar e do curso de Pedagogia ao oferecer a disciplina de Linguagem e Letramento Digital no início do processo, bem como as considerações de Otsuka, et. Al (2011) de que tanto o AVA, quanto os materiais disponibilizados no ambiente são fundamentais no processo formativo do aluno.

Buscando mais informações sobre o uso das TDIC, perguntamos aos professores se tiveram algum contato com essas tecnologias antes do curso de Pedagogia EaD e constatamos que a maior parte dos respondentes (10) revelaram serem formados na área por cursos técnicos, Graduação e Especialização. Outros respondentes (7) revelaram a formação em cursos de curta duração (On-line, curso de eletrônica, SEBRAE). Quatro respondentes revelaram o domínio uso pessoal da internet, dos PCs e das redes sociais. Do restante dos participantes três afirmaram não ter acesso e três não responderam a questão.

Sobre essa questão é importante buscarmos compreender o porquê da maior parte dos alunos terem esse tipo de domínio e formação na área das tecnologias e uma hipótese é a de que como afirma Carmo (2014), o estudante da EaD “é autônomo e gestor da sua aprendizagem” e, neste sentido, acreditamos que devido a especificidade da modalidade a procura por alunos com esse perfil represente uma constante nos cursos.

Segundo Ferreira, Mendonça e Mendonça (2007), para a realização de um curso em EaD é preciso que um aluno tenha perfil desejável para cursar essa modalidade de ensino, ou seja, um conjunto de características necessárias para iniciar e terminar o curso. Ou seja, quanto mais domínio tiver em relação as ferramentas tecnológicas, maior as chances de permanecer no curso. No entanto cabe novas pesquisas na área que comprovem essa premissa.

Seguindo, nessa direção, questionamos ainda se a formação em um curso de Pedagogia EaD, propiciou uma formação diferenciada em relação a utilização e ao domínio de recursos digitais.

A grande maioria dos participantes (21) responderam que sim. Dois professores responderam que já tinham domínio antes do curso, dois professores afirmaram que a formação foi indiferente e por fim, dois professores não responderam a questão.

Sim, pois desde o primeiríssimo momento foi necessário conhecer e manipular a plataforma de ensino à distância, Moodle, fazer download de materiais, upload em fóruns, enfim, sempre fazendo uso de tecnologias durante os estudos (P5).

Sinto que a formação foi diferenciada na medida em que me proporcionou desenvolver uma autonomia extrema e comprometimento com os estudos e um melhor domínio na compreensão de estudos em plataformas digitais (P9).

Em relação as discussões propiciadas por esse eixo, acreditamos ser pertinente voltarmos os nossos olhos para a importância da formação inicial como potencializadora da profissionalização docente, com o objetivo de oferecer conhecimentos e saberes

provenientes de um novo modelo de sociedade e de um novo paradigma em que as tecnologias estão inseridas promovendo um repensar de seus conceitos, currículos e metodologias contribuindo com o avanço e a inovação da educação em nosso país.

Sobre essa questão Nóvoa (2019) em um artigo publicado sobre a formação dos professores num tempo de “metamorfose da escola” assinala que

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. Fazer essa afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (NÓVOA, 2019, p.7)

5.3 Eixo 3. TDICs e atuação profissional

Esse terceiro eixo abarca questões relativas a contribuição das TDICs para a prática pedagógica, a utilização das TDICs na sala de aula, a presença de aparatos tecnológicos nas escolas, a importância do uso dessas ferramentas na aprendizagem dos alunos e as potencialidades do uso de TDICs na formação inicial e a compreensão sobre o conceito.

O primeiro questionamento pontuado nesse eixo foi em relação a utilização das TDICs em sala de aula e sobre quais aparatos são ofertados a para utilizarem.

Em relação a essa questão, a maioria dos respondentes (10) afirmaram ser o computador o recurso mais utilizado em sala de aula, seguindo do celular (7 professores). Também foram citados como aparato o laboratório de informática (4 professores).

É importante destacar ainda que dois professores pontuaram a falta desses recursos na atuação. Três professores afirmaram não estarem atuando no momento e um professor não respondeu.

Sobre essas afirmações é importante destacar a crescente utilização tanto dos computadores (notebook, tablets) em sala de aula como recursos possíveis de manuseio e deslocamento, bem como, de estímulo e de organização das atividades.

Os celulares, quando bem utilizados, se configuram como ferramentas estratégicas de trabalho, propiciando atividades de pesquisa e conexão em tempo real com

conhecimentos, saberes e informações fundamentais para a atualização e complementação de conceitos e estratégias didáticas.

De acordo com Moran (2008)

É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação online e off-line.

Sabemos que as escolas não apresentam uma estrutura adequada para os aparatos tecnológico, ficando mais a cargo do professor, como vimos nos depoimentos, do que por conta de um sistema organizado de trabalho.

Neste sentido, concordamos com os apontamentos de Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) que enfatizam

o uso das tecnologias digitais nas escolas é restrito e está distante do uso que os alunos fazem dessas tecnologias para acessar a cultura tecnopopular, fazendo surgir um novo divisor digital, que consiste na lacuna significativa existente entre o que se faz na escola e o que se faz fora dela, para o lazer. Por enquanto, sabemos que as TDIC ainda não estão sendo utilizadas em seu pleno potencial como instrumentos mediadores nos processos de aprendizagem, embora algumas experiências estejam sendo realizadas com resultados positivos (p. 607).

Perguntamos ainda para os professores participantes o que representava para eles o uso dessas tecnologias na sala de aula.

Sobre essa questão, a maioria dos respondentes (17) pontuaram a importância desses recursos como facilitadores do trabalho, propiciando suporte para a realização das atividades, para o estímulo do aluno, potencializando o aprendizado, complementando a formação e tornando as aulas mais dinâmica, descentralizadas e, portanto, a aprendizagem mais efetiva. Também pontuaram a importância do professor como mediador desse processo de elaboração e acompanhamento das atividades propostas.

Oito professores pontuaram ver as TDICs como um avanço para a área da educação e, portanto, fundamentais para a atualidade sendo algo necessário e importante no momento em que vivemos.

Um professor revelou usar pouco o recurso e um professor não respondeu a questão.

Ainda sobre essa questão é importante destacar que no contexto atual para trabalhar com esses recursos com os alunos, é importante, antes de mais nada ponderar “quem é o

sujeito da sociedade digital e como essas tecnologias são tomadas na constituição da subjetividade” (COSTA, DUQUEVIZ E PEDROZA, 2015, p. 606).

Dando seguimento ao questionário, a próxima pergunta foi se o uso das TDICs no curso de Pedagogia EaD havia contribuído para a prática pedagógica dos professores participantes.

Sobre essa questão a maioria dos respondentes (24) pontuaram a contribuição das TDICs para a prática pedagógica.

De acordo com os respondentes a contribuição foi de várias ordens indo desde a promoção de uma maior autonomia e segurança na utilização dessas ferramentas em sala de aula até a aprendizagem da pesquisa e as melhores formas de realização de trabalhos científicos:

Promoveu segurança para ampliar o próprio aprendizado na descoberta de novo aplicativos (P4)

Contribui muito para a elaboração das ATPCs, comunicados e elaboração de aulas diferenciadas (P12)

Promoveu a agilidade nas ações educacionais, facilitando o planejamento e execução de tarefas bem como possibilitou uma maior interação no contexto atual da comunidade escolar (P26)

Ensinou a pesquisar e buscar melhores formas para a realização de trabalhos científicos (P23)

Três participantes disseram que não utilizam as ferramentas em sala de aula e um professor não respondeu a questão.

Percebemos que os participantes sabem da importância do uso das tecnologias em sala de aula como aliados no processo de ensino e aprendizagem, como menciona Kenski (2008)

As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirimos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade. (KENSKI, 2008, p.23).

As respostas dos professores nos remetem a questionamentos necessários, por conta dos objetivos dessa pesquisa, no sentido de compreender se esses professores já utilizavam essas ferramentas antes do curso e, portanto, se o curso apenas intensificou o uso, dado que muitos já tinham formação na área das tecnologias. Outro questionamento refere-se a forma como utilizam essas ferramentas e os reflexos das mesmas na

aprendizagem dos alunos. Tais informações seriam fundamentais de serem respondidas por uma pesquisa mais aprofundada na área, possibilitando a observação das práticas dos professores no contexto da sala de aula.

A última pergunta, desse eixo diz respeito as potencialidades do uso das TDICs na formação inicial dos professores e os reflexos desse processo em sua atuação profissional.

Como já pontuado, anteriormente, a maioria dos respondentes (24) pontuaram as potencialidades do uso das TDICs.

Alguns professores (5) foram bem objetivos em suas respostas pontuando as potencialidades como infinitas, inúmeras, fundamentais, positivas, incríveis. Outros pontuaram

Facilidade de comunicação, rapidez, proximidade com os alunos (P9).

Novas formas de se comunicar, pensar e aprender (P10).

Pesquisa e montagem de provas/atividades que possam melhorar minha prática pedagógica (P17).

Inserir o estudante no mundo da cultura TDIC (P5).

Leciono robótica do infantil ao nono ano e a habilitação foi fundamental para ministrar aulas (P22).

Diversas linguagens e os reflexos estão presentes em diversas ações que otimizam tarefas, comunicação e busca de soluções (P27).

Um respondente informou que não estava atuando e um professor não respondeu a questão.

Finalizamos esse eixo considerando que as TDICs, assim como afirmam os professores participantes da pesquisa, contribuíram de forma expressiva e significativa para a atuação profissional de uma forma muito peculiar para cada professor participante da pesquisa.

Nesse sentido, cabe a cada professor, em específico, atuar em sala de aula utilizando as novas tecnologias da forma que se sentir mais seguro, mais confortável e mais dinâmico possível, possibilitando aos alunos o acesso a essas mídias e a produção de um conhecimento significativo.

Dessa forma, enfatizar o prazer em descobrir, em investigar, em ter curiosidade e em (re)construir o conhecimento usando como instrumentos mediadores as TDIC implica em aprender a aprender, compreendendo a

aprendizagem como um processo que nunca está acabado e, sobretudo, da tomada de consciência da relevância de um processo dessa natureza (COSTA, DUQUEVIZ E PEDROZA, 2015, p. 608).

5.4 Eixo 4. TDICs e percepções profissional

Esse último eixo a ser contemplado na pesquisa refere-se a questões voltadas para o entendimento sobre os professores sentirem-se preparados para a utilização da TDICs, como esses recursos vieram a somar, se havia resistência dos recursos pelos pares, caso fosse possível a utilização desses meios, haveria uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos.

O primeiro questionamento realizado foi se depois do processo formativo vivido se os professores se sentiam preparados para utilizar esses recursos.

Dos 27 professores, 23 participantes responderam de forma objetiva que sim. Retomando as questões anteriores podemos afirmar que esses profissionais ou já tinham uma formação na área, ou buscaram por cursos de curta duração, ou acabaram se apropriando das ferramentas pelas ações promovidas pelo curso de Pedagogia EaD. Esses fatores podem ter representado a inserção no curso e o término em tempo regular, pois o domínio dos aparatos tecnológicos não apresentou um empecilho para a formação. Neste sentido, como havia o domínio por parte dos professores, a utilização dos recursos no cotidiano de trabalho aparenta ser algo positivo e eficiente.

No entanto, embora a grande maioria tenha respondido positivamente para o uso das ferramentas, quatro professores responderam que não se sentiam preparados. Esse também é um dado relevante, pois cabe pontuar que foram esses professores que afirmaram ter tido o contato com as TDICs apenas no curso. O que nos remete a observação e para novas pesquisas no sentido de desvelar quem são os alunos da EaD, se já possuem o domínio das tecnologias antes de ingressarem no curso e quais as principais diferenças entre os que dominam e os que tem que aprendem a utilizar.

Precisamos, portanto, atentarmos para os cursos de formação inicial e para a contribuição de alunos, professores da educação básica e professores da universidade, no sentido da ampliação do campo de conhecimentos e da troca de experiências e aprendizagens significativas para todos os envolvidos. Um “Casa comum”, como afirma Nóvoa (2019)

É nesta casa comum que se pode definir um campo estimulante, que escape à fragmentação atual das licenciaturas e que mobilize o conhecimento

pertinente para formar os professores do futuro. Precisamos, nessa casa comum, do conhecimento dos conteúdos científicos das disciplinas (...) Se não dominarmos estes conteúdos, as mais sofisticadas técnicas de ensino de pouco nos servirão. Precisamos, também, do conhecimento científico em Educação, dos fundamentos às didáticas, à psicologia e ao currículo, e a tantos outros assuntos. Mas esses dois tipos de conhecimento são insuficientes para formar um professor se não construírem uma relação com o conhecimento profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores (NÓVOA, 2019, p. 8-9).

E neste processo afirmativo, incluímos as novas tecnologias no sentido da condução de um projeto mais arrojado, desafiador e inovador promovendo a quebra de paradigmas ultrapassados e efetivando novos rumos e formas de se pensar a educação e a formação de professores para o futuro nas novas gerações dos nativos digitais.

Após perguntarmos se os professores se sentiam preparados para utilizar os recursos tecnológicos, questionamos se na opinião deles, se esses recursos vieram para somar tornando a aprendizagem mais significativa e o porquê. Dos 27 participantes, 26 responderam que sim, que os recursos tecnológicos vieram para somar tornando a Aprendizagem mais significativa e apenas um participante respondeu que não.

Sim, estamos em um momento no qual as tecnologias são desenvolvidas e aprimoradas em um ritmo bastante acelerado. As crianças têm contato com smart tvs e a própria internet ainda muito pequenos. Com todo o estímulo audiovisual que recebem, força-las a permanecer por horas sentadas em cadeiras desconfortáveis lendo livros impressos e copiando lousas e mais lousas de informação em seus cadernos é um claro desincentivo, para não dizer retrocesso ao seu aprendizado (P4).

Afim de aprofundarmos o tema, perguntamos se baseado em suas experiências profissionais, se acreditavam que existia alguma resistência por parte dos docentes quanto ao uso das TDICs.

As respostas a essa questão foram unânimes em relação a afirmação de que os pares não estão preparados. Segundo os professores por vários motivos: não dominarem, não gostarem do recurso, medo, insegurança, incapacidade, resistência, despreparo, falta de formação.

Como podemos observar, essa é a realidade das escolas brasileiras e dos profissionais que atuam nesses espaços, condicionados a uma burocracia infernal, a uma jornada devastadora e a políticas partidárias que não investem na formação continuada de seus profissionais e nem em recursos tecnológicos e estruturais. Quem sofre as consequências desse processo são os alunos, subordinados ao tradicionalismo, ao conteudismo e as formas arcaicas de educação que mais desestimulam do que

propulsionam a uma educação expressiva e de qualidade. Os alunos vivem socialmente no século XXI e educacionalmente no século XVI tentando sobreviver as mazelas ditadas por materiais, metodologias e posturas que não condizem com a realidade atual.

A escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças (NÓVOA, 2019, p. 3)

Dando seguimento as considerações apresentadas anteriormente, a última questão desse eixo, foi sobre a indagação de que se fosse possível utilizar esses aparatos tecnológicos em sala de aula, a aprendizagem seria mais significativa por parte desses alunos?

Dos 27 participantes, 25 disseram que sim, um participante respondeu que não e um professor não respondeu a questão solicitada.

Em relação aos participantes que responderam positivamente, achamos interessante pontuar as seguintes respostas

Sim, tenho experiências e registros potentes desde os bebês até os adultos sobre a relevância do uso da tecnologia. Se vivemos em uma sociedade que as leituras imagéticas são importantes, que conseguimos acessar diversas informações em poucos minutos, como não utilizar como um recurso? Acredito que as tecnologias apresentam linguagens importantes, mas também precisamos intercalar com experiências presenciais (P18).

Sem dúvidas. Imagens, sons, vídeos, animações. Documentários, esses e outros recursos tornam o aprendizado muito mais interessante, instigando a curiosidade das crianças e incentivando-as a aprofundar seus conhecimentos (P22).

Sim, porque as crianças estão inseridas num mundo tecnológico, elas veem os pais, a família conectada o tempo todo; são inseridas desde bebês nas telas dos celulares, tablets e isso precisa ser trazido para o ambiente educativo, até mesmo para poder ajuda-las a compreender o que é um bom uso dessas tecnologias disponibilizadas tão intensamente para elas (P17).

É importante pontuarmos também a resposta do participante que respondeu negativamente.

Não; vários alunos atrapalham a aula e, quando questionados, dizem que chegam em casa e assistem videoaulas para entender, sem se preocupar com a dificuldade dos colegas que ele está atrapalhando e não possuem o mesmo tempo/facilidade em aprender sozinhos (P20).

A resposta truncada do professor 11, demonstra o desconhecimento de como utilizar as TDICs em sala de aula e a resistência por parte do profissional que quer impor a disciplina e aprendizagem de forma tradicional criticando os recursos como estratégias que complementam e incentivam a aprendizagem.

Realmente, os dados apresentados nesse eixo, deixam claro que o modelo de escola deve ser repensado, assim como afirma Nóvoa (2019)

Já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer esta afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação (NÓVOA, 2019, p.8)

Um balanço dos dados apresentados nos quatro eixos de análise possibilita a compreensão de que o perfil identitário e profissional desses participantes revela que são em sua maioria mulheres, encontram-se numa faixa etária de 31 a 40 anos, concluintes da educação básica perpassando a escolaridade na rede pública de ensino; ingressantes do curso de Pedagogia em EaD entre os anos de 2011 e 2013 e concluintes entre os anos de 2015 a 2017, já possuindo uma graduação anterior, a grande maioria com cursos de especialização, outros (9) com titulação de Mestre e doutor, atuantes na docência numa média de 10 a 15 anos, em sua maioria no ensino fundamental II e médio e que escolheram o curso de Pedagogia EaD devido a flexibilidade dos horários que no ensino presencial não seria possível. São em sua maioria profissionais que já dominavam as TDICs antes da entrada nos cursos, portanto compreendem o significado e a importância das TDICs para a formação e atuação profissional. Valorizaram as contribuições do curso em EaD na mobilização dessas ferramentas e pontuaram a resistência dos pares em utilizá-las devido a falta de formação e domínio na área.

Encerramos essa seção com a certeza de que os dados aqui apresentados oferecem pistas para o aprofundamento de pesquisas e estudos na área, no sentido da ampliação dos horizontes e de inquietações frente a tantas incertezas e discussões que ainda precisam ser levantadas e analisadas de forma cautelosa, responsável e científica, no sentido de contribuir com o fortalecimento ético, político e pedagógico do papel das TDICs no campo da educação e da formação de professores em nosso país. Convidamos, portanto, não só a

academia, mas também os especialistas e os professores da educação básica a discutir conosco questões tão relevantes e pertinentes para o avanço da educação do século XXI.

Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão, como tantas vezes nos tem alertado Sérgio Niza (2012). Precisamos dos outros para nos tornarmos professores (NÓVOA, 2019, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões promovidas por esse estudo visaram contribuir com o aprofundamento de pesquisas na área e investigar a importância das novas TDICs na formação de futuros professores, partindo do seguinte questionamento: Em que medida os cursos de pedagogia EaD preparam os futuros docentes para o uso das TDICs para trabalhar na sala de aula?

Neste sentido, esse estudo objetivou explorar e analisar as potencialidades do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na formação inicial em Pedagogia na modalidade a distância e os reflexos desse processo na atuação dos egressos que atuam como professores.

Os resultados das análises apontaram para um quadro relevante e importante, respondendo a questão de pesquisa pontuada inicialmente, bem como os objetivos propostos no sentido de que, realmente, a formação inicial em EaD propiciou o uso das TDICs ao longo do curso reforçando a importância da utilização dessas ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem.

Os dados analisados também revelaram que os alunos do curso em EaD eram em sua grande maioria profissionais que dominavam as TDICs antes da entrada nos cursos, portanto compreendiam o significado e a importância das TDICs para a formação e atuação profissional e, portanto valorizavam as contribuições do curso em EaD na mobilização dessas ferramentas na atuação profissional. Por fim, pontuaram a resistência dos pares em utilizá-las devido a falta de formação e domínio na área.

Constatamos que as tecnologias já fazem parte da nossa sociedade há muito tempo como mencionado por Kenski (2007), e, com o passar do tempo, foram se aprimorando transformando a sociedade, suas relações, mercado de trabalho e a educação.

A modalidade EaD foi construída através dessa evolução dos aparatos tecnológicos como mencionado pelas contribuições de Moore e Kearley (2007). Cada geração fez uso de diferentes aparatos tecnológicos, destacando aqui as tecnologias a partir da década de 1990, com o uso de computadores e internet, que fazem parte da geração dos nativos digitais Tori (2010), Duqueviz, Pedroza (2015) e Franco (2013).

Contudo, observamos nesse estudo que o processo de instituição da EaD aqui no Brasil passou por várias discussões, fases e processos até a sua legalização com a LDB nº 9394/96 que de fato foi reconhecida como modalidade de ensino até o nascimento d UAB.

Desde a sua legalização, a EaD tem crescido muito. O número de instituições particulares e o número de matrículas ano após ano, sobretudo no curso de licenciatura em pedagogia, como mencionamos e constatamos com Barreto (2015). Essa questão é motivo de preocupação quanto a questão do lucro em detrimento da qualidade de ensino, pois não é somente para aumentar a demanda do número de matrículas, mas sim, que tenham um compromisso com a melhoria da educação, alcançando os que foram excluídos de alguma forma seja pela falta tempo, falta de oportunidade por terem que trabalhar para ajudar no sustento da família ou por morarem longe dos grandes centros, como citado por Pinto Junior e Nogueira (2014).

Outro ponto levantado para trilharmos os objetivos propostos pelo nosso estudo e respondermos a nossa questão de pesquisa, foi a respeito da mídia-educação. Observamos que as tecnologias na educação a maioria das vezes são usadas como instrumento de mediação no processo de ensino e aprendizagem deixando de lado uma formação que contemple seus princípios estéticos, éticos e de leitura crítica (BELLONI, 2018, p. 44).

Ademais, autores como Duarte, Millet, Migliora (2019) pontuam que há poucas pesquisas sobre práticas mídia-educativas. Nessa direção trouxemos a colaboração de Pereira (2008) que cita há uma ausência de uma formação suficiente ou adequada dos professores que é o principal fator inibidor desse processo, somados a falta de políticas efetivas de formação continuada que de fato propiciem o uso e o domínio das tecnologias em todos os sentidos.

Ainda constamos ao analisarmos a estrutura curricular do curso de pedagogia EaD UAB/UFSCar, que são ofertadas somente duas disciplinas votadas para o uso das TDICS, sendo que dessas duas, uma é a Educação a Distância: Instrumentos e tecnologias (EaD), totalizando 60 horas, tem como objetivo ensinar o histórico da EaD e sua evolução e também apresenta a UAB/UFSCar. A segunda disciplina é a Letramento Digital, totalizando 30 horas, tem como objetivo apresentar o AVA, desenvolvendo a autonomia do aluno, ensinando-o a navegar nos aplicativos de sistemas operacionais e também conhecimentos da internet. Percebemos aqui, que as tecnologias não são estudadas de maneira crítica, ou seja, não há uma disciplina que estude as tecnologias como objeto de estudo.

Esse dado ficou nítido com o questionário dos professores participantes da pesquisa. Alguns deles já haviam tido contato com as tecnologias antes de ingressarem no curso de pedagogia EaD, outros não tiveram contato. Percebemos assim, que o curso os prepara para o uso das ferramentas/aparatos para conseguirem dar andamento na sua formação.

No tocante ao uso das TDICs para a prática pedagógica, percebemos o uso dessas ferramentas/aparatos que outrora utilizados para dar andamento na sua formação, agora se tornam ferramentas mediadoras no processo de ensino e aprendizagem para seus alunos, porém alguns ainda não as utilizam por falta de recursos na sala de aula como pontuado nesse estudo por Costa, Duqueviz e Pedrosa (2015), no qual estamos de total de acordo.

Com vistas a explorar e analisar os objetivos desse estudo que foi o de analisar a importância da aprendizagem e o domínio da TDICs nos cursos de formação em EaD e investigar sobre os conhecimentos e saberes dos professores participantes em relação as TDICs e a contribuição dessas ferramentas na atuação profissional, observamos que os participantes pontuaram as várias contribuições das TDICs na sala de aula na sua prática docente, porém percebemos em suas respostas que ainda há resistências quanto ao uso das tecnologias por alguns professores.

Assim respondemos a nossa questão de pesquisa: “Em que medida os cursos de EaD preparam os futuros docentes para o uso das TDICs em sala de aula?” O curso analisado prepara apenas para o uso como mediação no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esses docentes quando estudantes precisaram dessas ferramentas para acompanharem o curso. Entretanto ressaltamos que em nenhum momento relataram o outro lado dessas tecnologias, que é a questão do seu lado crítico e reflexivo, ou seja, não mencionaram a importância de se utilizar essas tecnologias com o intuito de tornar seus alunos críticos sobre ideologias políticas, como a propagação das Fake News, influências comerciais e publicitárias, como trouxemos nesse estudo quando discorremos sobre mídia-educação.

Acreditamos que o uso das TDICs não deve ser somente como aparo tecnológico, mas sim, como um instrumento que torne o aluno um sujeito crítico e reflexivo, pois como mencionado por Oliveira (2018), todo aluno é um receptor da informação e como tal, irá repassá-la, ou seja, irá atuar como uma agente informacional.

Acreditamos que o desenvolvimento dessa pesquisa cumpriu com o seu papel ético ao contemplar a voz dos egressos e os autores da área estudada, possibilitando um olhar coerente e fidedigno dos dados levantados do começo ao fim do processo, por meio das análises e interpretações a luz da teoria.

Também cumpriu com o seu papel formativo ao possibilitar a professora pesquisadora olhar para o seu próprio campo profissional e para os seus pares promovendo o aprofundamento teórico, uma postura reflexiva e uma análise crítica colaborando com o seu desenvolvimento profissional.

Também cumpriu com o seu papel educativo ao produzir dados relevantes para as escolas, para o campo da formação de professores e para que novas pesquisas sejam realizadas na universidade.

Por fim, cumpriu com seu papel social, ao trazer um debate tão expressivo e significativo para o momento atual em que estamos vivendo. em tempos de isolamento devido a pandemia do COVID 19 em que as TDICs vem sendo consideradas como ferramentas fundamentais em vários espaços e instituições de ensino, bem como as plataformas como Google Meet, Zoom, Google Classroom, WhatsApp, Duo e tantas outras.

Falamos por experiência, pois nesse contexto, viramos sujeitos da nossa pesquisa. Como professores, também tivemos que nos adequar nesse novo modelo de ministrar aulas. A pandemia impôs uma nova rotina tanto para professores, quanto para os alunos e também para os pais.

A escola sofreu uma “Metamorfose” (NOVOA, 2019), as casas e os diversos espaços se transformaram em salas de aula. O professor teve que se adequar, assim como os alunos, os pais e os sistemas.

O trabalho do professor triplicou! Foi preciso pensar, rapidamente, numa nova forma de ensinar, por meio de videoaulas, aulas on-line, vídeos, elaboração de materiais para serem entregues via drive-thru e driblar problemas de ordem instrumental (velocidade e a intensidade da internet, computadores adaptados, câmeras, microfones), de ordem pessoal (domínio das ferramentas, falta de formação adequada, preparação exaustiva e inovadora das atividades de ensino, criatividade na elaboração das aulas e estímulos aos alunos, organização dos horários, entre outros) de ordem política (descaso dos órgãos superiores federais, estaduais e municipais, demora na solução dos problemas, ausência de uma política efetiva frente a pandemia) de ordem pedagógica (falta de união da categoria docente, ausência da universidade nas discussões e no acolhimento as demandas das escolas, ausência de materiais e aparatos tecnológicos bons para a realização das aulas) de ordem familiar (dificuldade de participação dos pais dos alunos, dificuldade na realização das tarefas, resistência dos familiares ao uso da tecnologia) de ordem diversas (dificuldade de conexão, barulhos externos diversos, local adequado para a realização das aulas).

Já os alunos, tiveram que aprender o autoestudo, a organização dos horários para as aulas e demais atividades, a se concentração frente a tela do computador, a se adaptar ao uso das plataformas e das ferramentas propostas.

Infelizmente, sabemos que nem todos os alunos vivem essa realidade tecnológica e que, portanto, principalmente a escola pública está tendo a dificuldade de se adaptar com

uma rede que não tem nem os aparatos tecnológicos e nem redes e conexão com a internet dependendo do lugar e da região em que os alunos estão no país. Por isso a necessidade de políticas efetivas que garantam que o país avance no campo da tecnologia e, que ofereça as condições para que todos tenham acesso aos meios tecnológicos. Sabemos que esse é um grande desafio político-pedagógico e, que, portanto, cabe a nós lutarmos por meio de pesquisas e de movimentos em defesa de uma escola pública de qualidade estruturada para atender a demanda desse novo século.

Acreditamos que novas pesquisas deverão ser realizadas buscando respostas para essas e outras questões extremamente pertinentes para a compreensão do momento atual e como forma de repensar a educação para o século XXI que tem um novo marco histórico a sociedade pós pandemia promovendo a mudança da educação em nosso país.

Uma das melhores notícias dos nossos dias é a emergência, em todo o mundo, de movimentos que procuram refundar a escola, mas sem pôr em causa um compromisso público com a educação. A mudança faz-se a partir de uma matriz cultural e científica, afirmando a importância do conhecimento, sem ceder nem à ideologia do back to basics (a escola mínima de antigamente, do ler, escrever e contar), nem a uma escola folclórica afogada numa infinidade de projetos que, tantas vezes, apenas revelam a dificuldade para renovar as práticas pedagógicas. Não vale a pena alimentarmos ilusões, trazendo tudo para dentro da escola, uma escola transbordante, sem rumo e sem sentido. Mas vale a pena trabalhar para a construção de um espaço público de educação, a cidade educadora, no qual a escola se articula com outras instituições, grupos e associações (NÓVOA, 2019, p.4).

Neste sentido, defendemos a importância das TDICs tanto na formação inicial quanto continuada de professores buscando superar a dicotomia existente entre os nativos digitais e os imigrantes digitais promovendo a aprendizagem de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de forma coerente, articulada, inovadora e motivadora interligando redes, escolas e instituições de todos os países numa conexão mundial desbravando o tempo e o espaço rumo ao futuro.

REFERÊNCIAS

- A Educação a Distância: Histórias, Concepções e Perspectivas. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf. Acessado em: 23/09/2019.
- A EAD no Brasil e Processo de Democratização do Acesso ao Ensino Superior: Diálogos Possíveis. Revista Científica em Educação a Distância. V.5, nº 3, 2015.
- A Evasão na EaD: Uma análise sobre os dados e relatórios, ano base 2017, apresentados pelo Inep, UAB e Abed. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/3/a-evasao-na-ead-uma-analise-sobre-os-dados-e-relatorios-ano-base-2017-apresentados-pelo-inep-uab-e-abed>. Acessado em: 14/09/2020.
- As Práticas Pedagógicas com as Tic nos Colégios Públicos Municipais da Cidade de Pilão Arcado-Bahia. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757745>. Acessado em: 23/08/2019.
- ABREU, J. M. F. **EaD e gênero: uma apreciação sobre a preferência da modalidade pelas mulheres nos cursos de graduação da UFMA São Luís**. – Relatório de Estudo. Universidade Federal do Maranhão, 2014.
- ALMEIDA, IANNONE. **Educação a Distância: Oferta, Característica e tendência dos Cursos de licenciatura em Pedagogia**. Disponível em: https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/11.pdf. Acessado em: 05/09/2019.
- ALMEIDA, Onília Cristina de Souza. **Gestão do ensino superior a distância: uma proposta de análise do modelo da universidade aberta do Brasil**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 14., 2008, Santos. [Anais...]. Santos, 2008.
- ALONSO, Kátia Morosov. **Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de professores: sobre rede e escolas**. Educação & Sociedade, v.29, n.104, p.747-768,2008.
- ALVES, L. **Educação a Distância: Conceitos e História no Brasil e no Mundo**. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acessado em: 26/09/2019.
- ABEV. **Opinião de estudantes do ensino superior quanto às modalidades de ensino presencial e ensino à distância**. Relatório de Pesquisa. São Paulo-SP, maio/2012.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Tradução de Guilherme Cesarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento; Banco Mundial, 1995.
- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. **Trabalho docente e as reformas neoliberais**. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BARRETO, R. G. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução.** *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 104, p. 919-927, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf> . Acessado em: 20/09/2020.

_____. **A Formação de Professores a Distância como Estratégia de expansão do Ensino Superior.** Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/13.pdf> Acessado em: 20/09/2020.

_____. et al. **As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 31-42, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a04v11n31.pdf> . Acessado em: 20/09/2020.

BEHAR, P. A. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O que é mídia-educação.** 3. ed. revista. Campinas, SP: Autores associados, 2012. <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>.

_____. **Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?** Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/textos/EDS_DEBATES19N65_4.PDF. Acessado dia: 29/08/2019.

_____. **O que é mída-educação.** 3º ed. rev. Campinas, SP: autores associados, 2009. (coleção polêmicas do nosso tempo; 78).

BEVORT, Evelyne. BELLONI, Maria Luiza. **Mídia -Educação: Conceitos, Histórias e perspectivas.** *Educação e Sociedade*, Campinas, nº 109, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acessado em: 29/08/2019.

BORGES, C.M.F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: JM, 2004.

BONILLA, M.H.S.; ASSIS, A. **Tecnologia e novas educações** *Educação & Contemporaneidade*, Salvador, v.14, n.23, jan/jun, p.15-25, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Censo Digital EaD. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf Acessado em: 14/09/2020.

COSTA, Celso José Da; PIMENTEL, Nara Maria. **EaD- Porque não?** ETD-Educação Temática Digital. Campinas: v.10, nº 2, p.71-90. jun.2009.

COSTA, S. **Mídia-educação no contexto escolar:** mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de ensino fundamental em Florianópolis

(Dissertação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. 268p.

COSTA, S. R. S.; Duqueviz, B. C.; PEDROZA, L. S. **Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais**. In: Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, setembro/dezembro de 2015: 603-610.

DUARTE, R.; MILLIET, J.; MIGLIORA, R. **Projetos e práticas de mídia-educação nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro**. In: Pesquisa em Educação, São Paulo, v. 45, e202710, 2019.

Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-03.pdf>. Acessado em: 23/08/2019. Daniel Mill.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Org.). **Cultura Digital e Escola: Pesquisa e formação de professores**. – Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Coleção Papyrus Educação).

FARIA, J.G. **Gestão e Organização a Distância em Universidade pública: Um Estudo sobre a Universidade Federal de Goiás** (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/RESUMO_CAPES.pdf?1335454306%20%20%20%20. Acessado em 26/09/2019.

FERREIRA, Giselle Martins de Sá; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá. **Educação e Tecnologia abordagens críticas**. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>. Acessado em 19/09/2020.

FERREIRA, A. N.; MENDONÇA, G. A. A.; MENDONÇA, A. F. **O perfil do aluno de educação a distância no ambiente Teleduc** – Pesquisa e Avaliação Setor Educacional – Educação Universitária Natureza – Relatório de Pesquisa Classe – Investigação Científica ABED, 2007.

Formação Inicial de Professores no Brasil. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/formacao_professores_todos_pela_educacao_ago-2019.pdf. Acessado em: 19/09/2019.

Formação de Professores dos anos iniciais da Educação Básica na modalidade EaD: ensino de língua materna e a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00173.pdf>. Acessado em: 19/09/2019.

Franco, C. P. (2013). **Understanding Digital Natives' Learning Experiences**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 13(3), 643-658.

GATTI, Bernardete. **A. Formação de professores no Brasil: características e problema**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acessado em: 13/08/2019.

_____. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente.** Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>. Acessado em: 29/08/2019.

_____. **Didática e Formação de Professores: Provocações.** Cadernos de Pesquisa; Fundação Carlos Chagas. V.47, n.166. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4349/pdf>. Acessado em: 29/08/2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesco.unesdoc.org/ark:48223/pf0000212183>. Acessado em: 13/08/2019.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos:** relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6º ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008. p. 1-24.

GOMES, Romeu. **A análise de dados e, pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.); DESLANDES, Sueli F.; NETO, Otávio C.; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 67-80.

GOODE, W.J. e HATT, P.K. **Métodos de Pesquisa Social.** São Paulo: Nacional, 1977.

Imigrantes e Nativos Digitais: Um dilema ou desafio na Educação? Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5409_3781.pdf. Acessado em 28/10/2019.

INEP. Dados do censo da Educação Superior 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>.

KALINKE, M. A. **Para não ser um professor do século passado.** Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

KENSKI, Moreira KenSKI. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9. ed. Campinas, SP, Papirus, 2012.

_____. **Tecnologias e o tempo docente.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

LAHAM, S. A. D. **Um Estudo sobre as possíveis causas de evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB – UFSCAR em um Polo Presencial do Interior Paulista:** percepção dos alunos. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras UNESP Campus Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. 2016, 107 f.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAVILLE, Cristhian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1999. p. 17-47.

Legislação em EaD. Disponível em: <http://www.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento.440.pdf>. Acessado em 20/06/2019.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na Era da Informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Disponível em: http://www.4shared.com/docement/Cok2v8h9/AsTecnologias_da_Inteligencia.htm. Acesso em: 28/08/2011.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: E. 34, 1999.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. São Paulo: Amil, 2003.

LION, Carina Gabriela. **Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional**. In LITWIN, E. (Org.). Tecnologia educacional: política, histórias e propostas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997. p. 21-35.

LITWIN, E (org.) **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga. (coord.) **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

MAIA, Dennys Leite; BARRETO, Marcilia Chagas. **Ensinar Matemática com o uso de tecnologias digitais: uma análise a partir da Representação social de estudantes de Pedagogia**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 11, n. 24, 2014, p. 136-163. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/960/493>. Acesso em: 14/10/2019.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Revista de Ciências da Educação, n. 8, jan/abr, 2009.

MELLO, Guimar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. Revista São Paulo em Perspectiva, vol. 14, n. 1. São Paulo: SEADE, jan/mar.2000.

MENESES, J. G. de C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Leituras. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

MILL, Daniel; PIMENTEL, NARA. **Educação a Distância desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed. São Paulo: editora Hucitec, 2010.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e medição pedagógica**. Campinas: Cortez, 2000.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na Educação**. Disponível em Acesso em 2 ago.2008.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

O (não) uso dos tablets educacionais pelos professores da rede pública mineira. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/downloads/511/237>. Acessado em: 09/08/2019.

OLIVEIRA, Sara Mendonça Poubel de. **Disseminação da Informação na Era das Fake News**. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/16878-Texto%20do%20artigo-47979-1-10-20200123.pdf> . Acessado em: 16/09/2020.

Os Reflexos da Legislação de educação a Distância no Brasil. Disponível em: http://seer.abed.net.br/edicoes/2010/2010_232010234551.pdf. Acessado em 23/09/2019.

OTSUKA, Joice et.al. (2011). **Educação a Distância: instrumentos e tecnologias**. São Carlos: EdUFSCar - coleção UAB-UFSCar.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: Estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, C. E. C., SOMMERHALDER, A., BRAGA, F. M. , CURY, R. M. C. **O curso de licenciatura em pedagogia da UAB- UFSCar: quem são os estudantes universitários em formação?** In: SIED – Simposio Intenacional de Educação a Distancia – ENPD- Encontro de pesquisadores em educação a distância (anais) 2012.

PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. (org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2006.

Pinto Junior, G. c.; Vera Maria Ribeiro Nogueira, V. M. R. **Programa Universidade Aberta do Brasil: aspectos relevantes na construção de uma metodologia para avaliar sua implementação**. In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 227-249 mar. 2014.

Primeiro Levantamento de EaD e Tecnologia Educacional na Educação Básica, realizado pelo censo EaD.br Disponível em: http://abed.org.br/censoead2018/Censo_Educacao_Basica_2018-2019.pdf. Acessado em: 19/09/2019.

Projeto de Lei nº 1878 de 1974. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=197217>. Acessado em: 10/04/2019.

Projeto de Lei nº 1751 de 1983. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=195773>. Acessado em: 10/04/2019.

Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <http://betara.ufscar.br:8080/uab/pe/menu-esquerdo/projeto-politico-pedagogico>. Acessado em: 20/10/2019.

RIOS, Mônica Piccione Gomes; SOUSA, Klinger Luiz de Oliveira; SOLPELSA, Ortenila; CASAGRANDE, Mirelle Araujo. **Desafios contemporâneos para a incorporação das TIC nos processos de ensino e da aprendizagem.** *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 23, 2013, p. 209-230. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/702/444>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 09 set. 2020.

SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** Santa Maria, v.30-n.02, p.11-26,2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acessado em: 06/09/2019.

SILVA, Cleder T. A. & GARÍGLIO, José A. **A formação continuada de professores nas políticas públicas de inclusão digital.** Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/.../anais/.../TerxaTema3Poster10.pdf> . Acesso em: 20/10/2009.

STOPPA, Giovanna Cristina. **Educação a Distância: Analisando os Processos Formativos dos (as) Tutores (as) Virtuais Envolvidos (as) no Curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.** São Carlos, 2016.

_____. **Os Cursos de Educação a Distância na Visão dos Professores Participantes: Uma Análise Bibliográfica.** São Carlos, 2017.

Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9379/6230>. Acessado em: 13/08/2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Tic no ensino e na formação de professores: reflexões a partir da prática docente. Disponível em: *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 01/08/2017, Vol. 3(1). P. 112 : <http://seer.imes.edu.br/index.php/REBES/article/download/1592/1235>. Acessado em: 08/08/2019.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VIEIRA, Márcia Freitas De. **A Gestão de EaD no contexto dos Polos de apoio Presencial: Proximidades e Diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições Universitárias Privadas.** Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7182/1/TD_MarciaVieira.pdf. Acessado em 26/09/2019.

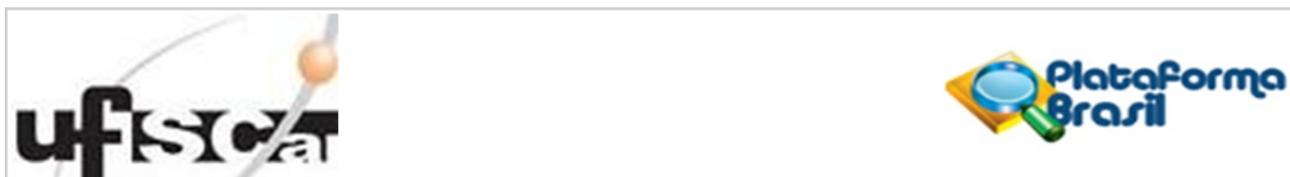
VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; MARTINS, Norma Sueli Martins. **Inclusão digital na formação do pedagogo: discurso e realidade.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 11, nº 26, 2014, p. 212-240. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1097/547>. Acessado em: 24 de fevereiro de 2016.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores.** Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

ZUIN, A.A.S. (2010). O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. In: **Educação Social**, 31(112), 961-980.

ANEXOS

Anexo 1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Potencialidades do Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Formação Inicial e os Reflexos desse Processo na Atuação de Professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Pesquisador: Giovanna Cristina Stoppa

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 06209818.7.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.499.679

Apresentação do Projeto:

: O projeto intitulado “AS POTENCIALIDADES DO USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA FORMAÇÃO INICIAL E OS REFLEXOS DESSE PROCESSO NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” foi bem estruturado em revisão bibliográfica e em concepção metodológica, demonstrando sua relevância para a área de conhecimento.

Objetivo da Pesquisa:

Quanto ao objetivo, a pesquisadora esclarece no TCLE que o objetivo da pesquisa “é o de explorar e analisar as potencialidades do uso das tecnologias da informação e comunicação na formação inicial em

educação nas modalidades EaD e presencial no curso de Pedagogia e os reflexos desse processo na atuação dos egressos que atuam como professores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental”, e também complementa com a apresentação dos objetivos específicos: “Analisar a importância da aprendizagem e domínio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos cursos de formação inicial; Investigar sobre os conhecimentos e saberes dos(as) professores(as) em relação as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a contribuição dessas ferramentas na atuação profissional; Verificar os limites e alcances do uso dessas ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem; Compreender o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) frente às demandas atuais de aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os benefícios, a pesquisadora afirma no TCLE que “pode-se dizer que, com seu consentimento, por meio dos questionários sobre o tema a ser pesquisado, você estará contribuindo para a formação de futuros (as) professores (as), bem como a difusão de outros aspectos dessa temática, como por exemplo o uso dessas ferramentas na sala de aula e contará com a devolutiva da pesquisadora sobre os dados obtidos, por meio do envio, em um arquivo digital do trabalho.”

Quanto aos riscos, no TCLE, a pesquisadora afirma que “Embora os questionários sejam realizados da forma mais amena possível poderá gerar algum constrangimento (timidez, nervosismo, vergonha) e desconforto (dor de cabeça, estresse, angústia, preocupação, tensão nervosa, choro), uma vez que ao compartilhar informações pessoais e confidenciais você estará expondo sua vida profissional. Você poderá escolher o local que irá responder esses questionários, uma vez os responderá digitalmente e me enviará via e-mail. Caso você apresente algum desconforto conforme citado, algumas medidas serão tomadas como atendimento médico adequado e também será prestado atendimento psicológico necessário, lembrando que todo custo será ressarcido pela pesquisadora.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Verificar os itens “recomendações” e “conclusões e/ou pendências” feitos pelo relator deste CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram adequados conforme sugestões de pareceres anteriores, no entanto, não contemplam todas as orientações dadas pela Resoluções 466/2012 e 510/2016.

Ainda, no último parágrafo do TCLE a pesquisadora afirma que “Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (16) 981799550, ou me enviar e-mail: giovanna_cristina@yahoo.com.br. Você receberá uma cópia deste termo onde consta telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.”. O correto é informar ao participante uma VIA do termo, assim como está mencionado alguns parágrafos acima.

Local e data do TCLE deverão ser preenchidos pelo participante ou pesquisador no momento da aplicação da pesquisa. Favor retirar a data preenchida no TCLE, para que nele conste a data da assinatura do termo, e não a data em que o documento foi criado.

Recomendações:

Para sanar as dúvidas básicas e gerais, verifique o tópico sobre “erros mais comuns” em <http://www.propq.ufscar.br/etica/instrucoes-para-solicitacoes-cep> e consulte o manual de informações gerais na plataforma brasil (<http://plataformabrasil.saude.gov.br>). Isto pode ser útil e evitar possíveis pendências ou não aprovação do projeto de pesquisa.

- A pesquisadora também pode consultar os modelos de documentos propostos por este CEP

- (<http://www.propq.ufscar.br/etica/legislacao-e-documentos-cep>) para adequação de seu projeto de pesquisa e documentação complementar.

- Esclarecer todas as solicitações feitas ao longo deste parecer antes do início da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado na condição de alterar os pequenos itens descritos a seguir:

- No último parágrafo do TCLE a pesquisadora afirma que “Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (16) 981799550, ou me enviar e-mail: giovanna_cristina@yahoo.com.br. Você receberá uma cópia deste termo onde consta telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.”. O correto é informar ao participante uma VIA do termo, assim como está mencionado alguns parágrafos acima.

- Local e data do TCLE deverão ser preenchidos pelo participante ou pesquisador no momento da aplicação da pesquisa. Favor retirar a data preenchida no TCLE, para que nele conste a data da assinatura do termo, e não a data em que o documento foi criado.

- Com o fim da pesquisa, apresentar o relatório final na conclusão de sua pesquisa, apresentando os documentos comprobatórios anexados, tais como: o modelo de TCLE, a carta de aceite do participante e da instituição, entre outros.

- A validade da aprovação da pesquisa por este CEP está condicionada ao cumprimento das solicitações listadas no presente parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1266047.pdf	30/07/2019 12:26:16		Aceito
Outros	CARTA_ESCLARECEDORA.docx	30/07/2019 12:25:21	Giovanna Cristina Stoppa	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	30/07/2019 12:22:35	Giovanna Cristina Stoppa	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	05/06/2019 08:03:45	Giovanna Cristina Stoppa	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/06/2019 21:12:06	Giovanna Cristina Stoppa	Aceito
Outros	Questionario.pdf	31/03/2019 19:40:29	Giovanna Cristina Stoppa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.docx	20/12/2018 20:57:21	Giovanna Cristina Stoppa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	20/12/2018 20:34:03	Giovanna Cristina Stoppa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 11 de Agosto de
2019

**Assinado
por: Priscilla
Hortense
(Coordenado
r(a))**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

CEP: 13.565-905

UF: SP Município: SAO CARLOS

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO 2**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 466/2012 do CNS)****IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

Projeto: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: Uma Análise dos Egressos de um Curso de Pedagogia EaD Sobre o Uso Dessas Ferramentas na Formação e Atuação Profissional.

Orientadora: Márcia Regina Onofre

Instituição: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Telefone: (16) 3306-6559

E-mail: mareonf@yahoo.com.br

Pesquisadora: Giovanna Cristina Stoppa Araujo

Instituição: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Endereço: Rod. Washington Luis, km 235 - São Carlos - SP

Telefone: (16) 981799550

E-mail: giovanna_cristina@yahoo.com.br

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Nome: _____

Data de nascimento: _____ R.G.: _____

Eu, Giovana Cristina Stoppa Araujo, estudante do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o (a) convido a participar da Pesquisa “ As Potencialidades do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Formação Inicial e os Reflexos desse Processo na Atuação de Professores (as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, orientada pela Professora Doutora Márcia Regina Onofre.

Nos dias atuais, as tecnologias de informação e comunicação impõe novas percepções e novos compassos, causando transformações na aprendizagem, empreendendo mudanças não somente nas instituições de ensino como equipamentos tecnológicos, mas acima de tudo, capacitar o docente de forma reflexiva e crítica ao domínio dessas tecnologias. O objetivo desse estudo é o de explorar e analisar as potencialidades do uso das tecnologias de informação e comunicação na formação inicial em educação nas modalidades EaD e presencial no curso de Pedagogia e os reflexos desse processo na atuação dos egressos que atuam como professores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental em uma rede de ensino em São Carlos, SP.

Sendo assim, os objetivos específicos dessa pesquisa são:

- Analisar a importância da aprendizagem e domínio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos cursos de formação inicial;
- Investigar sobre os conhecimentos e saberes dos(as) professores(as) em relação as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a contribuição dessas ferramentas na atuação profissional;
- Verificar os limites e alcances do uso dessas ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem;
- Compreender o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) frente às demandas atuais de aprendizagem.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “As potencialidades do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação inicial e os reflexos desse processo na atuação de professores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental”. Sua participação na pesquisa consistirá em responder um questionário online com perguntas abertas e fechadas.

Você foi selecionado (a) por ser um professor (a) formado nas modalidades EaD e/ou presencial, que atua nos anos iniciais do ensino fundamental em uma rede de ensino na cidade de São Carlos, onde o estudo será realizado. Sua participação na pesquisa consistirá em responder um questionário online, lembrando que sua participação não será obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa em participar da pesquisa em qualquer fase, não trará nenhum prejuízo a você no presente ou futuro.

Ao responder o questionário, como benefícios da pesquisa, você estará contribuindo com um processo de reflexão e construção de uma relação de compartilhamento de saberes

e experiências dos docentes sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na sala de aula reforçando a importância da inserção das TIC nos cursos de formação inicial e, conseqüentemente, da utilização dessas ferramentas nas escolas promovendo:

- Uma mudança de postura e mentalidade frente as demandas tecnológicas;
- A possibilidade de construção de trocas e aprendizagens, bem como, o questionamento sobre limites e alcances das tecnologias de informação e comunicação na sala de aula;
- A promoção de discussões sobre as mudanças trazidas pelo avanço tecnológico e os saberes necessários para a compreensão e utilização das TIC;
- O repensar dos envolvidos sobre seus saberes e domínios na área tecnológica;
- A busca de cursos de formação continuada e de atualização das práticas docentes.

Sendo assim, você receberá uma via desse termo que estará assinada pela pesquisadora e por você, que responderá o questionário. Todas as páginas do questionário terão que ser rubricadas por ambos.

Embora os questionários sejam realizados da forma mais amena possível poderá gerar algum constrangimento e desconforto, uma vez que ao compartilhar informações pessoais e confidenciais você estará expondo sua vida profissional. Você poderá escolher o local que irá responder esse questionário, uma vez o responderá digitalmente e me enviará via e-mail. Caso você apresente algum desconforto conforme citado, afirmo que as identidades de todos os participantes serão mantidas em sigilo durante as fases da pesquisa, inclusive na redação da pesquisa final. Em caso de danos referentes a participação da pesquisa, algumas medidas serão tomadas como atendimento médico adequado, lembrando que todo custo será ressarcido pela pesquisadora, ou seja, a sua participação na pesquisa não implicará em despesas. Contudo, caso ocorram serão de inteira responsabilidade da pesquisadora.

Afirmo que todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, como garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Esta pesquisa realiza-se no âmbito de um programa de pós-graduação, no nível de mestrado profissional, numa instituição pública. Será acompanhada, em todas as fases, por uma professora orientadora, com o título de doutora em Educação.

Você, bem como todos os demais participantes que se dispuserem a contribuir com os objetivos dessa pesquisa, descritos acima, tem assegurado o direito de obter

esclarecimentos, a qualquer tempo, acerca dos procedimentos metodológicos empregados, a forma de armazenamento da coleta de dados e o andamento da investigação. Para tanto, será necessário entrar em contato com a pesquisadora responsável.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora onde consta informações como o telefone e endereço e telefone e endereço da pesquisadora principal. Sendo assim, você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data _____.

Sujeito da pesquisa _____

Assinatura do pesquisador _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUICAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS
EGRESSOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA EAD SOBRE O USO DESSAS
FERRAMENTAS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nome da pesquisadora/mestranda: Giovanna Cristina Stoppa Araujo

Nome da orientadora: Professora Doutora Márcia Regina Onofre

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Aceito o convite para participar da pesquisa em caráter de pesquisa de Mestrado, intitulada, “TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS EGRESSOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA EAD SOBRE O USO DESSAS FERRAMENTAS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL” sob a responsabilidade da acadêmica Giovanna Cristina Stoppa sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Márcia Regina Onofre, vinculada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGPE/UFSCar. Pesquisa aprovada pelo comitê de ética CAAE: 06209818.7.0000.5504, número do parecer: 3.499.679.

Concordo e aceito que minha participação se dará exclusivamente através deste questionário e que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de trabalhos científicos, desde que minha identidade não seja revelada. E que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes.

ANEXO 3

ROTEIRO DE QUESTÕES

QUESTÕES FECHADAS

PERFIL IDENTITÁRIO

Este questionário tem como objetivo fazer um mapeamento dos profissionais que atuam no ensino Fundamental das escolas públicas da cidade de São Carlos – SP e que participarão da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO:**1. IDADE****2. GÊNERO****3. FORMAÇÃO:****() 1º. Grau/ Ensino Fundamental**

() completo /ano de conclusão _____

Rede Pública () Rede Particular ()

() 2º. Grau/ Ensino Médio

() completo /ano de conclusão _____

Rede Pública () Rede Particular ()

() Curso Técnico/Completo.

Qual? _____

() Curso Técnico/Incompleto.

Qual? _____

() Habilitação específica para o Magistério de 2º grau ou () CEFAM

() completo /ano de conclusão _____

() em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

Rede Pública () Rede Particular ()

() Curso Normal Superior ou () Pedagogia

() completo /ano de conclusão _____

() em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

() Orient. Educacional () Magistério

EaD () Presencial ()

() Outros Cursos de Graduação**1) Curso: Habilitação:** _____

() completo /ano de conclusão _____

() em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

2) Curso: _____ **Habilitação:** _____

() completo /ano de conclusão _____

() em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

EaD () Presencial ()

() Participação em Projetos de Iniciação a Pesquisa

Qual? _____

() Complementação pedagógica ou outras Habilitações após a graduação

1) Curso: _____

() completo /ano de conclusão _____

() em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

2) Curso: _____

() completo /ano de conclusão _____

() em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

() Pós-Graduação - lato sensu (Especialização)

1) Curso: _____

() completo /ano de conclusão _____

() em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

EaD () Presencial ()

2) Curso: _____

() completo /ano de conclusão _____

() em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

() Pós-Graduação - Stricto sensu

() Mestrado

Área: _____

() completo /ano de conclusão _____

() em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

Acadêmico () Profissional ()

() Doutorado

Área: _____

() completo /ano de conclusão _____

() em curso / ano de ingresso _____

Instituição: _____

Acadêmico () Profissional ()

CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Realizados nos últimos 2 anos)

1. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

EAD () Presencial ()

4) EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA EDUCACIONAL PRESENCIAL

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM OUTRAS ÁREAS

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

EXPERIÊNCIA EM EAD

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

QUESTÕES ABERTAS:

1. Qual o seu tempo de atuação profissional? Quanto tempo tem de experiência na docência? Em que níveis de ensino?
2. Por que escolheu fazer o curso de Pedagogia EaD?
3. O que você compreende por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)?
4. No seu curso de Pedagogia EaD, qual foi seu contato e aprendizagens com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)?
5. Você teve algum contato anterior com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) antes do curso de Pedagogia EaD? Explique.
6. O uso de TDIC no curso de Pedagogia EaD contribuiu para sua prática pedagógica? Em que medida? Explique.
7. Você utiliza TDIC em sala de aula?
8. Quais aparatos tecnológicos há para você trabalhar na escola?
9. O que representa para você o uso dessas tecnologias na sala de aula?
10. Você se sente preparado para utilizar esses recursos?
11. Na sua opinião, esses recursos tecnológicos vieram para somar tornando a aprendizagem mais significativa? Por quê?
12. Baseado na sua experiência profissional, você acredita que existe alguma resistência por parte dos docentes e gestores quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação?
13. Você sente que teve uma formação diferenciada por ter feito Pedagogia em EaD? Ela lhe possibilitou utilizar os recursos digitais com maior domínio?
14. Sabemos que as crianças de hoje em dia já nascem na sociedade dita como sociedade da informação. Baseado na sua experiência, você acredita que se fosse possível utilizar esses aparatos tecnológicos em sala de aula, a aprendizagem seria mais significativa por parte desses alunos? Por quê?
15. Quais as potencialidades do uso de TDICs na sua formação inicial e os reflexos desse processo em sua atuação profissionais?