



**ALBERTHYVANIA BRASILEIRO DE CASTRO**

**FORMAÇÃO DOCENTE NA EAD:**

Experiências dos Egressos de Licenciatura em Computação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Linha de Pesquisa I – Formação, Linguagens e Identidades, do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED, como requisito para a obtenção do título de Mestra.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo José Rocha Amorim.

Jacobina, BA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:  
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Castro, Alberthyvania Brasileiro de  
C355f Formação docente na EAD: experiências dos egressos de  
licenciatura em computação / Alberthyvania Brasileiro de  
Castro.  
Jacobina - BA  
147 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu  
Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade  
da Universidade do Estado da Bahia, MPED, Departamento de  
ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da  
Bahia, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo José Rocha Amorim.

1. Educação a Distância. 2. Formação Docente. 3. Tecnologia  
da Informação. I. Título.

CDD – 370.7

**FOLHA DE APROVAÇÃO**  
**"FORMAÇÃO DOCENTE NA EAD: EXPERIÊNCIAS DOS EGRESSOS DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO"**

**ALBERTHYVANIA BRASILEIRO DE CASTRO**

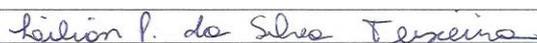
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 30 de outubro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor Dr. RICARDO JOSÉ ROCHA AMORIM – UNEB  
Doutorado em Electrónica e Informática  
Universidade de Santiago de Compostela



Professora Dra. MARIA JOSÉ SOUZA PINHO – UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia



Professora Dra. LILIAN PEREIRA DA SILVA TEIXEIRA – IFBAIANO  
Doutorado em Estágio Doutoral – PDSE  
Universidade de Lisboa

Às mulheres que existem em mim, àquelas que um dia fui, àquelas que hoje sou, àquelas as quais me tornarei: Menina, filha, estudante, pedagoga, mãe, esposa, sonhadora, competente, forte, infável... Mulher!

À mulher que amou a mim mais que a si mesma, que quis ser minha mãe, que me escolheu como filha. Por sua sabedoria, sua resiliência e seus ensinamentos. À minha mãe Aivan Brasileiro, minha Mestra!

## AGRADECIMENTOS

*As coisas não precisam mudar o mundo para serem importantes.  
(Steve Jobs)*

Não há possibilidades de chegar nessa fase sozinha...

Agradeço a Deus pelas experiências, confiança e por estar ao meu lado, sempre.

À Nossa Senhora de Fátima, seu colo sempre foi meu lugar.

Fui acolhida por mulheres lindas, inteligentes, empoderadas, cada uma com sua contribuição, à turma das 13 mulheres, gratidão!

Este trabalho não é só meu, é nosso. Eu sou porque nós somos! Carla, Vaneza, Laís, como agradecer?

Minha amiga, amiga e amiga. Sussu, obrigada!

Querida Eline! Muito obrigada... Confiança linda à qual nos permitimos. Cada correção nos fez construir juntas. Gratidão!

Jeslene Kojima, quanta honra! Sei que cada palavra traduzida trouxe um pouquinho de carinho.

Edeil Reis, estivemos juntos, e você com todo carinho e dedicação se tornou o amigo das horas difíceis. Não corrigiu, ensinou... com maestria!

Imensamente agradecida aos professores e às professoras do MPED. Quanta aprendizagem! Por mais Anas e Julianas...

Em especial, ao Professor Dr. Ricardo Amorim, meu orientador. Um grande parceiro!

Aos colaboradores da pesquisa, meus egressos favoritos.

Às professoras, Dra. Cristina Eluf e Dra. Lilian Teixeira, pela disponibilidade desde a qualificação. Também, à professora Dra. Maria José Pinho por sua presença na defesa.

Agradeço a Mainha, poxa... ela sabia, ela sempre soube! Ahhh Mainha, precisaria de uma dissertação inteira para agradecer pela mãe que você é.

Ao meu amor, companheiro e amigo. Raphael, obrigada por trilhar comigo todos os caminhos, por todo apoio, por sua força e certeza de que tudo sempre dará certo.

Aos meus filhos Yasmim, Rafael e Matheus, vocês são puro amor. Obrigada por me escolherem como mãe.

*A inteligência coletiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participa e um remédio para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes. Pierre Lévy (2011)*

CASTRO, A. B. **Formação Docente na EaD**: Experiências dos Egressos de Licenciatura em Computação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED). Departamento de Ciências Humanas. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Jacobina, 2020. 147 f.

## RESUMO

Este estudo apresenta uma análise sobre a construção da formação docente no curso de Licenciatura em Computação na modalidade EaD, oferecido pela Uneb por meio da UAB, no Polo presencial de Senhor do Bonfim-Ba. Para tanto, apresentamos as características metodológicas que embasaram a organização curricular do curso, bem como as experiências dos egressos na condição de sujeitos do processo de formação e as implicações relacionadas à inserção profissional na área da educação, sobretudo na Educação Básica. Nosso objetivo geral consistiu em compreender a construção da formação docente no curso de Licenciatura em Computação, na modalidade EaD. Os objetivos específicos foram: historicizar a trajetória da EaD no contexto da formação docente; identificar as características da formação docente recebida pelos egressos de Licenciatura em Computação; avaliar as implicações de estudar Licenciatura em Computação na modalidade EaD para a vida profissional dos egressos. O referencial teórico está embasado nos conceitos de Educação a Distância e Formação Docente a partir de Belloni (2002), Formiga (2011), Castilho (2011), Mill (2010), Valente (2011), Castells (2007). De abordagem qualitativa e fundamentada metodologicamente no paradigma Fenomenológico, a pesquisa utilizou o Estudo de Caso como método. O dispositivo que ancora a análise de dados é a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Para construção dos dados utilizamos: levantamento bibliográfico, questionário *online*, grupo focal *online* e entrevista não estruturada. Os colaboradores da pesquisa, num total de 15, foram os egressos de duas turmas de LC que concluíram o curso no período de 2014 a 2018. Os resultados apontam que a formação docente do curso de Licenciatura em Computação na modalidade EaD se deu a partir de embasamentos teóricos, planejamentos, participação, enfrentamento e resistência, já que as escolas ainda não se adaptaram para receber esse profissional. É perceptível, quando da análise dos dados construídos nos questionários, grupo focal e entrevistas a validade e relevância da formação de Licenciatura em Computação para a capacitação profissional dos egressos. Foi possível observar a necessidade de potencializar a estruturação metodológica do curso para propiciar uma melhor desenvoltura e participação de seu público, bem como uma preparação externa das escolas e demais espaços de ensino-aprendizagem que necessitam desses profissionais para, dentre outros objetivos, contribuir com o uso das tecnologias na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Formação Docente. Licenciatura em Computação. Tecnologia da Informação.

CASTRO, A. B. **Teacher's Training in EaD:** students experiences in Computer Degree. Post Graduation Program in Education and Diversity (*PPED*). Department of Human Science. Bahia State University (*UNEB*). Jacobina, 2020. 147 p.

## ABSTRACT

This study presents an analysis of teacher's training in Distance Computer Course offered by *UNEB through UAB*, in the local center in Senhor do Bonfim-Ba. We introduce the methodological characteristics that based the Course curriculum as well as the experiences of students and the implications of joining the professional area of education, more specifically, basic education. Our broad objective was to understand the frame of a teacher's graduation in Distance Computer Course. Our specific objectives were (i) identifying a history path of EaD into the concept of a teacher's training; (ii) identifying the characteristics of a teacher's graduation from Distance Computer Course; (iii) evaluating the implications of studying Computer's Degree in distance model for the professional lives of students. The theoretical material is based in the concepts of Distance Education and Teacher's Formation from *Belloni (2002)*, *Formiga (2011)*, *Castilho (2011)*, *Mill (2010)*, *Valente (2011)*, *Castells (2007)*. For this research, we used the Case Study Method based on phenomenological paradigm for a more qualitative approach. We used the Analysis of Content from *Bardin (2016)* to sustain the analysis of data collected. For construction of data, we used: bibliographic survey, online questionnaire, online focal group and not structured interviews. We had 15 students of two classes of *LC* who graduated between 2014 and 2018 as collaborators for our research. The research results demonstrated that a teacher formation from a Distance Computer Course involved basic theories, planning, students participation in class, students handling adversities and withstanding difficulties considering that schools are still not well structured to receive these professionals. We also noticed throughout analysis of data created from questionnaires, focal groups and interviews, that a degree in Computers gives validation and importance to the students professional capabilities. We finally observed that there is need to empower the new methodological structure of distance courses to enable the development and participation of its students, as well as preparation for out of schools and other learning centers to cover the professional needs as, among others, building a basic education using technology.

**Key-Words:** Distance Education. Teacher's formation/graduation. Computer Degree. Information Technology.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Representação da estruturação do Estudo de Caso.....	66
<b>Figura 2</b>	Acesso à colaboração dos egressos na pesquisa.....	72
<b>Figura 3</b>	Análise de dados em um Estudo de Caso.....	82
<b>Figura 4</b>	Percentual dos colaboradores da pesquisa – Turma dos egressos.	93
<b>Figura 5</b>	Percentual dos colaboradores da pesquisa – Gênero.....	93
<b>Figura 6</b>	Percentual dos colaboradores da pesquisa – Faixa etária.....	94
<b>Figura 7</b>	Percentual dos colaboradores da pesquisa – Município de origem.	95
<b>Figura 8</b>	Percentual dos colaboradores da pesquisa – Formação.....	96
<b>Figura9</b>	Percentual dos colaboradores da pesquisa – Modalidade primeira graduação.....	97
<b>Figura 10</b>	Percentual dos colaboradores da pesquisa – Atividade profissional.	98
<b>Figura 11</b>	Percentual dos colaboradores da pesquisa – Exigência do mercado de trabalho.....	98
<b>Figura 12</b>	Percentual dos colaboradores da pesquisa – Dificuldades.....	99
<b>Figura 13</b>	Percentual dos colaboradores da pesquisa – Ofertas profissionais	100
<b>Figura 14</b>	Percentual dos colaboradores da pesquisa – Motivo de não atuação na área.....	100
<b>Figura 15</b>	Percentual dos colaboradores da pesquisa – Avaliação do curso.....	102
<b>Figura16</b>	Percentual dos colaboradores da pesquisa – Avaliação do polo presencial.....	103
<b>Figura 17</b>	Percentual dos colaboradores da pesquisa – Recomendações.....	104
<b>Figura 18</b>	Formação EaD.....	104
<b>Figura 19</b>	Categorias: Mediação Pedagógica/ AVA.....	114
<b>Figura 20</b>	Abordagem <i>Broasdcast</i> .....	115
<b>Figura 21</b>	Estar Junto Virtual.....	116
<b>Figura 22</b>	<i>Live 1</i> : A Escola no Enfrentamento à Covid-19.....	130
<b>Figura 23</b>	<i>Live 2</i> : Covid-19: Sobrecarga de Trabalho das Professoras.....	131
<b>Figura 24</b>	<i>Live 3</i> : Educação na Pandemia: Volta às Aulas.....	132

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Situação dos alunos de LC do Polo de Senhor do Bonfim.....	71
-----------------	--	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Variação da terminologia EaD.....	25
<b>Quadro 2</b>	Abordagens teóricas na EaD.....	27
<b>Quadro 3</b>	Fases da evolução tecnológica na EaD.....	29
<b>Quadro 4</b>	História da EaD pós Segunda Guerra Mundial.....	31
<b>Quadro 5</b>	Evolução da EaD no Brasil.....	32
<b>Quadro 6</b>	Legislação de EaD no Brasil.....	33
<b>Quadro 7</b>	Relação objetivos/ Questionário <i>online</i> .....	74
<b>Quadro 8</b>	Organização Grupo Focal – Dimensões.....	76
<b>Quadro 9</b>	Objetivos/ Dispositivos de pesquisa.....	80
<b>Quadro 10</b>	Eixos disciplinares 3 e 4.....	88
<b>Quadro 11</b>	Sujeitos/ Funções na Mediação Pedagógica.....	90
<b>Quadro 12</b>	Dimensão 1: Organização Curricular.....	105
<b>Quadro 13</b>	Etapas da Entrevista.....	109
<b>Quadro 14</b>	Entrevista: Etapa 1.....	111
<b>Quadro 15</b>	Entrevista: Etapa 2.....	113
<b>Quadro 16</b>	Ferramentas/ Possibilidades Pedagógicas.....	119
<b>Quadro 17</b>	Produto da Pesquisa.....	133

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
Brasscom	Associação Brasileira das Empresas de Tecnologia de Informação e Comunicação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid-19	Novo Corona Vírus
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LC	Licenciatura em Computação
LDB	Lei Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
<i>Moodle</i>	<i>Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
PARFOR	Plano Nacional de Formação do Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SBC	Sociedade Brasileira de Computação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – CONTEXTUALIZAÇÃO, IMPLICAÇÕES E RELEVÂNCIA.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....</b>	<b>23</b>
1.1 CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	24
1.2 CONTEXTO HISTÓRICO E BASES LEGAIS DA EAD NO BRASIL.....	30
<b>CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO DOCENTE E LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL NA EAD.....</b>	<b>36</b>
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE.....	37
2.2 LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO.....	45
<b>CAPÍTULO 3 IMPACTOS E IMPLICAÇÕES: “UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO”.....</b>	<b>52</b>
3.1 CIBERESPAÇO E PANDEMIA: RECONHECENDO IDENTIDADES....	54
<b>CAPÍTULO 4 OS RUMOS DE UM ESTUDO DE CASO E DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....</b>	<b>60</b>
4.1 ESTUDO DE CASO: NOSSO MÉTODO DE PESQUISA.....	64
4.2 CONHECENDO O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	67
4.3 COLABORADORES DA PESQUISA.....	68
4.4 INTEGRIDADE DA PESQUISA.....	69
4.5 CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	70
4.5.1 Levantamento Bibliográfico.....	72
4.5.2 Questionário <i>Online</i> .....	73
4.5.3 Grupo Focal <i>Online</i> .....	74
4.5.4 Entrevista não Estruturada.....	77
4.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	78
<b>CAPÍTULO 5 CONSTRUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>81</b>

5.1	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	83
5.1.1	<b>Peculiaridades do Projeto Político-Pedagógico - PPP.....</b>	<b>84</b>
5.1.2	<b>Formação Docente Recebida pelos Egressos.....</b>	<b>88</b>
5.2	QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i> .....	92
5.2.1	<b>Perfil do Egresso.....</b>	<b>93</b>
5.2.2	<b>Formação Acadêmica.....</b>	<b>96</b>
5.2.3	<b>Inserção no Mercado de Trabalho.....</b>	<b>97</b>
5.2.4	<b>Empatia com o Curso.....</b>	<b>101</b>
5.3	GRUPO FOCAL <i>ONLINE</i> .....	105
5.4	ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA.....	108
5.4.1	<b>Formação Docente e a Mediação no AVA.....</b>	<b>114</b>
 <b>CAPÍTULO 6 O PRODUTO PRESENTE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO</b>		<b>129</b>
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>		<b>134</b>
 <b>REFERÊNCIAS.....</b>		<b>138</b>
<b>APÊNDICE A</b>	<b>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE B</b>	<b>Formulário do Questionário <i>Online</i>.....</b>	<b>145</b>

**INTRODUÇÃO:**

**CONTEXTUALIZAÇÃO, IMPLICAÇÕES E RELEVÂNCIA**

*No mundo das tecnologias, o papel do professor será mais valorizado, como formador na ética e na cidadania, o que nenhuma máquina pode fazer.*

*Andrea Ramal*

Esta pesquisa, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foi motivada por minhas andanças acadêmicas vivenciadas no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Pós-graduação em Educação a Distância (EaD) e na relação dessa com as demandas profissionais, percebendo nesse contexto a necessidade de conhecer com detalhes a conjuntura da formação docente que acontecia nas Licenciaturas, na modalidade EaD.

A convivência com alunos dos diversos cursos oferecidos no Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) – de Senhor do Bonfim-Ba, quando secretária acadêmica, os conhecimentos adquiridos como aluna da Pós-graduação em EaD e as experiências enquanto usuária dessa modalidade de ensino, contribuíram para despertar inquietações, especialmente as relacionadas ao curso de Licenciatura em Computação (LC), por se tratar de 2 (duas) turmas com perfis diferentes, a primeira formada por estudantes que ingressaram optando pela demanda social e, a segunda, por professores da Educação Básica Pública que ingressaram pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), por meio da Plataforma Freire, buscando uma segunda graduação.

A pesquisa teve como objetivo geral compreender a construção da formação docente no curso de LC na modalidade EaD, a partir da historicização da trajetória dessa modalidade de educação, identificando as características do suporte dado aos estudantes, bem como a implicação da formação na vida profissional dos egressos. A relevância dessas informações colabora para descrever as características de cada grupo pesquisado e enfatizar as transformações que são possíveis na vida profissional daqueles que passaram pelo curso, podendo assim qualificá-lo através de suas demandas, contribuindo para seu aprimoramento.

O século XXI, marcado pela presença de novas tecnologias, pela hibridização de ideias e busca por transformações sociais que tornem possível o acesso digital, é também espaço de debates acerca da educação e espaço de expansão e aperfeiçoamento da EaD. “As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos” (CASTELLS, 2007, p. 51).

A educação, elemento fundamental no desenvolvimento de todas as sociedades, das mais primitivas à mais atual, a Sociedade da Informação, por

exemplo, constitui-se como resultado dos conhecimentos transmitidos e adquiridos por seus indivíduos. Dentro do contexto histórico, e observando as transformações que aconteceram no âmbito educacional, as novas tecnologias trouxeram consigo novas eras sociais; dentre as transformações educacionais temos a inovação da modalidade EaD que, enriquecida pela era digital, tem sido tendência. Castells (2007, p. 108) elenca características que representam essa sociedade da informação:

A primeira característica do novo paradigma é que a informação é sua matéria-prima: são tecnologias para agir sobre a informação, não apenas informação para agir sobre a tecnologia, como foi o caso das tecnologias anteriores.

O segundo aspecto refere-se à penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias. Como a informação é uma parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente modelados (embora, com certeza, não determinados) pelo novo meio tecnológico.

A terceira característica refere-se à lógica de redes em qualquer sistema ou conjunto de relações, usando essas novas tecnologias da informação.

A modalidade EaD adentra ao duo ensino e aprendizagem vencendo limites de espaço e tempo; flexível e possível a diferentes culturas, proporciona a construção de conhecimentos do indivíduo que participa do processo.

Tendências atuais têm apontado a importância de se reconhecer o papel desempenhado pela tecnologia, caracterizando-a não apenas como conhecimento do conjunto de meios e instrumentos que estão ao dispor dos homens, mas sim como algo que os modifica, que produz e reproduz formas inovadoras e diferenciadas de viver e de se inserir das relações sociais (VELOSO, 2012, p. 41).

No contexto da educação contemporânea, a discussão acerca das experiências dos egressos sobre a influência da modalidade EaD na formação docente, na área de LC, vem contribuir diretamente para compreensão das possibilidades e limitações dessa modalidade, e vai além quando nos deparamos com a relevância mais significativa em estudar os avanços e retrocessos da formação docente em si, considerando que torna-se mais viável um estudo além de metodologias e modalidades, mas que traga percepções e interesses pela qualidade da educação.

Os estudos que permeiam a EaD vêm ganhando espaço nas produções acadêmicas. De acordo com dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), em Programas de Mestrado e Mestrado Profissional, no período de 2013 a 2018, foram desenvolvidos estudos, que ultrapassam a marca de

um milhão, percorrendo sobre o tema EaD. Ao pensar Formação Docente na Modalidade EaD, os dados encontrados são expressivos e, ao utilizar indicadores como *Educação a Distância AND Formação Docente* através do endereço da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>), podemos encontrar em torno de dois mil trabalhos dentro do recorte temporal de 2013 a 2018, com filtro na Área do Conhecimento: Ciências da Computação; Ciências da Informação; Educação; Ensino; Tecnologia Educacional e filtro na Área de Concentração: Ciências da Computação; Ciência, Linguagem, Tecnologia e Cultura; Educação Escolar e Profissão Docente; Ensino; Formação de Educadores; Tecnologia e Gestão em EAD.

Esses resultados nos levam a compreender o cenário atual da expansão da EaD e sua relevância no âmbito educacional, especificamente na formação docente, intensifica nossa curiosidade e preocupação em estudar esse tema e compreender os resultados alcançados na prática por sujeitos que optaram por essa modalidade de ensino para cursar LC.

É válido ressaltar a relevância da UAB como sistema integrado por universidades públicas que possibilitam o ensino superior público, oferecido através da EaD. O Ministério da Educação (MEC) por meio do decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, instituiu o Sistema UAB com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. São objetivos do sistema UAB:

- I. oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II. oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III. oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV. ampliar o acesso à educação superior pública;
- V. reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI. estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância;
- VII. fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006, p. 01).

Com a instalação de polos de apoio presencial em cidades do interior, o sistema UAB contribuiu para mudanças na educação brasileira, possibilitando o acesso de um maior número de estudantes ao Ensino Superior. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, o crescimento das ofertas de cursos de acordo à demanda de cada região contribuiu diretamente para a transformação social de muitas cidades

e para a melhoria da qualidade da Educação Básica no país, através da valorização do profissional da educação, possibilitando o acesso deste à formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garantindo Educação Superior, gratuita e de qualidade, para professores da rede pública.

De acordo com dados da CAPES, até janeiro de 2018, o Sistema UAB contou com 133 (cento e trinta e três) Institutos de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) que ofertam 800 (oitocentos) cursos em 777 (setecentos e setenta e sete) polos que visam ao apoio acadêmico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino e aprendizagem. O ingresso de estudantes ocorre por meio da Plataforma Freire que faz parte do Plano Nacional de Educação (PNE). Até 2019, foram implantadas 3.043 (três mil e quarenta e três) turmas, em 510 (quinhentos e dez) municípios, atendendo professores oriundos de 3.300 (três mil e trezentos) municípios brasileiros, com 2.598 (duas mil, quinhentos e noventa e oito) turmas concluídas, 59.565 (cinquenta e nove mil, quinhentos e sessenta e cinco) professores da Educação Básica frequentando os cursos e 53.512 (cinquenta e três mil, quinhentos e doze) professores já formados.

A partir do ano de 2005 as políticas públicas educacionais começam a dar ênfase à EaD, de maneira estruturada e contando com apoio de Instituições de Ensino Superior (IES) de porte Federal e Estadual, bem como de parceria com Secretarias Municipais de Educação, através da abertura e manutenção de polos de apoio presencial, sendo possível falar da EaD como fomentadora da formação docente em nosso país. Com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e suas ferramentas digitais para manutenção e funcionamento dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que servem como apoio teórico/pedagógico, faz-se necessário um profundo diálogo desses elementos para compreensão dos resultados propagados e daqueles realmente alcançados pela EaD e sua efetividade, no que se refere aos impactos e implicações no seio da formação docente.

Com o crescimento da oferta de cursos nesta modalidade voltados para formação docente, consideramos a inserção de novas práticas pedagógicas, fazendo de tais práticas elementos norteadores no processo de ensino e aprendizagem que acontece nos AVA. Essa nova concepção nos leva a uma discussão frente à necessidade da mediação pedagógica, percebendo que essa tem sido enriquecida com a presença das ferramentas tecnológicas.

Assim, justifica-se a realização desta pesquisa à necessidade de entendimento dos impactos e implicações da Educação a Distância (EaD) na formação docente, o que recai sobre pesquisar o novo perfil dos profissionais que implementam a nova fase da educação brasileira, bem como as conquistas pedagógicas e metodológicas trazidas pelo uso das ferramentas digitais no âmbito educacional, entendendo assim, quais aprimoramentos ainda serão necessários para atender as necessidades profissionais dos docentes que levaram para prática de sala de aula presencial os conhecimentos compartilhados através da modalidade EaD.

Pautaremos aqui os objetivos que corroboram a investigação de porte científico considerados necessários à compreensão do tema em questão, os quais norteiam a motivação que nos levou à pesquisa.

Objetivo geral: compreender a construção da formação docente no curso de Licenciatura em Computação, na modalidade EAD, da UAB de Senhor do Bonfim-Ba.

Para tanto, apresentamos os objetivos específicos como possibilidade de desdobramento mais efetivo da pesquisa e explicitação do seu fio condutor mais amplo:

1. Historicizar a trajetória da EaD no contexto da formação docente;
2. Identificar as características da formação docente recebida pelos egressos da Licenciatura em Computação;
3. Avaliar as implicações em estudar a Licenciatura em Computação, na modalidade EaD, para a vida profissional dos egressos.

Como embasamento teórico trouxemos as contribuições de autores como Belloni (2002), Formiga (2011), Castilho (2011), Mill (2010), Valente (2011), Castells (2007) e outros, que enriqueceram o processo da pesquisa e, sobretudo, se constituíram “lentes” teóricas para o levantamento de fenômenos e apreciação/interpretação dos dados.

No desenvolvimento metodológico, nos permitimos realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa, por buscarmos desde o início reduzir a distância entre pesquisador e sujeito pesquisado, acompanhada do paradigma fenomenológico quando foi possível aproximar teoria e prática, utilizando o estudo de caso como método, este entendido por Godoy (1995, p. 25) “como a análise profunda de uma unidade de estudo”.

Todas as relevâncias e momentos do processo de pesquisa estarão apresentados nos capítulos que seguem:

O primeiro capítulo, intitulado Educação a Distância, tratará na primeira parte de conceituar essa modalidade de ensino, percorrendo acerca de suas terminologias, abordagens pedagógicas e contextualização, seguindo com suas bases históricas e com as bases legais no Brasil.

O segundo capítulo, Formação Docente e Licenciatura em Computação: uma relação possível na EaD, nos apresenta o referencial teórico dos principais termos pesquisados, trazendo uma discussão dos conceitos que nortearam nossa pesquisa, permitindo-nos relacionar conhecimentos para uma melhor compreensão epistemológica e um situar dos dados.

O terceiro capítulo, intitulado Impactos e Implicações: “Uma Pandemia no Meio do Caminho”, traz um relato de experiência, nascido em meio ao processo de pesquisa cuja necessidade tem a ver diretamente com a compreensão do momento histórico em que se deu a pesquisa.

O quarto capítulo, intitulado Os Rumos de um Estudo de Caso e da Análise de Conteúdo, relata as fases do percurso metodológico da pesquisa, enfatizando cada procedimento desenvolvido.

No quinto capítulo, intitulado Construção, Organização e Análise dos Dados, apresentamos os dados construídos por cada escolha feita, os desafios encontrados e as descobertas realizadas. Fazendo referência aos objetivos que se prestam com fios condutores da pesquisa, no sentido de alcançar/tecer um processo de apreciação/análise, através de cruzamentos teóricos que deram suporte à pesquisa.

O sexto capítulo, intitulado O Produto Presente no Processo de Construção, refere-se ao que será desenvolvido a partir da pesquisa realizada, momento em que apresentamos o processo de construção e o planejamento para sua prática.

Por fim, as Considerações Finais, traz algumas elucubrações, percepções, inferências e achados desta pesquisadora, ao lançar um olhar guiado por suas expertises (saberes experienciais) e bases teóricas adotadas, quando da análise de falas e fenômenos, no contexto dos resultados obtidos no interior do processo de análise e interpretações dos dados. Muitas foram as vivências e as aprendizagens que se desvelaram no percurso da pesquisa empreendida.

## **CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

*Até certo tempo falava-se em Tecnologia Digital e  
EaD, agora vive-se na pele.  
Ricardo Borges*

## 1.1 CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Mediada pela tecnologia, a EaD é uma modalidade que, dentro do processo de construção do conhecimento, apresenta características específicas em que professor e aluno, mesmo em diferentes espaços e/ou tempos, experienciam o ensino e a aprendizagem. Algumas palavras como flexibilidade, democratização e autonomia ganham espaço na EaD, o que possibilita diversas compreensões entre os sujeitos que se conectam no ciberespaço, trazendo novas possibilidades ao processo de ensino e aprendizagem, refletindo na formação de uma sociedade interconectada.

Legalmente, a EaD é caracterizada:

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

Muitas discussões têm evidenciado a EaD, desde sua conceitualização às abordagens pedagógicas que embasam sua prática, incluindo o uso cada vez mais constante das TIC.

Relacionada diretamente ao avanço da tecnologia e ao uso de ferramentas que proporcionam sua disseminação, a escolha do termo para designar um ensino com essas características passa também por uma evolução, chegando àquele que melhor represente o contexto histórico e político que se encontra. Na visão de Formiga (2011, p. 42),

não se pode precisar a duração ou vida útil de um termo técnico. A resposta estará condicionada ao avanço da tecnologia da informação ou da mídia do conhecimento, e a aceitação dos usuários aprendizes quanto à forma de entrega mais eficiente ou comprovadamente avaliada, evidenciada em melhor resultado efetivo da aprendizagem.

O quadro que segue traz a variação da terminologia da EaD apresentada por Formiga (2011, p. 44) e atualizada a partir de nossos achados para representar os termos mais atuais:

**Quadro 1 - Variação da terminologia EaD**

<b>Terminologia mais usual</b>	<b>Período aproximado de domínio</b>
Ensino por correspondência.	Desde a década de 1830, até as três primeiras décadas do século XX.
Ensino à distância; educação à distância; educação permanente ou continuada.	Décadas de 1930 e 1940.
Teleducação aberta e à distância.	Início da segunda metade do século XX.
Educação aberta e à distância.	Final da década de 1960 (ICDE e Open University, Reino Unido).
Aprendizagem à distância; aprendizagem aberta e à distância.	Década de 1970 e 1980.
Aprendizagem por computador.	Década de 1980.
<i>E-learning</i> ; aprendizagem virtual.	Década de 1990.
Aprendizagem flexível.	Virada do século XX e primeira década do século XXI.
<i>U-learning</i> ; Ensino Remoto; Educação online*	Contemporaneidade*

Fonte: Formiga (2011, p. 44) \* adaptação da autora.

Frente a todas as terminologias e especialmente ao seu período de uso, ressaltamos a importância de compreender essa modalidade além do estar presente presencialmente ou distante, não limitando a ideia de presença a uma concepção física, mas sim à aproximação que se possibilita através das tecnologias e as interações que são possíveis além delas. Ao lançar um olhar reflexivo sobre a questão, Belloni (2002, p. 156) pontua:

A EaD é uma modalidade de ensino, ou seja, deve ser compreendida como um tipo distinto de oferta educacional, que exige inovações ao mesmo tempo pedagógicas, didáticas e organizacionais. Seus principais elementos constitutivos (que a diferenciam da modalidade presencial) são a descontinuidade espacial entre professor e aluno, a comunicação diferida (separação no tempo) e a mediação tecnológica, característica fundamental dos materiais pedagógicos e da interação entre o aluno e a instituição.

Entendido o sentido e uso de várias terminologias, situaremos-nos agora no processo de aprendizagem entendendo o mesmo como inerente à educação, seja qual for a modalidade da qual se trata. Para além de receber informações, aprender “envolve percepção, seleção, cognição, organização. Envolve atitude. Envolve sociabilização. São as três dimensões do discurso: sintaxe, semântica e pragmática – a forma, o significado e a aplicação [...]” (CASTILHO, 2011, p. 09). O acesso à informação e à construção do conhecimento estão interligados e resultam na

aprendizagem efetiva do aluno, um dos maiores desafios da EaD está justamente em criar condições para que essa aprendizagem aconteça.

O desafio da educação de um modo geral, e em particular da EaD, está em criar condições para que, além da transmissão de informação, o processo de construção do conhecimento também ocorra. Isso implica no desenvolvimento de diferentes abordagens pedagógicas de EaD, contemplando tanto a transmissão de informação quanto a construção de conhecimento. (MILL, 2010, p. 25)

Baseada na educação integral, a EaD compreende o sujeito aprendente em sua integralidade, por isso visto como um ser com diversas habilidades que precisam ser estimuladas. Mais que transmitir informações é preciso desenvolver competências e essa prática se faz a partir da relação de abordagens teóricas que direcionam as ações a serem desenvolvidas com o objetivo tanto de transmitir informações como de construção do conhecimento. Valente (2011) nos lembra que essa construção do conhecimento não se limita à relação do aprendiz com a tela do computador e/ou material de apoio, mas com a interação e auxílio de outras pessoas. Remetamo-nos à teoria de Vygotsky quando apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como espaço de atuação do educador/mediador, onde o aprendiz possa transitar da zona de desenvolvimento real, aquilo que já o faz com autonomia, para zona de desenvolvimento potencial, aquilo para o qual precisa da colaboração de um parceiro mais experiente. Na EaD, o processo de aprendizagem precisa ocorrer justamente dessa maneira, aliando-se interesse, interação e coletividade e, especialmente, autonomia do sujeito que aprende.

As relações entre aprendiz e professor na EaD levaram muitos autores a buscar compreensão de várias teorias da aprendizagem para, então, apontar aquela ou aquelas que mais caracterizavam a modalidade, sempre com o entendimento que o objetivo maior seria mostrar que a partir da EaD são possíveis novas oportunidades de aprendizagem, seguindo o paradigma da construção de conhecimentos.

Assim como ocorre a evolução das tecnologias, ocorrem também transformações nas práticas da EaD, não há mudança conceitual das teorias embasadoras, mas mudam aquelas que são seguidas, conforme o momento histórico em que a EaD é aplicada. Para melhor compreensão, faremos uma retrospectiva da História da Educação, relacionando teoria e prática nos diferentes tempos e espaços históricos da EaD.

**Quadro 2** – Abordagens teóricas na EaD

<b>ABORDAGEM</b>	<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>PRÁTICA NA EAD</b>
Behaviorismo	Transmissão do conhecimento; Aluno Passivo; Assimilação de Conteúdo.	Envio de conteúdo para os alunos que deverão estudá-los e devolvê-los e serem avaliados.
Cognitivismo	Aprendizagem Significativa; Aluno Ativo; Relação de Informações.	Proporciona o uso de ferramentas que o aprendiz pode utilizar agregando as novas informações recebidas àquelas que já tem ou encontra em outros espaços.
Socioconstrutivismo	Desenvolvimento de competências; Interação com Aluno; Construção de Informações.	Troca de informações e construção de novos conhecimentos, partindo da possibilidade de diálogos interativos a partir das organizações dos ambientes e suas ferramentas.
Construcionismo	Aluno comprometido em construir; Utilização das tecnologias no ensino.	O aluno constrói conhecimento usando ferramentas, como o computador.

Fonte: Própria autora (2020).

Partindo de observações possíveis através da tabela apresentada, consideramos que as abordagens Behaviorista, Cognitiva, Socioconstrutivista e Construcionista têm relação direta com a prática na EaD, mesmo que em outros tempos, caso da participação do Behaviorismo que coincide principalmente com os primeiros momentos da EaD, hoje há caracterizações mais voltadas para representação do Construtivismo e do Socioconstrutivismo, os quais possuem características que dialogam entre si e são enriquecidas por ferramentas tecnológicas mais avançadas que fazem possível a aplicação da EaD, dentro de suas perspectivas.

Valente (2011) traz as teorias da EaD que foram classificadas por Keegan, em 3 (três) grupos: Teorias da Independência e Autonomia; Teorias de Industrialização do Ensino e Teorias de Interação e Comunicação. Com aspectos voltados especialmente para o processo de aprendizagem e para o modo como ele ocorre, ressaltamos essa última teoria, que se apoia nas Abordagens Construtivistas e Socioconstrutivistas, quando Valente (2011, p. 15) afirma que “o objetivo da EaD pode ir além da transmissão de informação ou mesmo do modelo tradicional de ensino, e cria novas oportunidades de aprendizagem que privilegiam os processos de construção do conhecimento.”.

Com a utilização de ferramentas tecnológicas cada vez mais modernas, a EaD tem possibilitado um processo de ensino e de aprendizagem que se faz a partir das relações entre os sujeitos, através da internet, onde o acesso à informação e a produção do conhecimento pode ser global. O principal desafio dessa modalidade de ensino é contribuir para formação de uma sociedade mais aberta e colaborativa, constituída por sujeitos que, ao mesmo tempo, aprendem e ensinam.

Conhecido seu conceito, evolução das terminologias e abordagens pedagógicas que contribuem com sua prática, buscaremos contextualizar essa modalidade, a fim de posteriormente entender sua evolução histórica e política.

Mais que nova, a EaD é inovadora. Essa afirmação se dá pelo fato de que já não é recente seu uso na educação, porém suas características e implementações têm sido renovadas continuamente; as TIC, cada vez mais modernas, têm contribuído para que novas possibilidades sejam criadas através dessa modalidade de ensino e, com elas, potencialidades sejam percebidas. São muitas fases, etapas, gerações, cada autor traz um título. O que se revela é que cada momento novo traz suas características, mas não dispensa as ferramentas que foram utilizadas na fase anterior, podendo nos transmitir diversas perspectivas sobre as possíveis mediações no processo de ensino e aprendizagem:

Muitos autores organizam a evolução da EaD em etapas ou ondas. A minha preferência pela segunda justifica-se porque as fases da EaD não têm um caráter estanque. Ainda hoje se utilizam formatos de EaD pertencentes a todas as ondas. Assim como no mar, onde não fica muito clara a separação entre as ondas, também na EaD, a onda seguinte não tem início no final da anterior, confundindo-se uma com a outra (FORMIGA, 2011, p. 48).

Abaixo, podemos observar um quadro construído a partir de Aragão (2010, p. 21) com o intuito de retratar com detalhes as características do processo tecnológico que norteou a evolução da EaD:

**Quadro 3 - Fases da evolução tecnológica da EaD**

<b>PRIMEIRA GERAÇÃO</b>	Utilização de textos impressos ou escritos à mão. O termo Educação por Correspondência descreve esta fase, caracterizada por escolas e faculdades por correspondência comercial.
<b>SEGUNDA GERAÇÃO</b>	A presença de televisão e áudio possibilitava a captação de leituras ao vivo em salas de aula que poderiam ser transmitidas a salas de aulas distantes.
<b>TERCEIRA GERAÇÃO</b>	Unindo a primeira e a segunda fases, utilizando textos, televisão e áudio, a transmissão vem ser apoio ao material impresso, caracterizando-se como uma abordagem multimídia de educação.
<b>QUARTA GERAÇÃO</b>	A comunicação mediada pelo uso do computador, traz consigo um grande avanço no que se refere à possibilidade de abraçar um maior número de usuários, vencendo os limites de tempo e espaço.
<b>QUINTA GERAÇÃO</b>	Novas possibilidades que estão sendo vivenciadas nos últimos anos, graças ao uso dos dispositivos de comunicação portáteis e sem fio, os chamados <i>MóBILE learning</i> ou <i>mlearning</i> .

Fonte: Aragão (2010, p. 21)

Junto à evolução tecnológica, evoluem também as práticas pedagógicas e suas ferramentas, iniciada através de cursos por correspondência, material impresso, via rádio, rádio e material impresso, televisão, televisão educativa, atualmente a EaD se apresenta também no virtual, na *web*, proporcionando uma prática mais flexível, possibilitando a expansão do processo de ensino e aprendizagem baseado na troca de conhecimentos e busca contínua pelo aperfeiçoamento individual, partindo de conhecimentos coletivos.

Essa modalidade de educação se reveste de potencialidades, não como solução de todos os problemas da educação, mas cumprindo papel relevante para algumas mudanças. As potencialidades pedagógicas das Tecnologias de Informação e Comunicação, na mediação pedagógica da EaD, tem como eixo a construção do saber à distância, modificando-se assim o paradigma que traz o conhecimento como estado, e não como processo (ARAGÃO 2010, p. 20).

É nesse contexto de coletividade que aprendiz e professor tornam-se parceiros na construção do conhecimento, fazendo-nos querer adentrar ao mundo de potencialidades que cercam a EaD.

## 1.2 CONTEXTO HISTÓRICO E BASES LEGAIS DA EaD NO BRASIL

Conhecendo o contexto da EaD não podemos generalizar suas características históricas, cada parte do globo em que se apresenta, cada continente, cada país tem sua história, suas experiências, potencialidades e limitações que marcam uma trajetória que está sempre em desenvolvimento. Os avanços tecnológicos refletiram na EaD, as ferramentas disponíveis em cada momento histórico atribuíram um desenho didático também flexível que precisava ser pensado, planejado e organizado, com objetivos a serem alcançados e, para isso, foi necessário produzir um currículo que conduziria à institucionalização dessa modalidade para fins educativos.

Partindo de uma visão mais geral e apresentando um resumo histórico da EaD no mundo, adentraremos à sua história e à sua legalização no Brasil, fazendo sempre comparações para melhor entendimento do processo global de desenvolvimento dessa modalidade.

Compreendendo a fala de Nunes (2009, p. 07), segue linha do tempo que nos permitirá observar os períodos que caracterizam os avanços pedagógicos e tecnológicos que marcam essa história:

1728 - Através de cartas, os conteúdos de cursos chegavam em diversas cidades. “Toda pessoa da região, desejosa de aprender essa arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston.” Com essas palavras, segundo Castilho (2011, p. 23), um curso de taquigrafia é anunciado na Gazeta de Boston por Cauleb Phillips;

1840 - Agora na Grã-Bretanha, também é anunciado um curso de taquigrafia, por correspondência;

1880 - A preparação para concursos públicos passa a ser possível, também na Grã-Bretanha, graças às ofertas do Skerry's Colege;

1891 - Os Estados Unidos, acreditando na possibilidade de ensino à distância, oferecem cursos sobre segurança de minas, organizado por Thomas J. Foster.

Mas é em meados do século XX que a EaD se propaga através das Universidades, na Grã-Bretanha através das universidades de Oxford e Cambridge, com cursos de extensão, seguidas por Universidades dos EUA, a de Chicago e de Wisconsin.

1910 - Iniciado o programa de ensino por correspondência da Universidade de Queensland – Austrália;

1924 - É criada na Alemanha, por Fritz Reinhardt a Escola Alemã por Correspondência de Negócios;

1928 - A BBC proporciona uma inovação na EaD e promove cursos para educação de adultos através da rádio.

1940 - É inaugurado no Brasil o Instituto Universal Brasileiro.

Com a Segunda Guerra Mundial algumas ações pedagógicas ganharam destaque nos cursos EaD. Castilho (2011, p. 25) traz algumas dessas práticas:

E, em 1943, Fred Simmons Keller, pioneiro da psicologia experimental, inventou um método de treinamento de código Morse, que era enviado por meio de malas postais do exército para os soldados que faziam o curso. (Ele também criou o método behaviorista, chamado Plano Keller, ou Sistema Personalizado de Instrução, que teve grande impacto no ensino de ciências nas faculdades norte-americanas).

O grande impulso dado à EaD durante a Segunda Guerra Mundial possibilitou o uso de diferentes ferramentas tecnológicas e um significativo investimento no desenvolvimento de práticas pedagógicas que permanecem até os dias de hoje.

Demarcamos a seguir um pouco dessa história da EaD pós Segunda Guerra Mundial, no quadro abaixo:

**Quadro 4 – História da EaD pós Segunda Guerra Mundial**

1946	A África do Sul cria a primeira Universidade Aberta da história.
1948	A Noruega cria a primeira legislação no mundo para escolas que oferecem ensino por correspondência.
1969	No Reino Unido é fundada a <i>Open University</i> (Universidade Aberta), um modelo mais moderno que o implantado na África do Sul e que é referência em ensino à distância em todo o mundo.
1972	A Espanha cria a <i>Universidad Nacional de Educación a la Distancia</i> .
1974	A Alemanha funda a sua FernUniversität.
1977	A Venezuela funda a Universidade Nacional Aberta.
1978	A Costa Rica cria a sua Universidade Estadual a Distância.
1979	Cuba cria um centro de ensino dirigido na Universidade de Havana. No mesmo ano, a Indonésia funda a Universidade Aberta (Universitas Terbuka)
1982	A China abre, em Macau, o <i>East Asia Open Institute</i> . No mesmo ano, a Índia inaugura a <i>Andhra Pradesh Open University</i> .
1984	A Holanda implanta a sua Universidade Aberta ( <i>Open Universiteit</i> ).
1985	Fundada a Associação Europeia das Escolas por Correspondência (instituição que reúne mais de 500 escolas de ensino à distância de 65 países).

1985	A Índia implanta a Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi, que já formou 242.000 alunos.
1987	Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância.
1988	Portugal funda a sua Universidade Aberta.
1990	Implantação da rede Europeia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste.
1992	Aprovação, pelo parlamento, da Universidade Aberta de Bangladesh.

Fonte: Castilho (2011, p. 25-26).

A história da EaD também faz parte da História da educação brasileira. Com uma trajetória significativa, o Brasil se destaca entre os países que investem em ferramentas e ações pedagógicas para o desenvolvimento e uso de sistemas EaD, principalmente até a década de 70.

A EAD no Brasil é marcada por uma trajetória de sucesso, não obstante à existência de alguns momentos de estagnação provocados por ausência de políticas públicas para o setor. Em mais de cem anos, excelentes programas foram criados e, graças à existência deles, fortes contribuições foram dadas ao setor para que se democratizasse a educação de qualidade, atendendo, principalmente, cidadãos fora das regiões mais favorecidas (FORMIGA, 2011, p. 09).

Antes mesmo de registros institucionais, a prática de oferecer cursos à distância no Brasil surge com anúncios em jornais do Rio de Janeiro, oferecendo cursos de datilografia por correspondência, que seriam ministrados por professores particulares, isso antes de 1900. Essa prática ganha admiradores e, em 1904, acontece sua institucionalização através da instalação das Escolas Internacionais que ofereciam cursos voltados a uma clientela formada, principalmente por pessoas desempregadas.

#### Quadro 5 – Evolução da EaD no Brasil

Ano	Acontecimento
1960	Aconteceu o início da ação sistematizada do Governo Federal em EaD.
1971	Nasce a ABT, inicialmente, como Associação Brasileira de Tele-Educação.
1972	Foi criado o Programa Nacional de Tele-Educação (Prontel). Em 1978, foi lançado o Telecurso de 2º Grau pela Fundação Padre Anchieta, TV Cultura/ SP e Fundação Roberto Marinho.
1979 a 1983	Foi implantado, em caráter experimental, o Posgrad – pós-graduação Tutorial à Distância, pela Capes.
1992	Foi criada a Universidade Aberta de Brasília (Lei nº 403/92), englobando tanto a graduação como a pós-graduação e, em 8 de junho de 2006, por meio do decreto nº 5.800, foi instituída a Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Final do século Passado	O Congresso Nacional promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, diz que “o poder público incentivará o

	desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”).
2006	O decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, dispõe, em seu artigo primeiro, sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Fonte: Cruz e Cavalcante (2018, p. 58)

Dentre os acontecimentos históricos que marcam a ampliação da EaD em nosso país está a criação das UAB, baseadas em Universidades do Reino Unido. No Brasil, a burocracia fez com que sistemas EaD levassem um tempo até que o governo realmente o consolidasse, até que foi criada a UAB, pelo MEC, com três objetivos: dar oportunidade de formação para todos os funcionários de estatais, formar todos os professores que não possuíam graduação e permitir acesso à universidade para habitantes de todos os municípios do Brasil. Os cursos oferecidos pela UAB são irrestritos, o sistema de seleção é bastante criterioso, o termo “ABERTA”, que traz múltiplas interpretações, se refere à ideia de democratização do ensino superior, acesso voltado àqueles que, por diversos motivos, em especial de tempo e espaço, não haviam conseguido acesso à universidade.

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas, que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia do ensino à distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, Municípios e do Distrito Federal (Castilho, 2011, p. 29).

A partir da Legalização da Modalidade EaD, apresentada na LDB de 1996, outras ações foram agregadas com o objetivo de consolidação. Vejamos:

#### **Quadro 6 - Legislação da EaD no Brasil.**

Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Resolução nº 1, de 16/02/1997, fixa condições para validade de diplomas de cursos de graduação e pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semipresenciais ou à distância.
Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494;
Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, regulamenta o artigo 80 da LDB (Lei nº 9.394/96);
Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998, normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância.
Portaria nº 301/98, normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância.

Resolução CNE/CES nº 1, de 3/4/2001, estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.
Portaria nº 4.059/04, substitui a Portaria 2.253/01, que normatiza os procedimentos de autorização para oferta de disciplinas na modalidade não presencial em cursos de graduação reconhecidos.
Decreto nº 5.800/06 dispõe sobre o Sistema de Universidade Aberta do Brasil.
Decreto nº 5.622/05 trata da regulamentação do ensino à distância no Brasil.

Fonte: Castilho (2011, p. 42).

O quadro apresentado contribui para o entendimento evolutivo das ações legais referentes à EaD em nosso país e antecedem outros atos que darão início ao processo burocrático para implementações da modalidade no Ensino Superior através do Decreto nº 9.057/2017, quando define:

a oferta de pós-graduação lato sensu EaD fica autorizada para as instituições de ensino superior que obtêm o credenciamento EaD, sem necessidade de credenciamento específico, tal como a modalidade presencial. A nova regra também estabelece que o credenciamento exclusivo para cursos de pós-graduação lato sensu EaD fique restrito às escolas de governo. Todas as mudanças tiveram como objetivo, além de ampliar a oferta e o acesso aos cursos superiores, garantir a qualidade do ensino. Os polos de EaD, por exemplo, passam a ser criados pelas instituições, que deverão informá-los ao MEC, respeitados os limites quantitativos definidos pelo ministério com base em avaliações institucionais baseadas na qualidade e infraestrutura. (BRASIL, 2019)

Importante ressaltar que prevista em Lei, desde dezembro de 1996, a EaD passa por atualização em 2005, através do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, período este marcado por avanços significativos; o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresenta como resultado do Censo em Educação Superior, realizado em 2015, 1.473 (mil quatrocentos e setenta e três) cursos superiores à distância, com mais de 1,3 milhão de estudantes matriculados, havendo um crescimento significativo de 50% (cinquenta por cento) no período de 2010 a 2015.

A partir dos dados apresentados e das características observadas, temos percebido o avanço da EaD, em especial no que se refere à participação na formação acadêmica, possibilitando crescimento do Ensino Superior, acesso ao conhecimento e procura crescente por cursos desse nível e nessa modalidade de ensino. Confirmou-se também que a ideia de formar professores através dessa modalidade tem dado certo, ao priorizar a entrada destes docentes através da UAB, e proporcionar acesso

ao conhecimento que tais professores precisam dispensar em sua área de atuação, a Educação Básica.

Atrelada ao uso das TIC há uma necessidade de estruturação por parte do Governo para que os cursos funcionem e atinjam seus objetivos. Quanto aos usuários, a presença das tecnologias remete a uma necessidade indispensável à sociedade atual. A procura por cursos EaD tem aumentado, o que reflete um crescimento no acesso ao conhecimento. Diante das características sociais, o uso das TIC é indispensável à EaD, Kenski (2003, p. 121) nos lembra, portanto, que “(...) não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação.”.

**CAPÍTULO 2:**  
**FORMAÇÃO DOCENTE E LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO:**  
**UMA RELAÇÃO POSSÍVEL NA EAD**

*É no espaço concreto de cada escola, em torno de problema reais,  
que se desenvolve a verdadeira formação.*  
Antônio Nóvoa

Os termos Formação Docente e Licenciatura em Computação chegaram à pesquisa como direcionadores dos estudos. Compreender suas estruturas e relações com a História da Educação nos proporcionou entender como foram inseridos no processo de ensino e aprendizagem, que ocorreu nas duas turmas do Curso de LC do Polo Presencial da UAB de Senhor do Bonfim-Bahia. Para isso, consideramos relevante relacionar ambos, fundamentando seus conceitos. Dá-se aqui a importância deste capítulo, que tem como objetivo apresentar essas 2 (duas) categorias que nortearam todo processo da pesquisa.

## 2.1. FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente sempre se constitui tema de discussão quando se trata de educação. Na História da Educação do Brasil ela aparece em vários momentos sofrendo reformulações conceituais, teóricas e práticas. Para Garcia (1999, p. 23), “a formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a Didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino”. Para compreendê-la é preciso conhecer os caminhos trilhados. Iniciaremos nossa discussão acerca da formação docente fazendo uma retrospectiva da sua história na educação brasileira.

Inauguradas no século XIX as Escolas Normais tinham como principal objetivo a formação de mestres. Desde o início, uma das principais características era sua precariedade, a começar pelo número de alunos que se interessavam pela formação oferecida. Nunca houve política pública viável que enriquecesse ou priorizasse a formação de professores de maneira coerente e com qualidade. Era recorrente a escolha de professores sem formação, sendo uma prática nomeá-los através da troca por apoio político.

O descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Além disso, prevalecia a tradição pragmática de acolher professores sem formação, a partir do pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico (ARANHA, 2006, p. 227).

Inicialmente, apenas homens podiam frequentar essas escolas, sendo necessário que fossem brasileiros, soubessem ler e escrever, ter 18 (dezoito) anos de idade e bons costumes. Com a abertura da Primeira Escola Normal de São Paulo, permitiu-se o acesso de mulheres, as quais foram ganhando espaço nessas escolas,

que com o passar do tempo tornaram-se predominantemente femininas. Essa mudança de gênero ocorreu devido a fatores político-sociais, dentre eles a possibilidade de conciliação da atividade docente com os afazeres domésticos, a relação da função docente com a função maternal, considerada própria do sexo feminino e também a baixa remuneração destinada a esses profissionais. A alteração no perfil estudantil dessas escolas fez com que passassem a ter como foco principal o ensino de boas maneiras, o modo como deveria ser o comportamento de uma professora.

Durante esse período, segundo Gatti (2010), os professores eram preparados para atender aos anos iniciais do Ensino Fundamental e também à Educação Infantil, somente no século XX direciona-se uma formação em que passam a atuar com todo Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, havendo uma preocupação com a formação docente, devido ao perfil dessa classe ser formado especialmente por profissionais liberais e autodidatas. Por volta de 1930, as poucas universidades existentes no Brasil que ofereciam formação para bacharéis, começaram a disponibilizar disciplinas complementares que formariam licenciados. Mas é apenas com a LDB 9394/96 que fica determinada formação docente em Nível Superior, essa mesma Lei traz alterações tanto para as instituições como para os cursos que formam docentes.

Consideramos essas alterações necessárias ao processo de compreensão da importância da formação docente. Nesse sentido, Garcia (1999, p. 26) concebe a formação de professores enquanto

Um processo (salientando o caráter de evolução que este conceito contém), que de modo algum é assistemático, pontual ou fruto do improvisado, e por isso enfatizamos o seu caráter sistemático e organizado. Em segundo lugar, pensamos que a formação de professores é um conceito que se deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino.

Sobre legitimidade, trazemos o Art. 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024/61: “O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.” Precursora em orientar a formação docente no

país, a partir dessa Lei outras se encarregaram de normatizar e determinar a estruturação curricular da educação, sempre com o objetivo de zelar pelo ensino.

Com a extinção das escolas normais, através da Lei nº 5.692/71, a formação passou a ser realizada através do Magistério, para Aranha (2006, p. 318):

[...] prejuízo inestimável foi a desativação da antiga Escola Normal, destinada à formação de professores para o ensino fundamental. Com a nova denominação “habilitação magistério”, e incluída no rol de profissões esdrúxulas, perdeu sua identidade e os recursos humanos e materiais necessários à especificidade de sua função.

Em 1982, a Lei nº 7.044 acrescentou outras formações como opção para docentes do Ensino Fundamental, inserindo também cursos de Nível Superior, eram as Licenciaturas curtas e plenas, que diferentes na carga horária eram voltadas para mesma habilitação, formar docentes que atuavam em todo o Ensino Fundamental.

Repensada, a educação através da LDB 9394/96, traz novas possibilidades que abraçam a formação docente, de início apresentadas timidamente, mas seguem com uma nova estruturação curricular através das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e, posteriormente, das Diretrizes Curriculares das Licenciaturas, que em seus Artigos 62º discorrem sobre a obrigatoriedade da formação necessária aos docentes para atuarem na Educação Básica:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em Nível Superior, em curso de licenciatura, em graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 22).

A busca por melhorias na formação docente é sempre um desafio. Com a aprovação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2002, objetivou-se a melhoria da relação teoria e prática, enfatizando o conhecimento pedagógico e os conteúdos específicos que futuramente seriam trabalhados pelo docente. Para tanto, seria indispensável a articulação política, inclusive uma política de estruturação das Instituições responsáveis pela formação.

Com a finalidade de fomentar a relação teoria e prática, e ainda oportunizar tanto a formação inicial quanto continuada de docentes da Educação Básica, o Decreto nº 6.755/09, que vem articular as ações do Ensino Superior com a Educação Básica, através da CAPES, apresenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação

à Docência - PIBID, criado em 2009 e definido por Burggrever e Mormul (2017, p. 99) como programa que “visa aprimorar a formação inicial de professores, possibilitando que os licenciandos integrantes se familiarizem com o ambiente escolar desde o primeiro ano da graduação. Tendo contato, portanto, com as diversas situações que ocorrem no contexto educativo.”.

Criada em 2006, a UAB foi mais um programa federal com o objetivo de expandir cursos superiores de formação docente através de Instituições Públicas, adotando a modalidade EaD, proporcionando acesso das populações que se distanciam dos grandes centros urbanos.

Falar em EaD atualmente nos proporciona utilizar como sinônimo dessa nomenclatura o termo *e-learning* já que se julga impossível pensar EaD distante das TIC: ferramentas que facilitam a formação autônoma do profissional.

[...] para se realizar *e-learning* hoje, obrigatoriamente, deve-se prever a utilização das tecnologias de informação e comunicação mais atuais, sem esquecer o elemento humano, e desse modo fazer parte de um modelo de educação à distância, mais dinâmico e com melhores resultados (SEIXAS, 2006, p. 14).

Ao aproximar o indivíduo das TIC, trazemos a ideia de que o mesmo esteja mais preparado para atuar no contexto educacional atual, composto por crianças, jovens e adultos que estão sintonizados com os avanços tecnológicos.

A EaD aparece como uma modalidade de formação de professores para a educação básica bastante adequada pois a professora formada com TIC estará certamente mais bem preparada para essa missão inelutável de integrar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas de modo crítico, criativo, inteligente e competente. Do mesmo modo, a EaD poderá contribuir não somente para expansão, mas para a melhoria da qualidade do Ensino Superior se políticas públicas adequadas promoverem sinergias positivas entre as modalidades presencial e à distância, no sentido dessa integração, tornando esse ensino mais sintonizado com as características socioculturais de seus estudantes, jovens que conhecem, usam e gostam das TICs, pois estão imersos em uma sociedade cada vez mais tecnificada (BELLONI, 2003, p. 253-254).

No contexto geral, e partindo de estudos realizados anteriormente, vemos que o parâmetro de qualidade da educação dispensada no Brasil aponta crescimento; outro ponto abordado em estudos é o fato de que a maior parte da população brasileira

que tem acesso ao Ensino Superior o faz por meio de IES privadas, que nem sempre formam profissionais considerando a importância da qualidade nessa formação.

Percebemos então, que um caminho consistente para mudar esse quadro é o investimento em políticas públicas que sejam capazes de criar condições que levem ao empoderamento, através do ensino público de qualidade, com oferta de Ensino Superior gratuito e, principalmente, pautado em uma metodologia eficaz e comprometida com a formação docente, trazendo critérios que precisarão ser atendidos por todas as IES, sejam públicas ou particulares.

No Brasil, a baixa qualidade social da educação começa na falta de atendimento na educação pré-escolar, na baixa qualidade da escola pública primária e secundária e se consolida no Ensino Superior (ES), especialmente na formação de professores, que funciona como o grande vetor da reprodução dessa situação de desigualdade educacional (MILL, 2010, p. 259).

Acreditamos que o suporte necessário para mudança do cenário educacional da sociedade brasileira seja a interação de todos os pontos apresentados: inovação tecnológica, acesso ao ensino público e gratuito, formação docente efetiva e EaD, como modalidade que facilita o acesso à informação e contribui com ferramentas cada vez mais atuais e disponíveis para toda população.

As pesquisas que envolvem o entendimento da organização pedagógica da EaD têm levantado ideias que nos fazem compreender esta modalidade de ensino não como o oposto da modalidade presencial, mas como um novo meio de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, uma nova via que vem caracterizada por novas perspectivas, mas que pode aliar-se a modalidades já difundidas e mais extensas. Assim como na modalidade presencial, a EaD deverá ser enriquecida por atividades com base em ações anteriormente estudadas e observadas, para que os objetivos principais sejam realmente atendidos e, reiteramos, fazer uma formação numa modalidade EaD requer o desenvolvimento de uma postura de autonomia, haja vista a necessária capacidade de saber buscar o conhecimento em fontes válidas e seguras e, desse modo, ser hábil para continuar aprendendo.

No quadro atual da educação as ferramentas tecnológicas já não podem mais passar despercebidas, elas são responsáveis por uma transformação cultural, econômica e social, mesmo assim não podem ser entendidas por si só, é necessário que sejam trabalhadas para que venham a ser inseridas no contexto de ensino e

aprendizagem, levando-se em consideração todas as competências pedagógicas necessárias. Castilho (2011, p. 94), em sua fala sobre *e-learning*, nos convida a migrar do conceito de uso de tecnologia eletrônica para o conceito de uso de métodos pedagógicos com mediação eletrônica, afinal, a tecnologia não tem sentido em si mesma, ela é meio, portanto, mediar é seu papel basilar e toda mediação perpassa por um docente com formação consistente e, por isso, capaz de usar a tecnologia crítica e reflexivamente com vistas à qualificação crescente da ação didático-pedagógica.

O processo de adaptação às novas características da educação, como envolvimento com a tecnologia por exemplo, vai além do bom uso das máquinas, é de fundamental importância a interação e mediação. Sem o professor e sem os sujeitos aprendentes, os aparatos tecnológicos são meras parafernalias, o uso consciente e pautado em finalidades educativas e pedagógicas produz uma logística racional, situada e voltada para o ensino e a aprendizagem, como bem coloca Castilho (2011), tal uso supõe a opção por métodos pedagógicos com mediação eletrônica.

Por vezes, quando relacionamos a tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem, acontece que muitos entendem tal situação como a substituição do professor por máquinas, porém esta relação é, certamente, um pressuposto para que professores e alunos possam desenvolver novas aptidões e criar novas relações de mediação para que aconteça a aprendizagem.

Defendo então, a EaD para formar professores da escola básica, no Brasil hoje, porque tenho esperança de que esta modalidade de ensino, desenvolvida de modo competente [...], possa contribuir efetivamente para melhorar a situação da escola que oferecemos às nossas crianças (MILL, 2010, p. 246).

Considerada um meio viável para que se concretize a ideia de educação para todos, a modalidade à distância deve ser entendida e praticada com o objetivo de desenvolver habilidades que facilitem a autoconstrução dos sujeitos envolvidos no processo, sendo estes professores da rede pública, que possam desenvolver autonomia e criticidade acerca do conhecimento. Facilitada pela tecnologia, a formação docente através da EaD é privilegiada por ser atualizada, desta forma não se convém apenas transmitir informação, mas as práticas pedagógicas terão que necessariamente acompanhar o novo ritmo da educação.

Os cursos de formação inicial ou continuada de professores possibilitarão não apenas, uma formação em exercício e em larga escala e dimensão, mas também um ensino em que estão presentes de forma associada, a pesquisa, a extensão, ou seja, por meio da EaD, pode se criar uma rede de aprendizagem significativa (BRASIL, 2007, p.190)

Santos (2020, s/p), através de sua fala narrativa e autobiográfica, nos apresenta suas experiências como docente de cursos de graduação à distância e nos afirma que por vários motivos a “EaD era palavra proibida na Faculdade de Educação”.

Muitos alunos do curso de Pedagogia presencial não reconheciam os colegas da Pedagogia à distância. Alguns professores que atuavam no curso à distância, muitas vezes eram ridicularizados e muitos deles omitiam que atuavam no projeto. Já experiente no campo da educação e cibercultura, atuando com educação online como um fenômeno da cibercultura, arregacei as mangas [...]

Essa realidade aos poucos foi sofrendo transformações, a tecnologia com seu crescimento acelerado foi nos convidando e, muitas vezes, nos obrigando a apropriarmos-nos em metodologias que abraçavam a conectividade e aos poucos (nem tanto) nos encontrávamos envolvidos pelo ciberespaço. A *Web 2.0* e a *Web 3D* nos possibilitaram uma comunicação cada vez mais rápida. Mobilidade e ubiquidade são palavras que agora fazem parte do fazer pedagógico, das formações docentes, dos processos de ensino e aprendizagem. Uma possibilidade mais próxima é a de sala de aula invertida\*, pautada pela comunicação, interação, aprendizagem, construção e principalmente hibridização.

Todo processo de formação docente é constituído por experiências que foram se completando ao longo do tempo, historicamente espaços de formação foram sendo criados e transformados, assim como o perfil social dos sujeitos. Novas ferramentas foram implementando teorias e práticas, cada momento foi sendo marcado sempre pelo desejo em formar docentes qualificados. Sabemos, pois, que a formação docente, assim como as demais formações, precisa ir além da formação profissional do sujeito, uma evolução para formação identitária, cada fato da história docente se mistura à história de uma sociedade como um todo o que nos confirma a ideia de que a formação não acontece isoladamente no sujeito, é um processo enriquecido por experiências de vida, construção de conhecimentos e práticas significativas, “a formação, em sua dimensão pessoal e interior, leva-nos ao encontro das mediações entre esse conceito e os processos identitários” (BRAGANÇA, 2011, p. 5).

É nesse processo que se dará o profissional com suas potencialidades e limitações, se dará sua identidade social. Nóvoa (1999) chama nossa atenção para concepção sobre o papel do professor na sociedade, dos excessos às pobreza, nos apresentando resultados das influências sociais de cada fase vivida pela sociedade.<sup>1</sup>

Em sociedades marcadas por crises de legitimidade política e por déficit de participação, surge sempre uma dupla tendência: por um lado, para pregar o civismo, o que compensaria a falta de uma autêntica vivência democrática; por outro lado, para evitar o presente, projetando todas as expectativas na “sociedade do futuro”. Para pregar o civismo ou para imaginar o futuro, nada melhor do que os professores. É para eles que se viram todas as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas (NÓVOA, 1999, p. 10).

Schaffel (2013) e Ferreira (2011) afirmam que a identidade profissional docente é construída na interrelação de experiências tanto profissionais quanto pessoais, passando por desconstruções e novas construções que abraçam o mundo histórico-social do sujeito envolvido.

A construção da identidade do sujeito passa por um processo de desalinhamento, desequilíbrio, em que se busca alinhar informações e equilibrar ideologias, exigindo de cada um a compreensão do lugar do outro no mesmo contexto em que se está inserido. Schaffel (2013, p. 103) afirma que cada sujeito precisa “aprender a ser reconhecido pelo outro, e a cumprir o melhor desempenho possível dentro do seu grupo”. Nessa mesma concepção de aceitação e compreensão, a identidade profissional docente passa por construções que iniciam a partir de influências identitárias, como: o meio social, o perfil institucional onde se busca a formação, os saberes que se pretende construir e os saberes que se encontra pelo caminho.

Compreendemos que a construção da identidade docente reúne fatores associados à formação, experiência pessoal e crescimento profissional, trazendo como resultado do processo competências específicas da identidade formada. Foucault (1979) nos apresenta as relações de poder, bem como a ideologia do

---

\*Quando há uma estruturação do processo de aprendizagem que proporciona a participação mais direta do aluno, de maneira motivadora e engajada. A EaD proporciona esse modelo de sala de aula, através da disponibilidade de ferramentas nos AVA.

profissionalismo, levando-nos a compreender a relação poder versus discurso, da qual nasce a legitimação do poder social e os valores atribuídos a determinadas profissões.

## 2.2. LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

Quando trazemos para pesquisa conceitos e características que objetivam apresentar, especialmente, um curso de LC oferecido através da EaD por uma IES pública e gratuita, é porque buscamos conhecer o que há de novo, tanto nas práticas de formação docente, como nas metodologias que se responsabilizam em fazer parte desse processo.

Nosso estudo de caso, a princípio, se baseou em características do próprio curso de LC que, diferente dos outros oferecidos no mesmo polo de apoio presencial da UAB de Senhor do Bonfim-Bahia, era o único que estava formando 2 (duas) turmas, cada turma apresentava características específicas: a primeira, formada por alunos da demanda social e, a segunda, formada por professores de escolas das redes municipais de ensino, muitos deles buscando uma segunda licenciatura. Uma outra característica que nos chamou atenção foi a distribuição por gênero, único curso com participação maior da figura masculina, o que vai de encontro às estatísticas que trazem maior número de mulheres nas licenciaturas, mas ao mesmo tempo abraça a ideia de que a área de computação traz maior participação de homens.

Diante do exposto, traremos aqui nossas concepções acerca das LC, conceitos compreendidos com a pesquisa e a ideia de práxis pedagógica em um curso de computação.

Ao falar sobre computação, já não se permite trazer de maneira tão distanciada as características da atual sociedade, o mundo digital no qual estamos inseridos, as ferramentas tecnológicas às quais temos acesso nos levam de alguma forma a conhecer e ter a sensação de pertencimento, afinal, estamos em uma sociedade virtualizada. Associando o termo computação ao tema ensino e aprendizagem, nos propomos a trazer os aspectos históricos que contribuíram para uma organização e estruturação dessa área do conhecimento.

Ofertada primordialmente pela Universidade de Brasília (UnB), a partir de 1997, a LC é considerada uma formação ainda muito nova, com o objetivo de formar

profissionais que pudessem ensinar informática, seja na escola ou em outros ambientes, essa iniciativa proporcionou, e tem proporcionado, um maior acesso de sujeitos aos conhecimentos da área, antes muito restritos. Castro e Vilarim (2013, p. 02) afirmam que:

A Computação caminha a passos largos na Sociedade, e há muito deixou de ser uma ciência fechada em si mesma. A informatização nas empresas e nos lares, a consolidação da cultura digital, as redes sociais e a virtualidade computacional estão presentes no cotidiano, dispersa em artefatos, hábitos e pensamentos.

Por sua presença mais próxima da nossa realidade e das nossas necessidades, um curso voltado para formação de profissionais que possam ensinar outros sujeitos a se apoderarem do uso das tecnologias é de grande relevância social, haja vista os empoderamentos que são possíveis a partir dos conhecimentos adquiridos. Há nesse processo uma preocupação que vai além do ensino técnico; quando falamos em Licenciatura estamos diretamente nos responsabilizando em trazer discussões sobre como acontecerá essa formação que deverá ir além da técnica e considerar a importância da prática, visto que o futuro profissional será um professor. Ao se reportarem a essa formação de saberes para além da Computação pura, Castro e Vilarim (2013) afirmam que se faz necessário um diálogo entre fundamentações teóricas e as práticas da área pedagógica.

O alicerce legal das LC no Brasil vem através da Resolução CNE/CES nº 5, de 16 de novembro de 2016, por constituírem as Diretrizes Curriculares Nacionais que contemplam especificamente os cursos de Computação, preenchendo uma lacuna presente na resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual institui Diretrizes para formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, formação inicial e formação continuada, além da Resolução CNE/CES nº 5/2016, o Currículo de Referência da Sociedade Brasileira de Computação (SBC) também se constitui um alicerce legal para os Cursos de LC.

Ainda em processo de estruturação, muitas eram as nomenclaturas e fins atribuídos aos cursos de LC, com o objetivo de sistematizar e definir o perfil dos cursos relacionados à área de Computação, em 1999 as Diretrizes Curriculares estabeleceram padronização de nomenclaturas e perfis para esses cursos. Segundo Castro e Valentim (2013), ainda hoje há divergências entre os termos, se Licenciatura em Computação ou Licenciatura em Informática. Sobre atuação do licenciado, para

compreendê-la precisamos associar os objetivos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso e o Currículo de Referência da SBC.

“Formação especializada e multidisciplinar, de modo que seu egresso possa atuar na educação básica nas escolas, para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino de Nível Médio, e a educação profissional para as demandas produtivas do trabalho” (SBC 2002). O PPP (BAHIA, 2009, p. 24) do Curso de LC da UNEB, oferecido através da UAB, na modalidade EaD, afirma que o curso tem por objetivo: “Capacitar e formar profissional educador na área específica da ciência da computação, possibilitando seu desenvolvimento intelectual e criativo nos aspectos sócio pedagógicos capazes de promover uma prática educativa que forme sujeitos autônomos e transformadores.”

O professor formado em LC será o responsável em levar para as escolas a possibilidade de acesso às tecnologias digitais, esta ação é potencializadora por permitir ao sujeito apropriar-se de técnicas novas e assim aproximar-se das características que constroem o perfil social em que estamos inseridos, proporcionando conhecimentos capazes de empoderar o sujeito por meio da educação.

Estruturação escolar e formação profissional sozinhos não são suficientes para justificar a presença do conhecimento da área de computação nas escolas, é necessário que se tenha um objetivo educacional concreto. Freire e Valente (2001, p. 31) trazem essa significância e nos levam a compreender a conjuntura do processo:

[...] Informática na Educação significa a integração do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação. A informática na Educação de que estamos tratando enfatiza o fato de o professor da disciplina curricular ter conhecimentos dos potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar, adequadamente, atividades não informatizadas de ensino e aprendizagem e atividades que usam o computador. No entanto, a atividade de uso do computador pode ser feita tanto para continuar transmitindo a informação para o aluno e, portanto, para reforçar o processo instrucionista de ensino, quanto para criar condições para o aluno construir seu conhecimento em ambientes de aprendizagem que incorporem o uso do computador.

A fala dos autores traz características da ação do professor mediador, uma possibilidade que é resultado da formação docente recebida através do curso de licenciatura, que deve possibilitar também uma construção identitária do profissional

envolvido no processo. A construção dessa identidade está diretamente relacionada às socializações possíveis durante a formação profissional. Dubar (1997, p. 31) afirma que “Socializar-se é assumir o sentimento de pertencer a grupos, ou seja, assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos, guiam as nossas condutas”.

A atuação do licenciado em computação tem a potencialidade de vencer limites de espaço e de tempo, graças às ferramentas das quais se utiliza para disseminar o conhecimento, ele deve estar pronto para mediar a inserção das TIC na educação. Sob esse prisma, Matos (2013, p. 05) afirma que:

A formação ampla e interdisciplinar na LC oferece subsídios pedagógicos teóricos e empíricos para que o egresso, enquanto profissional, possa desenvolver competências específicas para sua atuação na escola, contribuindo eficazmente para o aprendizado técnico-crítico dos seus alunos e para a informática na educação como ferramenta de promoção da cidadania.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2016) orientam os cursos de graduação em Computação a desenvolverem formações que considerem os aspectos técnicos, científicos e pedagógicos integralmente, o que resultará em uma qualificação profissional onde o egresso possa atuar partindo de uma visão crítica e indo além das paredes da sala de aula, desenvolvendo uma ação pedagógica interdisciplinar.

A interdisciplinaridade é uma questão de método e postura filosófica do educador na busca pela integração de práticas e conhecimentos, seja para construção de novos conhecimentos, como para o desenvolvimento de habilidades e manutenção de competências (MATOS, 2013, p. 05).

Ao preparar profissionais que atuem em diversos âmbitos da sociedade, segundo os Referenciais de Formação para os Cursos de Graduação em Computação (2017), os egressos de LC podem atuar de duas maneiras:

a) como professores de Computação, ensinando desde informática básica até aspectos relacionados ao pensamento/raciocínio computacional, à robótica e ao desenvolvimento de algoritmos e *software*, que podem trazer diversos benefícios aos estudantes, como a melhoria de suas habilidades para resolver problemas dos mais diferentes tipos e para os mais diferentes contextos de suas vidas; ou  
b) como agentes integradores e promotores do uso da tecnologia na educação, trabalhando de maneira interdisciplinar na gestão e desenvolvimento de recursos de *hardware* e *software* utilizados para ensino e aprendizagem no âmbito da educação presencial ou à distância.

A relevância do profissional formado em LC está em poder diretamente contribuir com a qualificação dos diversos sujeitos quanto à aproximação destes ao uso das tecnologias através de diversas maneiras. Compreendê-lo dentro de uma visão educacional dinâmica e de integração é reafirmar sua contribuição no processo de desenvolvimento social norteado pelo uso das tecnologias. Esse reconhecimento não é simples e passa por desafios. Pinheiro (2017, p. 25) aponta alguns deles:

- Ausência da disciplina de computação na educação básica e consequente restrição de criação de concursos específicos para profissionais licenciados em computação;
- Falta de reconhecimento da identidade do curso: o mercado de trabalho, que na esfera pública ou privada, em geral, desconhece o perfil do licenciado em computação, os objetivos do curso, ou mesmo a sua própria existência.
- Desvalorização da carreira docente no país. A inexistência de políticas públicas de absorção do egresso no sistema educacional, na integração ao mercado de trabalho e a falta de políticas de planos de carreira, tornam a profissão docente menos atrativa aos estudantes.
- Dificuldade na integração curricular entre os conhecimentos das áreas tecnológica e pedagógica, estes mais estáveis e com mudanças processuais, aqueles com transformações diárias e aceleradas.
- Pouca oferta em Instituições de Ensino Superior (IES): o principal papel na disseminação da licenciatura em computação está, atualmente, a cargo dos Institutos Federais (IF), que estão ampliando a visibilidade do curso.

Diante de tantos desafios, se faz necessário conhecer o campo de atuação e, frente às dificuldades, encontrar oportunidades de realizar intervenções, sempre baseadas em conhecimentos curriculares e pedagógicos que possibilitem inovações na prática. A atuação do profissional será resultado do seu desenvolvimento profissional, que acontece de forma processual.

Teixeira (2019, p. 113) compreende que o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido a partir de diferentes abordagens:

Trata-se de um percurso contínuo, afetado por ações externas ao sujeito, oriundas de políticas institucionais ou políticas públicas, mas que também é influenciado pelo próprio movimento interno dos sujeitos. É um processo inacabado e marcado pelo ciclo de vida profissional dos professores. Esse ciclo de vida é comum à trajetória profissional de todos os professores, embora carregado de singularidades e tempos específicos a cada trajetória.

As concepções aqui apresentadas ao se referirem à formação docente e às características gerais das LC servem como introdução ao que buscamos compreender

na pesquisa a respeito da formação dos egressos de LC, formados através da modalidade EaD. Finalizamos esse primeiro momento trazendo as habilidades e competências que a formação profissional em Licenciatura em Computação deve desenvolver no futuro professor, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, (BRASIL, 2016, p. 07):

- I. especificar os requisitos pedagógicos na interação humano-computador;
- II. especificar e avaliar *softwares* e equipamentos para aplicação educacionais e de Educação à Distância;
- III. projetar e desenvolver *softwares* e *hardwares* educacionais e de Educação à Distância em equipes interdisciplinares;
- IV. atuar junto ao corpo docente das Escolas nos níveis da Educação Básica e Técnica e suas modalidades e demais organizações no uso efetivo e adequado das tecnologias da educação;
- V. produzir materiais didáticos com a utilização de recursos computacionais, propiciando inovações nos produtos, processos e metodologias de ensino e aprendizagem;
- VI. administrar laboratórios de informática para fins educacionais;
- VII. atuar como agentes integradores promovendo a acessibilidade digital;
- VIII. atuar como docente com a visão de avaliação crítica e reflexiva;
- IX. propor, coordenar e avaliar, projetos de ensino e aprendizagem assistidos por computador que propiciem a pesquisa.

De acordo com Matos (2013), as construções de conhecimento durante a formação docente, que acontecem no curso, é que darão subsídios necessários para que o egresso, enquanto licenciado em Computação, venha desenvolver as competências que lhes são atribuídas. Sendo assim,

A formação ampla e interdisciplinar na LC oferece subsídios pedagógicos teóricos e empíricos para que o egresso, enquanto profissional, possa desenvolver competências específicas para sua atuação na escola, contribuindo eficazmente para o aprendizado técnico-crítico dos seus alunos e para a informática na educação como ferramenta de promoção da cidadania (MATOS 2013, p. 05).

Diante do exposto, compreendemos que o processo de formação docente que deve ocorrer no percurso da Licenciatura deva servir também como espaço ao desenvolvimento profissional do sujeito, em que esse precisará identificar-se como professor, essas afirmações que vão sendo construídas serão fruto das socializações possibilitadas no decorrer da formação. Vale ressaltar, que a formação inicial tem seus limites e, com efeito, o ambiente de trabalho é bastante fecundo como elemento de formação, posto que muitas situações e formas específicas de atuação não se encontram descritas, tampouco prescritas em manuais didáticos. Vivenciar o cotidiano

das ações de ensinar e aprender e de propor encaminhamentos interventivo-mediadores é, em dada medida, ambiente que propicia formações complementares à formação inicial.

**CAPÍTULO 3:**  
**IMPACTOS E IMPLICAÇÕES: “UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO”**

*Educar em tempos difíceis supõe comprometer-se com uma educação culturalmente plural que incorpore a diversidade de etnias, credos, gêneros, convicções políticas e outras expressões culturais.*  
*Movimento Socioeducativo*

Ao trazer a escrita de mais um capítulo quis mostrar experiências que impactaram diretamente o processo da pesquisa e, conseqüentemente, implicaram na metodologia e nos resultados. Fomos convidados a parar, eu, você e o mundo inteiro. Exatamente em 11 de março de 2020 Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) declara estado de pandemia pelo novo Corona vírus (Covid-19). Medidas preventivas foram orientadas pela OMS, dentre elas, a suspensão de eventos, aulas presenciais em escolas e universidades. Em 25 de março, o Brasil oficializa as medidas sugeridas e segue as orientações de suspensão de aulas presenciais.

Em um momento atípico, fomos inseridos em um contexto totalmente desconhecido. A realidade da pesquisa nos trouxe conceitos novos e foi sufocada por um momento pandêmico, impactos e implicações tornaram-se cada vez mais fortes em nosso processo de construção de dados. Santos (2020, s./p.) define este momento pandêmico como:

desafios enormes provocados pela contemporaneidade que se caracteriza por todas as potencialidades e riquezas do novo tempo, do nosso tempo, mas também por todas as mazelas que nós, seres humanos não demos conta em outros tempos, desde a nossa existência em nosso planeta. E é por conta dessas mazelas que não demos conta, das diversas exclusões em cada tempo histórico que vivemos hoje um start de pandemias.

Ao nos limitar às questões educacionais percebemos que o ciberespaço, “cultura contemporânea mediada pelo digital em rede” (SANTOS, 2020, s./p.), ganhou destaque; a sigla EaD passa a ser pronunciada incansavelmente por professores, alunos e pais. As *lives* começaram a invadir as casas e tornaram-se um “artefato curricular, um objeto de aprendizagem” (SANTOS, 2020, s./p.) que passou a fazer parte de um contexto teórico, metodológico e cultural onde se fez necessário pensar na prática pedagógica e no que é ser professor.

Os diálogos que já haviam sido iniciados com os colaboradores da pesquisa foram ficando cada vez mais escassos, já não havia mais tempo, segundo eles, para utilizar as redes com assuntos que não estivessem voltados para vida profissional. Quem eram nossos colaboradores? Não seriam os egressos de um curso de Licenciatura? Possíveis docentes? Esse primeiro impacto sofrido pela pesquisa trouxe um dos nossos primeiros dados: os egressos, em sua maioria, atuavam na computação, mas não na docência.

Com alguns questionários respondidos, grupos focais *online* que ficaram parados, percebemos a necessidade de inserir outras ferramentas para que a pesquisa não estacionasse, assim, optamos pelas entrevistas estruturadas e, diante do silêncio do grupo de pesquisa, resolvemos nos debruçar sobre a pesquisa documental. Assistimos *lives*, fizemos *lives*, e todas as novas estratégias nos permitiram pensar sobre identidade no ciberespaço, nesse contexto fomos conhecendo nossos colaboradores e compreendendo suas ausências. Santos (2020, s./p.) chamaria este momento de “tempo fraturado, entre aquilo que há de melhor em termos de inovação e criatividade e aquilo que é mazela, exclusão”.

Frente a essa situação, nessa fratura da pesquisa, pensamos em parar, mas, enquanto pensávamos, a escrita surgiu e seguiu, mesmo correndo o risco de não concluir o que objetivamos, escrevemos...

Envolvidos cada vez mais pela “cultura contemporânea” o que seria um momento de isolamento, tornou-se um mergulho na globalização, encontros de identidades e ruptura do novo mundo – o mundo virtual – carregado por suas potencialidades e mazelas, inclusões e exclusões, verdades e mitos. Com esse “isolamento social” a que fomos submetidos, incertos da continuidade da pesquisa, nos proporcionamos conhecer um pouco mais da cultura contemporânea, da cibercultura.

### 3.1 CIBERESPAÇO E PANDEMIA: RECONHECENDO IDENTIDADES

Mudanças sociais e culturais, tecnologias avançadas, meios de comunicação atropelados pela internet, disseminação de movimentos sociais (todos eles... minorias agrupadas, coletivos formados, interseccionalidade em alta), alguns deles repaginados, porém fiéis ao seu discurso desde o século XX, pandemia, isolamento social, esconderijos por trás de telas. Eu, protagonista desse tempo, acompanhando essas mudanças, esses atropelos, essas lutas e tendo aprendido com cada experiência deixada para trás, buscando compreender cada identidade percebida nos demais. Mulher, brasileira, mãe, lactante, aluna, professora, pós-moderna, internauta e tudo que descobri ser durante essa parada pandêmica.

Tudo muito intenso, como diria Caetano “alguma coisa está fora da ordem, fora da nova ordem mundial”. Tudo que é novo vem sobrecarregado de identidades e

efeitos, ditos e não ditos, independências e também dependências daquilo que já foi vivenciado, que não pode ser esquecido, abandonado. Aqui, falaremos do momento pandêmico como oportunidade de conhecer uma sociedade contemporânea através das telas de *smartphones*, *notebooks*, *tablets*...

Invadida por uma pandemia e atravessada por pensamentos sociais e políticos, a sociedade produziu transformações em sua forma de viver, eliminando ideias de universalismos e procurando dar ênfase aos saberes mais localizados, desconfiou dos saberes totalizantes. Contemporaneidade versus Pandemia: momento da (des)legitimação da ciência e de sua objetividade, o (des)crédito nos significados universalizantes e transcendentais, a crise da representação, a fragmentação e o descentramento das identidades.

Sinônimo de incerteza e complexidade, a pandemia é também rompimento e ela chegou para quebrar paradigmas, conseguindo romper as barreiras de tempo e espaço usando justamente as TIC, a invasão das mídias, em especial a internet, nos fazendo viver além dos limites determinados. Diante dessa possibilidade de rompimento, o sujeito contemporâneo ocupou diferentes posições e descobriu suas várias identidades. Bauman, em seu livro *Amor Líquido*, fala desse sujeito caracterizado pela fluidez, fragilidade e transitoriedade, de uma comunidade imaginada onde interagimos com um grupo de desconhecidos “com quem se acredita compartilhar alguma coisa suficientemente importante para que se fale deles como um de nós” (2004, p. 48). É esse sujeito que o mundo virtual abraça, e a internet torna-se o espaço ideal às suas criações.

Ao enfatizar o sujeito que se descobre em meio a uma pandemia e que é convidado a utilizar as ferramentas digitais, que há muito já estavam disponíveis, mas não percebidas ou aceitas, convidamo-nos a conhecer as características dessa sociedade e assim passamos a nos localizar e nos permitir enxergar os rumos que o ciberespaço possibilitou para a construção de identidades.

Constantemente conectados, rodeados por telas de variados tipos, funções, implicações e inovações que nos mantém informados, e que já não nos comporta mais apenas como telespectadores, somos protagonistas e assim nos tornamos consumidores dessas tecnologias, nos sentimos obrigados a permanecer conectados. É exatamente nessa identidade ligada ao consumismo que a sociedade contemporânea deixa de ser de todos. E agora, uma sociedade caracterizada pela

coletividade, acessibilidade, possibilidade, traz também os excluídos digitais; alunos não dispõem de meios para acompanhar as aulas remotas, escolas que não se encontram preparadas no que se refere às possibilidades de acesso, professores e alunos que não possuem conhecimento técnico para manusear e trabalhar no ciberespaço, ou até mesmo não possuem aparatos digitais para acessar tais espaços.

Nessa sociedade, na qual as tecnologias são ferramentas indispensáveis, chama-nos a atenção o modo como acontecem as relações sociais; mais uma vez, as telas tomam nossa visão e são capazes de alterar nossa subjetividade, o que mais importa é compartilhar informações, o que menos importa é o conteúdo dessas informações, inadmissível é não compartilhar e, então, tornar-se um excluído digital. “A solidão por trás da porta fechada de um quarto com um telefone celular à mão pode parecer uma condição menos arriscada e mais segura do que compartilhar o terreno doméstico comum” (BAUMAN 2004, p. 84).

No entanto, outras questões estão presas ao uso incessante das tecnologias, a identidade e a ação do sujeito por trás das telas, a verdade do sujeito que vive no ciberespaço. A maneira de ver o outro, de agir e, principalmente, se relacionar, sofreu grandes modificações.

A pesquisa, agora impactada, vê seus colaboradores desaparecerem por trás dessas telas, as ferramentas escolhidas para a construção dos dados não conseguem surtir efeitos. Mais uma vez, nos surpreendemos e entre os não ditos mais um dado é apresentado: nos perfis individuais das redes sociais os egressos afirmam que “é difícil seguir colaborando à distância, seria bom estar no presencial”. Nessas conversas privadas, sem falar em pesquisa, fomos percebendo as (des)construções identitárias que o momento pandêmico permitiu ao sujeito.

Novas relações foram construídas, aos poucos, foi ficando explícito que a pesquisa continuava, sem que ninguém percebesse, estava sendo construída uma ideia identitária sobre quem eram, naquele momento, os colaboradores da pesquisa: sujeitos da contemporaneidade. Hall (1997) tem muito a nos dizer sobre esse sujeito.

sujeito de identidade unificada e estável que aos poucos vai se tornando fragmentado, com várias identidades muitas vezes contraditórias e também não-resolvidas. Estamos então frente ao verdadeiro colapso, as “mudanças estruturais e institucionais são em si um colapso, o próprio processo de identificação já é (HALL 1997, p. 13-14).

Essas considerações feitas por Hall sobre as mudanças do sujeito nos levam a entender esse sujeito como aquele que não possui uma identidade estanque. Falamos agora do sujeito que se faz a partir de sua história, por isso um sujeito com identidade flexível. Entendamos que esse momento se difere dos demais quando as identidades se estabelecem dentro de processos de significações que estão cada vez mais envolvidos em relações de poder. A permanência no ciberespaço, não se deu por opção, mas por obrigação.

A construção da identidade é também resultado daquilo que o sujeito não é. Os colaboradores, ora egressos de uma licenciatura, em sua maioria, não são docentes, formados através da EaD, se negam a participar de uma pesquisa em que as ferramentas aplicadas são *online*. Compreendemos que identidade e diferença caminham juntas no processo de construção identitária, processo esse diretamente relacionado à cultura, pois nela ocorre seu desenvolvimento. Os limites dados pela cultura e o poder que ela dispensa ao conceito de diferença são fundamentais para entender as identidades, o que nos remete às características históricas das culturas que temos na sociedade contemporânea, restando-nos nesse momento refletir sobre o processo de formação identitária que tem ocorrido nos ciberespaços e conseqüentemente nos cursos de formação docente que acontecem via EaD.

Imbricados em relações de poder, identidade e diferença são impostos e disputados pelos diversos grupos sociais, no ciberespaço essa relação está explícita, os “eus” que ali convivem ditam regras que incluem e excluem, mudam conceitos sem ao menos compreendê-los, criam costumes e impõem crenças, bombardeiam a sociedade de informações capazes de transformar o processo identitário, fazem seu público brincar, fantasiar e até burlar sua própria identidade.

Aprendemos nesta parada obrigatória, que somos sujeitos fragmentados vivendo em uma sociedade transitória em que o mundo virtual impõe culturas, regras, valores e identidades. Lévy (2011) caracteriza o ciberespaço como um espaço de troca de informações, aberto mundialmente através da interconexão de computadores, um mundo virtual, facilmente entendido como oposto ao que é real, porém não considerado irreal. Está aqui, nesse início de discussão, a primeira identidade do ciberespaço, primeira dentre tantas outras que irão emergir. Se conversássemos com Lévy (2011, p. 95), facilmente ele nos apresentaria um conjunto delas, “espaço de caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo

real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço”.

A cibercultura aponta para uma civilização de telepresença generalizada. Para além de uma física de comunicação, a interconexão constitui a humanidade em um contínuo sem fronteiras, cava um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa (LÉVY, 2011, p. 129).

A esse universo virtual, considerado fenômeno do pós-modernismo, muitas ferramentas estão relacionadas, e elas são tecnológicas, linguísticas, geográficas, sociais; nesse amontoado de signos o destaque está para a internet, foi em sua configuração que se tornou possível o encontro de informações, o compartilhamento de ideias e o que há de mais atual: a possibilidade de invenções coletivas. O que nos pegou de surpresa não foi a invasão tecnológica, já vivíamos imersos nela, foi a pandemia, essa sim chegou sem que tivéssemos tempo de nos preparar.

O uso da internet trouxe rupturas às regras impostas pela pandemia. Dos computadores de mesa aos aparelhos celulares de bolso, caminhos foram abertos para ampliação de redes de comunicação. Aos poucos, acontecia a facilidade de aproximação, o alcance de novas relações entre sujeitos que nunca imaginaram estar perto, e estão, apesar de toda distância física. *Blogs, sites*, redes sociais, aplicativos, um mundo virtual servido de bandeja e disposto a dar mais uma identidade ao sujeito, agora sujeito pandêmico e virtual.

Inicialmente considerou-se impossível que as relações via computadores substituíssem os encontros físicos, hoje os isolamentos, quartos fechados, ruas vazias ao cair da tarde, remetem a dois mundos, onde o real virou suporte do virtual, que virou o mundo desejado, o espaço coletivo, livre e ideal.

Foi possível pensar a pesquisa dentro da cibercultura, ocorreu um laço social, fortalecido por ideais que se tornaram comuns, compartilhamos saberes, colaboramos, Lèvy (2011) chama esse laço social que é o ciberespaço de relação humana desterritorializada, transversal, livre.

O colaborador da pesquisa, mesmo refém das novas informações, das telas, do virtual, dos excessos, do *home office*, aos poucos foi se reorganizando, venceu as netiquetas impostas pelo ciberespaço e se permitiu participar efetivamente, deixando

de ser apenas mais um dado, um número. Se reconheceu sujeito virtual e também empoderado ao moldar seu novo ritmo de vida e se compreendeu inserido.

A partir das novas necessidades o sujeito encontra-se livre para criar diversas identidades e, desta forma, ele se aproxima com mais facilidade daquilo que busca no ciberespaço, adequa-se a relações com outros sujeitos, que por sua vez também se sentem livres para criar e usar diversas identidades.

Então seguimos, vencendo uma crise de identidade no ciberespaço, uma crise de identidade como sujeitos da contemporaneidade; quebraram-se paradigmas, avançamos tempo e espaço, superamos as diferenças trazidas pelas primeiras consequências da pandemia e justamente dentro de um processo em rede, especialmente nas redes sociais, amparados tecnologicamente, que as falas foram sendo trazidas, aos poucos a identidade docente reconhecida e, assim, possibilitou-se a continuidade da pesquisa.

Trouxemos para a pesquisa, por meio do ciberespaço, nossas identidades através do *Facebook*, nos *e-mails*, *WhatsApp*, conseguimos seguir. Como afirma Bauman (2005), “tudo se tornou fluídico”.

Haveria aqui espaço para outros autores e releituras de seus conceitos, poderíamos também conceituar as várias identidades percebidas, mas cabe aqui apenas um rápido relato de vivência do que podemos dizer que fez parte de nossa metodologia de pesquisa, um espaço que assim como o momento que vivemos é atípico, porém indispensável para compreender os caminhos que trilhamos e as escolhas que fizemos.

Tornamo-nos flexíveis, no momento mais difícil do processo, protagonistas de mudanças, ganhamos espaços, trocamos conhecimentos. A pesquisa fluiu. Ainda sofridos, destruídos pelos números que representam e ainda substituem pessoas conhecidas, parentes, entes queridos. Ficamos com a lição, de que além do choro, da dor, o mundo continua a fluir, mesmo que seja preciso descobrir novas identidades a cada dia.

**CAPÍTULO 4:**  
**OS RUMOS DE UM ESTUDO DE CASO E DA ANÁLISE DE CONTEÚDO**

*Sabe-se que a pesquisa científica é uma prática complexa,  
que possui componentes e maneiras distintas de ser realizada,  
pois a realidade assume muitas formas, tantas quantas  
os discursos sobre ela forem capazes de compor.*

*Beillerot*

Realizamos nossa pesquisa seguindo uma abordagem qualitativa por considerarmos que tal abordagem aproxima o pesquisador do sujeito pesquisado, dentro das características do paradigma fenomenológico com a intenção de aproximar teoria e prática. Utilizamos como estratégia metodológica o Estudo de Caso e para construção dos dados nos servimos de levantamento bibliográfico, questionário *online*, grupo focal *online* e entrevistas não estruturadas. Nossos colaboradores foram os egressos das duas turmas do curso de Licenciatura em Computação oferecido através da UAB, no polo de apoio presencial do Município de Senhor do Bonfim-Ba.

É através de um conjunto de procedimentos metodológicos que se faz uma pesquisa científica, seguindo um protocolo procedimental detalhado, objetivamos adquirir informações que, ao serem analisadas, trouxessem respostas às indagações da pesquisadora, ainda que saibamos que as “respostas” são sempre provisórias, atreladas a um contexto e a um cenário situacional específico.

Pesquisa é a exploração, é a inquisição, é o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade. A pesquisa é definida como uma forma de estudo de um objeto. Este estudo é sistemático e realizado com a finalidade de incorporar os resultados obtidos em expressões comunicáveis e comprovadas aos níveis do conhecimento obtido (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 14).

O senso comum, sinônimo de saber popular, entendido como construção do conhecimento através de experiências vividas e considerado uma forma primitiva do conhecer, antecede e ainda hoje permanece junto aos métodos científicos. Aqui, abriremos espaço para um conhecimento mais elaborado, o conhecimento visto como resultado da pesquisa científica, aquele que se tornou mais verdadeiro, eficiente e seguro já que dialoga com ideias sobre aquilo que fora pensado, estudado e investigado. A ciência oferece ao conhecimento coletado e engendrado um estatuto de refinamento, como o ouro que se afere a qualidade no fogo, a pesquisa, o trabalho árduo do pesquisador constitui uma espécie de filtro que vem conferir validade ao conhecimento.

Fachin (2003) considera o conhecimento científico como superior, por ser um processo metódico e sistemático, trazendo a realidade de contextos sociais através de classificações, comparações e análises.

Luna (2011, p. 15-16) refere-se à pesquisa como produção de conhecimento novo de relevância teórica e social, que traz objetivos a serem atingidos, sendo, por isso, tal processo uma

Demonstração da existência (ou da ausência) de relações entre diferentes fenômenos; estabelecimento de consistência interna entre conceitos dentro de uma dada teoria; desenvolvimento de novas tecnologias ou demonstrações de novas aplicações de tecnologias conhecidas; aumento de generalidade do conhecimento; descrição das condições sob as quais um fenômeno ocorre.

Nesse mesmo espírito e compreensão, Gatti (2007, p.09) concebe pesquisa como

O ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa [...] toda vez que buscamos alguma informação ou nos debruçamos na solução de algum problema, colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha.

Luna (2011) apresenta 9 (nove) elementos básicos da pesquisa: formulação de um problema de pesquisa; informações para encaminhar respostas às perguntas; seleção das fontes de informação; ações que produzam informações; tratamento das informações; interpretação das informações, produção de respostas; indicação de confiabilidade; generalidade dos resultados.

Com efeito, toda pesquisa parte de um problema, passando por procedimentos que possam levar a solucioná-lo. Para a pesquisadora, fica a função de escolher o método adequado para encontrar respostas que colaborem com a resolução do problema inicial. Cada fase terá um suporte metodológico com técnicas específicas que dialoguem com o objeto de estudo.

Por se tratar de uma pesquisa na área de educação, que tem seu foco no processo de formação docente, optamos por contextualizar a análise dos dados dentro de uma abordagem qualitativa. Nossa abordagem foi orientada pela busca de compreensão e descoberta, o problema revisto durante o estudo, havendo uma relação de envolvimento entre pesquisadora e colaboradores; durante todo processo investigativo buscamos a essência dos fenômenos, fez-se interpretações de acordo com o contexto em que se inseria. Na ótica de Creswell (2010, p. 43), a abordagem qualitativa é “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

É recorrente, num processo de pesquisa de natureza qualitativa, certa postura reticente do pesquisador frente a polêmica do afastar-se do objeto para não “contaminá-lo” em contraposição ao acolhimento das subjetividades, crenças, valores, condutas e idiossincrasias dos sujeitos, haja vista esse imbricamento entre sujeito e objeto ser inerente à pesquisa qualitativa.

Numa abordagem qualitativa, ser capaz de captar fenômenos tidos como mais subjetivos é uma forma de compreender que as “verdades” são contextuais, situadas e oriundas de um sujeito e, por isso, condicionadas aos valores, condutas, crenças e a toda uma gama de subjetividades que implicam considerar quem é esse sujeito a partir de suas matrizes de referência.

Daí ser incongruente tentar separar sujeito e objeto, porquanto o objeto de pesquisa e as questões problematizadoras lançadas sobre ele são oriundos de um sujeito que as elabora e as concebe no seio de suas idiossincrasias. Portanto,

Ao contexto do “objeto” da pesquisa pertence também o sujeito. Ciências Sociais são simplesmente o produto lógico e social da atividade científica dos cientistas sociais. É um produto impensável sem a marca do produtor. Isto explica porque, embora todos procurem a mesma verdade, há tantas concepções diferentes e divergentes dela. Não é possível ver a realidade sem um ponto de vista, sem um ponto de partida, porque não há vista sem ponto, nem partida sem ponto. Este ponto é do sujeito, não da realidade. A ciência somente seria objetiva se o sujeito conseguisse sair de si e ver-se de fora (DEMO,1995, p. 30).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa nos permitiu estudar subjetivamente a relação de fenômenos como crenças, valores e realidades, nos levando a fazer registros detalhados das informações colhidas, como um estreitamento de conhecimentos que foram sendo construídos ao longo do processo. De acordo com Ludke e André (2017, p.11-12) a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas:

[...] possui ambiente natural como fonte direta de dados; os dados são predominantemente descritivos; há maior preocupação com o processo do que com o produto; o pesquisador deve ‘capturar’ a perspectiva dos participantes; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Na literatura, é muito comum encontrar certa dicotomia entre a abordagem qualitativa e a quantitativa, mas o que nos interessou como pesquisadora foi levar para prática aquilo que mais se aproximou da pesquisa, quando optamos por uma abordagem diretamente relacionada ao objeto investigado, o que nos possibilitou melhor compreender e interpretar os dados construídos e, assim, nos aproximarmos do nosso objetivo.

No decorrer do processo fomos construindo conceitos e elaborando ideias que corroboravam afirmações trazidas pelo Paradigma Fenomenológico, nos fazendo acreditar em um mundo socialmente interpretado, tornando-se possível a aproximação entre pesquisadora, colaboradores e objeto da pesquisa.

Entendendo que numa visão fenomenológica a realidade é construída pelas interpretações e sentidos que os sujeitos atribuem às situações, aos contextos, objetos e às ideias, fica claro que o conhecimento não é cópia do real, nada mais é, senão aproximações e tecituras de compreensão de um sujeito que lança um olhar com o intuito de atribuição de sentido sobre algo. Os sujeitos têm modos peculiares e autênticos de vivenciarem e expressarem situações, o experienciar, o viver é revestido de significado ímpar, pois cada indivíduo enxerga a vida de um ponto específico. São essas subjetividades e formas peculiares de compreender os fenômenos que se constituem elementos caros à pesquisa qualitativa, posto que os significados ou sentidos são os elementos basilares para um processo significativo e implicado de pesquisa.

#### 4.1 ESTUDO DE CASO: NOSSO MÉTODO DE PESQUISA

A escolha do Estudo de Caso como estratégia metodológica baseou-se teoricamente, partindo da leitura de algumas produções científicas que interagem com a nossa, Yin (2015, p. 17) diz “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (em profundidade e em um contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre os fenômenos e o contexto puderem não ser claramente evidentes”.

Ao considerarmos as reflexões que o autor nos traz quando estabelece o conceito de estudo de caso, não nos restou dúvida quanto às características do caminho que trilhamos e sobre as escolhas de estratégias que foram seguidas. Assim,

construímos ao longo da pesquisa estratégias metodológicas que contribuíram com nosso estudo, estratégias essas que nos auxiliaram num movimento em que precisamos relacionar conhecimentos já adquiridos àqueles construídos ao longo do processo.

Gil (2007, p. 54) define o estudo de caso como um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

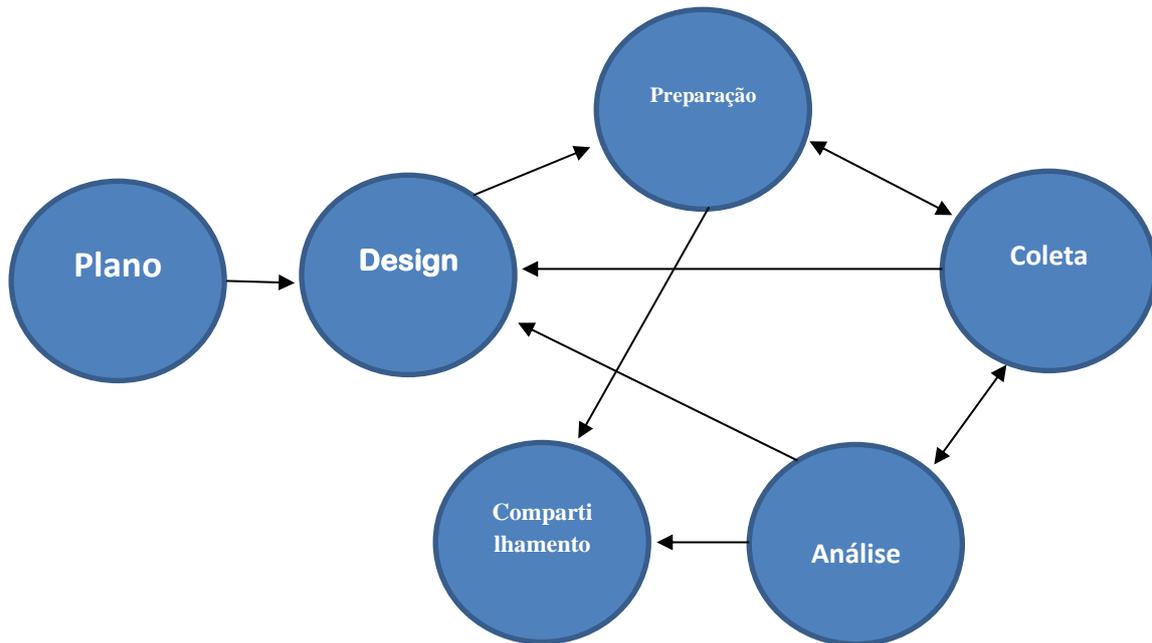
Nesse mesmo caminho, Goldenberg (1997, p. 35) diz que o estudo de caso

[...] reúne o maior número possível de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de coleta de dados (tais como a observação, observação participante, entrevistas, grupos focais, pesquisa documental, pesquisa-ação, etnopesquisa) com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto.

Ao escolher um espaço para analisar com detalhes suas características estamos desenvolvendo um estudo de caso, que deve ser uma análise consistente, bem delimitada, sem precisar ser cansativa, mas atraente, que chame a atenção daqueles que queiram adquirir conhecimentos a partir do conteúdo abordado.

Para melhor ilustrar sua concepção sobre estudo de caso, Yin (2015, p. 02) utiliza o diagrama abaixo, através do qual ressalta que a realização da pesquisa de estudo de caso é um processo linear, porém interativo:

**Figura 1** - Representação da estruturação do Estudo de Caso



Fonte: Yin (2015)

Para compreender a figura, Yin (2015, p. 02-28-74-106-136-180):

**Plano** – Identificar a situação relevante para a qual fazer um estudo de caso em detrimento de outros métodos de pesquisa; compreender a definição em duas partes de uma investigação de estudo de caso; tratar das preocupações tradicionais sobre a pesquisa de estudo de caso; decidir fazer ou não um estudo de caso.

**Design** – Definir a unidade de análise e os prováveis casos para estudo; desenvolver as teorias, as proposições e os assuntos relacionados para guiar o estudo de caso antecipado e para generalizar seus resultados; identificar o projeto de estudo de caso (único ou múltiplo, holístico ou integrado); testar o projeto em relação a quatro critérios para a manutenção da qualidade de um estudo de caso.

**Preparação** – Ampliar as habilidades como pesquisador de estudo de caso; treinar para o estudo de caso específico; desenvolver o protocolo do estudo de caso; triar candidatos e selecionar casos finais; conduzir um estudo de caso-piloto; obter aprovação para proteção dos sujeitos humanos.

**Coleta** – Considerar seis fontes de evidência; triangular a evidência de diferentes fontes; reunir os dados em um extenso; manter um encadeamento de evidências; ter cuidado no uso de dados de fontes eletrônicas.

**Análise** – Organizar e exibir os dados de diferentes formas; observar padrões, *insights* e conceitos promissores; desenvolver uma estratégia analítica geral; juntamente com a estratégia geral, considerar cinco técnicas analíticas; abordar de forma complexa explicações e interpretações rivais.

**Compartilhamento** – Definir o público, seja para composições escritas ou orais; compor os materiais textuais e visuais antecipadamente; apresentar evidência suficiente para o leitor alcançar suas próprias conclusões; revisar e reescrever até estar bem-feito. (grifo nosso)

O desenvolvimento de um estudo de caso é um processo articulado, cada momento com suas características próprias está diretamente interligado ao outro, precisando que a pesquisadora idealize cada etapa do processo com antecedência, delineando objetivos para cada ação.

Desse modo Yin (2015, p. 02) afirma que:

Fazer um estudo de caso de forma apropriada significa ter em vista cinco preocupações tradicionais sobre estudos de caso – conduzir a pesquisa de forma rigorosa, evitar confusões com caso de ensino, saber como chegar a conclusões generalizadas quando desejado, gerir cuidadosamente o nível de esforço e compreender a vantagem comparativa da pesquisa de estudo de caso.

Adotado o estudo de caso para conduzir a pesquisa, partimos de suas características para percorrer todo processo e assim trazer dados suficientes para compreensão da formação docente no contexto da EaD e suas especificidades nas turmas de LC investigadas.

#### 4.2 CONHECENDO O *LOCUS* DA PESQUISA

Situado no Território de Identidade denominado Piemonte Norte do Itapicuru, o Município de Senhor do Bonfim, tem uma população de cerca de 85.000 (oitenta e cinco mil) habitantes; com seu comércio desenvolvido e diversificado atende a todas as cidades da região, avançando ao oferecer outros serviços, como saúde e principalmente educação, já que nos últimos 10 (dez) anos vem se tornando um polo universitário, merecendo destaque a presença de instituições de ensino superior públicas, como o *Campus VII* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano), bem como a presença de instituições privadas: Centro Universitário Ages (UniAGES), que oferta ensino presencial, Faculdades Anhanguera e Universidade Norte do Paraná (Unopar), ambas oferecendo cursos na modalidade EaD.

Em 2008, o município de Senhor do Bonfim é contemplado com o primeiro Polo da UAB, no Norte da Bahia. A chegada do polo UAB vem ao encontro das necessidades da região no que se refere à formação de profissionais da educação, no sentido de capacitar esses profissionais para atender à demanda estudantil, bem como tornar efetivas as propostas do Governo Federal de incluir todos os sujeitos nos mais distantes rincões, possibilitando acesso à universidade, através do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), por meio da Plataforma Freire.

Em seu primeiro momento o polo é contemplado com o curso de Bacharelado em Engenharia Ambiental, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), buscando atender à demanda da região. Considerando-se o objetivo inicial da formação de professores, cursos de Licenciatura, no decorrer da grande aceitação em toda região, foram oferecidos pela UNEB - *Campus VII* alguns cursos, a saber:

- Graduação: Licenciaturas em Ciências da Computação, Matemática, Química e Língua Espanhola; Bacharelado em Administração Pública;
- Pós-Graduação: Gestão em Saúde e Gestão Pública Municipal.

Ainda em funcionamento, porém descredenciado pelo MEC, o Polo da UAB de Senhor do Bonfim-Ba caracteriza-se por seu público diversificado, oriundo de vários municípios, como Campo Formoso, Jacobina, Itiúba, Filadélfia, Ponto Novo, Cansanção, Monte Santo, Juazeiro, dentre outros. Atualmente Mantido pela prefeitura municipal, a estrutura de gestão do referido polo se compõe por coordenação, secretários, técnicos de informática e serviços gerais. Cabe também à Prefeitura Municipal de Senhor do Bonfim fornecer o material de uso coletivo, ficando as universidades responsáveis pela produção e distribuição do material didático utilizado como apoio nos cursos por elas oferecidos.

#### 4.3 COLABORADORES DA PESQUISA

Os colaboradores da pesquisa foram os egressos das 2 (duas) turmas do curso de LC oferecido pela UNEB, na modalidade de EaD, através da UAB, que concluíram o curso no período compreendido entre 2014 e 2018.

A amostragem dos colaboradores se limitou ao número de 22 (vinte e dois) egressos devido à necessidade de buscar participantes que se enquadrassem nas características que viessem contribuir diretamente com o objetivo da pesquisa.

Inicialmente organizados em 2 (duas) turmas, cada uma com características específicas que influenciam diretamente nos objetivos e resultados encontrados na pesquisa.

Os egressos da Turma 1 (um) tiveram acesso através de processo seletivo como pertencentes ao grupo de demanda social, os egressos da Turma 2 acessaram através da Secretaria de Educação de onde eram oriundos, tendo como principal objetivo aprimorar os conhecimentos sobre uso das tecnologias na educação, atuando como docentes, alguns buscando uma segunda licenciatura, e outros com a finalidade de alcançar sua primeira licenciatura.

A escolha desses colaboradores se deve à importância de compreender a construção da formação docente no curso, quando alguns já conhecem a realidade da Educação Básica e são docentes, outros não estão inseridos na área e tiveram acesso ao curso com outras finalidades.

#### 4.4 INTEGRIDADE DA PESQUISA

Os colaboradores foram convidados a participar da pesquisa como voluntários, tendo liberdade em permanecer até a conclusão do processo ou não; nenhuma das decisões implicou em situação que prejudicasse de alguma maneira o colaborador. As respostas são confidenciais e sem identificação, a divulgação das mesmas será realizada de modo que não atribua ao colaborador nenhuma responsabilidade que venha a interferir em sua vida pessoal e/ou profissional.

Os resultados alcançados, somente serão divulgados com objetivo científico vinculado às intenções da pesquisa. Como colaboradores voluntários, não tiveram nenhuma despesa ao participar da investigação, como também não receberam nenhum tipo de remuneração por participar. O acesso à pesquisadora foi frequente e concretizado através dos contatos que foram disponibilizados junto ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), preenchido antes de iniciar o processo de pesquisa.

#### 4.5 CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Uma das características da pesquisa de abordagem qualitativa é o uso de diferentes instrumentos de pesquisa, visto à necessidade de compreensão do estudo que se faz. Ao adequar nossos estudos à nossa estratégia de pesquisa fez-se necessário o uso de diferentes dispositivos, considerando relevante a utilização desses que nos proporcionaram evidenciar informações aos objetivos propostos.

Instrumentos de pesquisa são os meios através dos quais se aplicam as técnicas selecionadas. Se uma pesquisa vai fundamentar a coleta de dados nas entrevistas, torna-se necessário pesquisar o assunto, para depois elaborar o roteiro ou formulário. Evidentemente, os instrumentos de uma pesquisa são exclusivos dela, pois atendem às necessidades daquele caso particular. A cada pesquisa que se pretende realizar procede-se à construção dos instrumentos adequados (ANDRADE, 2009, p. 132-133).

Proceder à uma pesquisa qualitativa numa perspectiva de análise e interpretação de fenômenos tende a requerer distintos instrumentos e técnicas de coleta de dados, haja vista a opção por uma variedade de instrumentos metodológicos propiciar, em dada medida, uma visão mais ampla dos fatos e fenômenos e abrir maiores possibilidades de inferência, afinal, uma variedade de caminhos pode facilitar uma aproximação do estudo desenvolvido da realidade social, levando em conta suas variações, ritos e formatações dentro de cada contexto situacional e, desse modo, oferecer condições reais de abarcar subjetividades e idiossincrasias.

Sob esse prisma, Denzin e Lincoln (1994) compreendem ser a pesquisa qualitativa uma atividade

[...] multimetodológica quanto ao seu foco, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas de assuntos. Isto significa que o pesquisador qualitativo estuda coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 02).

Em vista do exposto, utilizamos dispositivos como: levantamento bibliográfico, questionário *online*, grupo focal *online* e entrevista não estruturada. Na área de educação, a técnica do uso de questionários e entrevistas é importante por fornecerem informações objetivas e por adentrarem nas vivências do sujeito, tornando possível conseguir informações relacionadas à sua percepção e/ou compreensão.

O levantamento bibliográfico nos possibilitou conhecer melhor o *locus* da pesquisa, bem como os programas que estão relacionados ao nosso objeto de estudo, contribuindo assim para um conhecimento geral daquilo que se buscou durante o processo. O grupo focal *online*, possibilitou detalhamento de algumas informações, porém não conseguimos devolutivas e acompanhamento dos colaboradores, o que nos fez falar sobre os temas que foram selecionados através da entrevista não estruturada.

Ao considerar as características da pesquisa, *corpus* formado por egressos, oriundos de duas turmas do curso de LC do polo de apoio presencial da UAB, de Senhor do Bonfim-Ba, nos demos conta que nossos colaboradores estavam geograficamente dispersos, mas provavelmente unidos através das tecnologias digitais. Buscamos, então, situar nossa pesquisa e encontramos resposta no próprio ciberespaço, especificamente no sujeito que se desenvolveu através da nova cultura, compreendendo-o como sujeito da digitalização, da virtualização e das redes, estávamos assim nos direcionando aos colaboradores.

Inicialmente, consideramos a população de nossa pesquisa os egressos que haviam concluído o curso no período de 2014 a 2018, período que compreende o tempo necessário à conclusão das 2 (duas) turmas.

**Tabela 1** - Situação dos Alunos de LC do Polo de Senhor do Bonfim-Ba

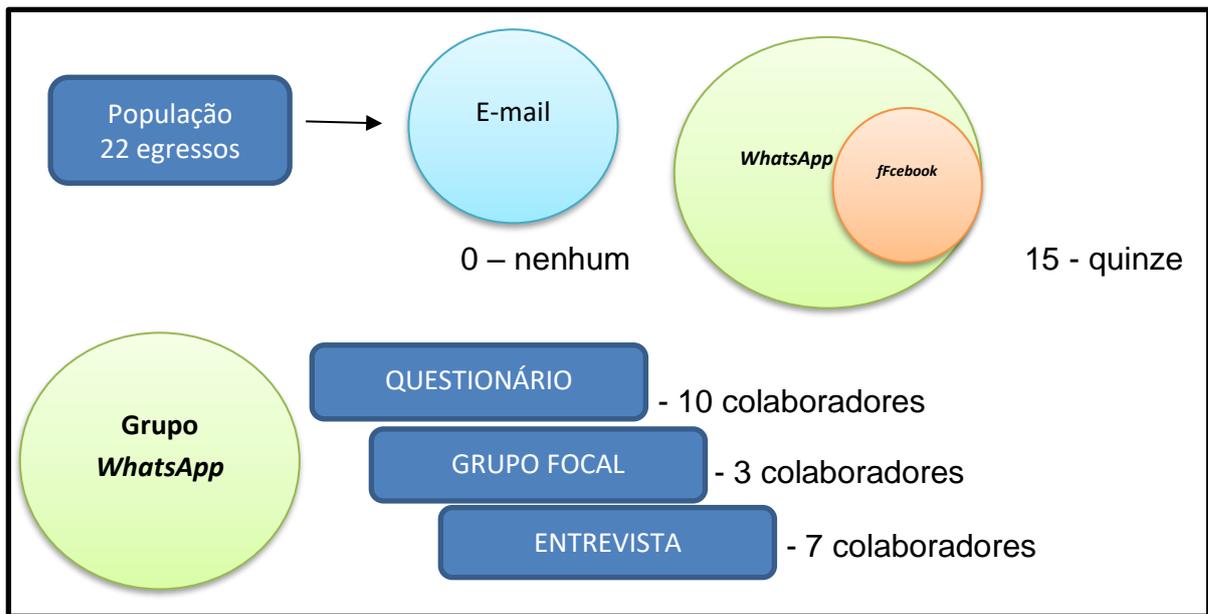
Nº de alunos	Abandono	Transferidos	Concluíram
31	08	01	22

Fonte: Coordenação UAB Senhor do Bonfim-Ba

Com uma população de 22 (vinte e dois) egressos optamos por localizá-los através de ferramentas virtuais como *e-mail*, *Facebook* e *WhatsApp*. A princípio, sentimos as primeiras dificuldades da pesquisa, não conseguimos sucesso com o uso do *e-mail*, nenhum dos 22 (vinte e dois) egressos deram retorno, partimos para as redes sociais, através do *Facebook*, onde encontramos todos os egressos, porém apenas 7 (sete) responderam ao nosso chamado dentre esses, apenas 2 (dois) responderam algumas perguntas e confirmaram sua vontade de colaborar com a pesquisa. Quando partimos para o *WhatsApp*, até então pensado apenas como

ferramenta de aproximação, conseguimos contato direto com 15 (quinze) egressos (dentre eles, 2 (dois) que já havíamos contactado via *Facebook*) e todos se comprometeram a participar, respondendo positivamente ao nosso pedido de engajamento, quando criamos um grupo nesse aplicativo para tratar de assuntos voltados à pesquisa, especialmente à aplicação dos instrumentos.

**Figura 2 - Acesso e colaboração dos egressos na pesquisa.**



Fonte: Própria autora (2020)

#### 4.5.1 Levantamento Bibliográfico

O levantamento bibliográfico a que empreendemos teve como mote a análise de documentos, os quais tomamos por análise sistemática e o uso de tais documentos está diretamente relacionado ao fato da pesquisa como estudo de caso se caracterizar por utilizar-se de fontes históricas através de arquivos, uma estratégia que possibilita múltiplas fontes de dados para alcance do objetivo pretendido. Yin (2005) afirma que a coleta de dados pode ser difícil e complexa, e se não for bem planejada e conduzida pode ser prejudicada.

Para a condução da construção dos dados, além do uso de questionários e por considerarmos a entrevista de muita relevância, também nos cabe realizar a análise de documentos “que podem corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2005, p. 112), que se constitui:

Numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, podendo ser também utilizada para complementar informação obtida em outras fontes [...] documentos de diversos tipos podem ser utilizados, visando a prover o pesquisador com dados complementares para a melhor compreensão do problema investigado (GODOY, 1995 a, p. 67-68).

Assim sendo, o levantamento bibliográfico possibilitou a análise do PPP de LC, complementada pela análise de documentos, tais como: LDB 9394/96, gráficos do Inep e artigos oficiais que dão ênfase à UAB, descrevendo sua função principal e atuação daqueles envolvidos no processo de Formação Docente, através da EaD.

#### 4.5.2 Questionário *online*

O questionário quanto instrumento de construção de dados tem como objetivo encontrar respostas que esclareçam informações consideradas precisas para o início da pesquisa. Oliveira (2019, p. 8) aponta algumas vantagens do questionário para uma pesquisa:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente.
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla.
- d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
- g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.
- h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.
- j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
- k) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Criado e disponibilizado de modo *online*, através da Plataforma *Google Forms*, o questionário foi direcionado aos 15 (quinze) egressos do Curso de LC que aceitaram ser colaboradores. Organizado em 21 (vinte e uma) questões, dentre elas, 20 (vinte) objetivas e 1 (uma) discursiva, buscamos discorrer sobre: Perfil do Egresso; Formação Acadêmica; Inserção no Mercado de Trabalho e Empatia com o Curso.

As perguntas disponibilizadas buscaram atender a dois dos nossos objetivos específicos e estão apresentadas no quadro que segue as de maior relevância:

**Quadro 7 - Relação Objetivos/ Questionário online**

Objetivos Específicos	Perguntas
Identificar as características da formação docente recebida pelos egressos de Licenciatura em Computação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como você considera o nível de exigência no mercado de trabalho em relação à sua formação profissional?</li> <li>- De modo geral, como você avalia o curso que concluiu?</li> <li>- De modo geral, como você avalia o Polo presencial?</li> <li>- Recomenda o Curso a alguém?</li> </ul>
Avaliar as implicações do curso na vida profissional dos egressos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Está exercendo atividade profissional atualmente?</li> <li>- Quanto tempo transcorreu entre a conclusão do curso e seu primeiro emprego na área de formação?</li> <li>- Quais foram as maiores dificuldades encontradas depois de formado?</li> </ul>

Fonte: Própria autora (2020)

O questionário, cujo modelo encontra-se no APÊNDICE B, foi disponibilizado aos colaboradores no período de 27 de março de 2020 a 27 de julho de 2020, sendo esses sujeitos comunicados através de *e-mail* pessoal e grupo de *WhatsApp*. A disponibilização do *link* de acesso a partir dessa data, por nós considerada tardia, se deu pela grande resistência por parte dos egressos em confirmarem participação.

Responderam ao questionário 10 (dez) egressos, o que equivale a aproximadamente 67% (sessenta e sete por cento) da amostra total de 15 (quinze) egressos que participaram da pesquisa, consideramos um percentual suficiente e que possibilita a aproximação a resultados viáveis, colaborando com os nossos objetivos de pesquisa.

#### 4.5.3 Grupo Focal *online*

O grupo focal foi pensado como um dos instrumentos constitutivos para a construção dos dados, considerando que o mais importante seria privilegiar as experiências e ouvir dos colaboradores envolvidos o porquê de suas escolhas, quais suas perspectivas e quais os resultados, assim seria possível justificar nossa opção quanto ao tipo de pesquisa, já que um estudo qualitativo “aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (MINAYO, 1994, p.15).

Por propiciar uma entrevista fluida, num tom intimista e deveras instigante, o grupo focal tende a dificultar a possibilidade de artificialidades e falas vazias e programáticas. Bem ao encontro da pesquisa de natureza qualitativa, esse tipo de abordagem costuma criar um clima cooperativo, no qual se evita conduzir o entrevistado em tom inquisitório; desse filtro intimista, emerge falas, posicionamentos, concepções e todo um colóquio rico em significados e permeado pela espontaneidade, a partir da reunião de pessoas com propósitos e motivações comuns. Os sujeitos, nesse tipo de entrevista, estão ligados por suas profissões, ambientes de trabalho comuns, tipo e nível de formação, domínio semelhante de conhecimentos técnico-científicos, dentre outros, bem como possuem alguns aspectos de distinção entre si.

A autenticidade da entrevista é garantida pela possibilidade de um sujeito reagir ao outro, à medida que se sente confrontado, contemplado, acolhido ou com algo a acrescentar na fala do outro. Desse modo, quando um componente do grupo expõe algumas de suas vivências e expectativas, tende a emergir razões para que seus pares se sintam representados, contemplados e/ou confrontados, e até mesmo sintam necessidade de mencionar outras questões referentes à pauta em discussão, o que gera oportunidades descontraídas e nada monitoradas de exposição de pontos de vista por outros componentes desse grupo.

Dentre outros instrumentos, o uso do grupo focal *online* assegurou a participação dos egressos de forma vantajosa como, baixo custo, dispensa de transcrições e flexibilidade de horários, ainda que em meio ao processo tenha apresentado algumas desvantagens, a falta de engajamento na participação, a dificuldade de organizar encontros em horário propício a todos e a constante necessidade de estímulos para obter respostas.

A utilização desse instrumento de pesquisa por meio do *WhatsApp* nos ajudou a compreender a tecnologia como ferramenta facilitadora do processo de pesquisa, quando utilizada de maneira a fazer dos dados construídos material possível de análise. Para Oliveira (2017, p. 226), o *WhatsApp* é “uma criação dialógica propiciada pelas interações de pensamentos, mídias e ideias, nas quais o sujeito atua de forma consciente com os objetos do conhecimento”. Consideramos válida essa afirmação por corroborar nosso entendimento de *WhatsApp* como espaço que, através de sua

mobilidade, ubiquidade e colaboração, tem gerado dados informativos produzidos no coletivo.

Na busca por avaliar as implicações do Curso na vida profissional dos egressos, sendo esse um dos objetivos da pesquisa, em nosso primeiro encontro apresentamos nossa proposta e justificamos a necessidade de formar grupos focais, nos apropriamos da fala de Gatti (2012, p. 08) quando afirma que “a utilização do grupo focal, por meio da pesquisa, tem que estar integrada ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e as pretendidas.”

A organização do Grupo Focal foi pensada em quatro dimensões: Teórica/Pedagógica – Organização Curricular; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Estruturação Física e Didática; Mediação: Docentes e Tutores.

**Quadro 8 - Organização Grupo Focal – Dimensões**

Grupo Focal 1	Organização Curricular	<p>- Apresentação das características principais do PPP do curso;</p> <p>TEVE CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO QUE VOCÊ CONCLUIU?</p> <p>SOBRE A FORMAÇÃO TEORIA/PRÁTICA, COMO AVALIA?</p> <p>SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR, HOVE EQUILÍBRIO ENTRE AS DISCIPLINAS, TEÓRICAS, PEDAGÓGICAS E TÉCNICAS?</p> <p>AS DISCIPLINAS CONTRIBUÍRAM PARA O SEU DESEMPENHO PROFISSIONAL?</p>
Grupo Focal 2	AVA	<p>- Leitura e Interpretação de texto sobre AVA;</p> <p>- Discussão ressaltando características do AVA utilizado pela Instituição.</p> <p>HOUVE MAIORES DIFICULDADES DE ACESSO AO AMBIENTE?</p> <p>COMO AVALIA A MEDIAÇÃO RECEBIDA NO AVA?</p> <p>QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES MAIS IMPORTANTES DO AVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?</p>
		<p>- Pesquisa que se direciona a documentos relacionados ao funcionamento dos Polos de apoio presencial;</p> <p>- Criação de quadro com vantagens e desvantagens do material de apoio didático recebido.</p>

Grupo Focal 3	Estruturação Física e Didática	<p>COMO AVALIA AS INSTALAÇÕES DE LABORATÓRIOS PARA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES RELACIONADAS AO CURSO?</p> <p>SOBRE A DISPONIBILIDADES DE MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO, CONTRIBUI OU NÃO HÁ DIFERENÇA EM RECEBÊ-LOS?</p>
Grupo Focal 4	Mediação: Docentes e Tutores	<p>Importância da interação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrição individual sobre a relação Professor/Aluno, Tutor/Aluno.</li> <li>- Importância da participação efetiva dos profissionais que fazem o curso para maior sucesso nos resultados.</li> </ul> <p>CONSIDERA SATISFATÓRIA A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES/TUTORES?</p>

Fonte: Própria autora (2020)

Com uma participação reduzida - apenas 3 (três) participantes - resolvemos partir para outras estratégias e seguimos com as entrevistas não estruturadas, realizadas individualmente, através do privado do *WhatsApp*.

#### 4.5.4 Entrevistas não estruturadas

Como estratégia de aproximação entre pesquisadora e colaboradores, realizamos as entrevistas, momento em que pudemos compreender de maneira direta a percepção de cada colaborador da pesquisa sobre si mesmo e sobre suas vivências no curso. Para Goode e Hatt (1969, p. 237), a entrevista "consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação". Esse instrumento foi aplicado através de contato via grupo de *WhatsApp*, proporcionando a coleta de informações através de 3 (três) perguntas aplicadas individualmente e idênticas a todos os colaboradores. As perguntas, inicialmente feitas através de conversa em tempo real, foram respondidas por 7 (sete) colaboradores que preferiram deixar suas respostas por escrito em momento oportuno.

A Entrevista não estruturada se fez necessária para que opiniões fossem expostas, apresentando a individualidade de cada colaborador e em seguida analisadas, com o fim de perceber as diferentes realidades acerca das percepções. Sendo também necessário considerar que, numa pesquisa qualitativa focada em fenômenos, a entrevista não estruturada colabora para a captação de subjetividades e inferências próprias a uma pesquisa centrada em sentidos e interpretações e não em expressar dados objetiva e quantitativamente.

Lakatos e Marconi (2006, p. 96) destacam essa virtude da entrevista de captar subjetividades, refletindo que “quando o entrevistador consegue estabelecer certa relação de confiança com o entrevistado, pode obter informações que de outra maneira talvez não fossem possíveis.”

Oliveira (2019, p. 11) aponta as vantagens de uma entrevista em uma atividade de pesquisa:

- a) Pode ser utilizada com todos os segmentos da população: analfabetos ou alfabetizados.
- b) Fornece uma amostragem muito melhor da população geral: o entrevistado não precisa saber ler ou escrever.
- c) Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido.
- d) Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc.
- e) Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.
- f) Há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias.
- g) Permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico.

#### 4.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise dos dados de uma pesquisa qualitativa pode ser feita através de diversas técnicas, para nossa pesquisa optamos pela Análise de Conteúdo, a partir da abordagem de Laurence Bardin (2016) já que entendemos esta como um conjunto de instrumentos metodológicos que busca compreender e descrever as informações que foram colhidas, permitindo a inferência de conhecimentos.

Na visão da autora, a análise de conteúdo é:

[..] um conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforços de interpretação [...] oscila entre dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2016, p. 15).

Para que se possibilitasse a pesquisa com as características de um estudo de caso, utilizou-se a análise de conteúdo como ferramenta para apreciação/tratamento dos dados colhidos/construídos; optamos por seguir as etapas apontadas por Bardin (2016), realizando uma análise prévia, em que fizemos coleta e organização de materiais considerados importantes para pesquisa e vistos como necessários à constituição do *corpus*; seguimos com um estudo consistente dos materiais procedendo a uma descrição analítica, o nosso processo de análise/apreciação dos dados se deu levando em consideração as bases teóricas que compuseram o nosso referencial, bem como a teoria de análise de conteúdo da referida autora; Ao longo de toda a análise/interpretação, realizamos inferências sobre as falas dos sujeitos tecendo interpretações possibilitadas pelo conhecimento do perfil desses indivíduos, contemplando suas vivências, aspectos socioculturais e socioeconômicos, informações sobre seu nível de escolarização, bem como acerca da sua relação com o curso de licenciatura e o ambiente da universidade.

Salientamos que a escolha desse método de interpretação nos proporcionou conhecer todas as etapas da pesquisa nos permitindo explorar, verificar, questionar e evidenciar dados, assim realizamos o estudo de caso pretendido. A importância em associar os instrumentos de construção de dados utilizados na pesquisa e os objetivos desta, é o que dará sentido às informações construídas e sua interpretação. Vejamos:

**Quadro 9 - Objetivos/Dispositivos da Pesquisa**

<b>Objetivo Geral</b> Compreender a construção da formação docente no Curso de Licenciatura em Computação	
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Dispositivos</b>
Historicizar a trajetória da EaD no contexto da formação docente.	Levantamento Bibliográfico.
Identificar as características da formação docente recebida pelos egressos de Licenciatura em Computação.	Levantamento Bibliográfico; Entrevista;

	Grupo Focal
Avaliar as implicações do Curso na vida profissional dos egressos.	Entrevista Questionário Grupo Focal

Fonte: Própria autora (2020)

Seguindo orientações sobre análise de conteúdo, à visão de Bardin (2016), guiamo-nos a partir de três etapas por ela sugeridas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

1ª fase: Pré-análise – Iniciamos uma averiguação de todo material construído e organizado através dos instrumentos aplicados na pesquisa; realizando uma leitura mais abrangente, escolhemos os documentos que seriam analisados com base no objetivo que buscamos atingir, também transcrevemos as falas apuradas através de entrevistas e grupos focais *online* e, organizando, em seguida, os dados construídos por meio dos questionários. Após esses procedimentos iniciais, houve a possibilidade de tabulação dos dados que se mostrou de grande relevância na contextualização de ideias relacionadas aos objetivos do estudo, bem como sua relação com o problema de pesquisa.

2ª fase: Descrição analítica – Consideramos o momento mais crítico, o debruçar teórico partindo do referencial já conhecido e compreendido em busca de contextualização com os dados construídos, novas referências, que precisavam ser analisadas e identificadas, de modo a detectar as consonâncias e/ou dissonâncias com nosso texto.

3ª fase: Interpretação Inferencial – Chegamos à fase da validação e significação dos dados, onde nasceram as categorias através de um processo inferencial e interpretativo, ao finalizar essa fase tudo mais será possível como informação.

**CAPÍTULO 5:**  
**CONSTRUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

*O mais competente não discute,  
Domina a sua Ciência e cala-se.  
Voltaire*

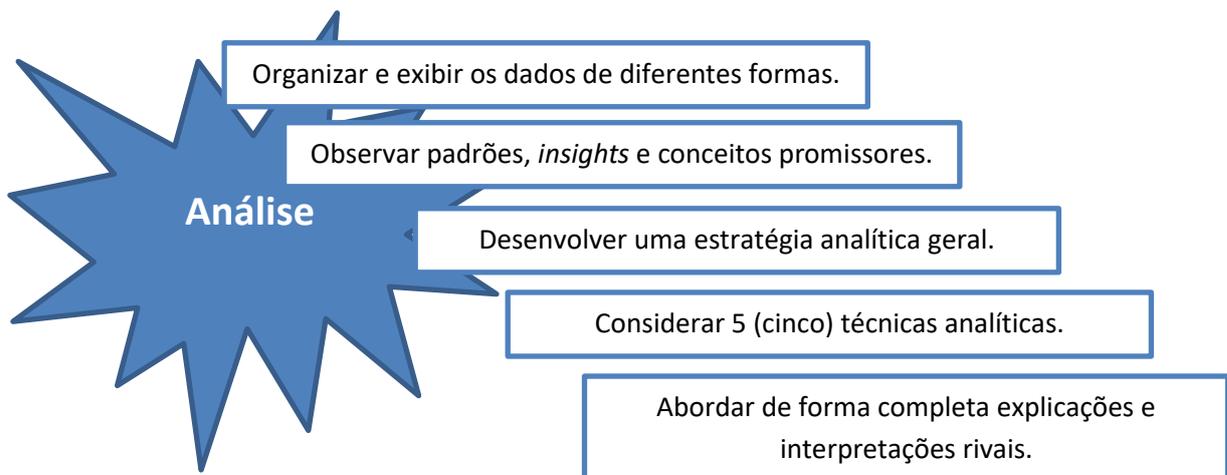
Conforme apresentamos no capítulo anterior, a construção de dados se deu através do uso de dispositivos, como: levantamento bibliográfico, questionário *online*, grupo focal *online* e entrevista não estruturada. Apresentaremos os dados seguidos por interpretações construídas com base na técnica de análise de conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin (2016).

Sobre a análise de dados em um estudo de caso, Yin (2015, p. 136) afirma:

A análise dos dados consiste no exame, na categorização, na tabulação, no teste ou nas evidências recombinações de outra forma, para produzir descobertas baseadas em empirismo. A análise da evidência de estudo de caso é especialmente difícil. Porque as técnicas ainda não foram definidas.

A figura que segue traz a demonstração de como as estratégias foram organizadas para a realização da análise, levando em consideração que se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, ancorada na análise de conteúdo.

**Figura 3 – Análise de Dados em um Estudo de Caso**



Fonte: Yin 2015, p. 136

A análise realizada está aqui apresentada em 4 (quatro) momentos, seguindo os dados construídos com a aplicação de cada dispositivo, será apresentado um conjunto categorizado de informações com a intenção de facilitar a compreensão de conceitos, bem como a localização e a identificação dos seus colaboradores.

## 5.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Temos um estudo de caso que nos permitiu utilizar documentos legais disponibilizados através de arquivos públicos e que colaboraram através de múltiplos dados para contextualização documental a respeito do curso e das diretrizes para formação docente em comutação na modalidade EaD. Yin (2005) afirma que a coleta de dados pode ser difícil e complexa, e se não for bem planejada e conduzida pode ser prejudicada. No nosso caso, optamos por fazer não simplesmente um levantamento bibliográfico, mas conduzir tal levantamento numa perspectiva de Análise Documental, haja vista termos buscado nos documentos oficiais postos em análise palavras, termos e conceitos recorrentes e ideias subjacentes, guiando-nos sempre pelos objetivos e pela questão-problema de pesquisa.

Para a condução da coleta de dados, nos permitimos iniciar com a busca por informações em documentos específicos cuja análise possibilitou que nos aproximássemos do nosso objeto de estudo. A análise de tais documentos nos proporcionou estabelecer uma visão panorâmica das ações a serem empreendidas ao longo de todo o processo de busca, levantamento, categorização e análise/apreciação do dados, ou seja, conseguimos vislumbrar a partir dessa análise documental os percursos que delinearíamos e nos dariam certas condições operacionais de prosseguirmos com a pesquisa; o que colaborou diretamente na construção de outros dados e nos deu consciência e segurança para a escolha dos dispositivos e demais instrumentos e técnicas. Os conteúdos encontrados em documentos “podem corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2005, p. 112), sua análise se constitui:

Numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, podendo ser também utilizada para complementar informação obtida em outras fontes [...] documentos de diversos tipos podem ser utilizados, visando a prover o pesquisador com dados complementares para a melhor compreensão do problema investigado (GODOY, 1995a, p. 67-68).

Documentos, como: LDB 9394/96, Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Cursos de LC, Livro da SBC e Artigos oficiais que dão ênfase à UAB, descrevendo sua função principal e atuação daqueles envolvidos no processo de Formação Docente através da EaD foram alguns dos documentos estudados para melhor condução do levantamento bibliográfico.

### 5.1.1 Peculiaridades do PPP

O PPP do qual trataremos se refere ao Curso de LC oferecido pela UNEB através do programa Gestão dos Projetos e Atividades de EaD (Resolução 709/2009-CONSU/UNEB), com oferta inicial de 500 (quinhentas) vagas distribuídas entre capital e cidades do interior com apoio de Polos Presenciais vinculados ao Sistema UAB. Com proposta de duração de 4 (quatro) anos, totalizando a oferta de 2.980 (duas mil, novecentos e oitenta) horas sendo o público-alvo formado, preferencialmente, por professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino, que não possuam licenciatura na área em que atuam, podendo abrir espaço para comunidade em geral, sendo que a forma de ingresso se dá por meio de processo seletivo, vestibular.

O PPP afirma que “é competência da UNEB difundir o saber, promovendo a formação e o aperfeiçoamento acadêmico, científico e tecnológico, colaborando assim para o desenvolvimento da Educação Superior na Bahia” (BAHIA, 209, p. 07), para isso, utiliza de mecanismos diversos para o bom resultado das ações oferecidas.

A UNEB tem como premissas a oferta de serviços com padrão de qualidade educacional, bem como a relevância social, econômica, política e cultural em comprometimento com a formação de cidadãos críticos e competentes. Prevalece, portanto, a vontade maior de honrar o compromisso assumido com o Estado da Bahia, através da oferta de uma educação pautada em métodos eficazes de produção e difusão do conhecimento (BAHIA, 2009, p. 07).

Em parceria com o MEC, através do Programa da UAB, gerido pela Diretoria de Educação à Distância (DED) da CAPES e pela Secretaria de Educação à Distância (SEED), a UNEB oferece Cursos de Licenciatura em diversas áreas, dentre eles, o Curso de “Licenciatura em Ciência da Computação” que, segundo o PPP, é considerado pelo CNE curso experimental, com diretrizes próprias da área de Computação e Informática.

Do ponto de vista da qualidade, são tão intensivos quanto os correspondentes bacharelados. A área básica da computação deve ser desenvolvida tão profundamente quanto os correspondentes bacharelados em Ciência da Computação. O professor de computação deve ensinar com conhecimento de causa e ter a capacidade de escrever livros didáticos. Os cursos de Licenciatura em Ciência da Computação se completam desenvolvendo as áreas de pedagogia, epistemologia e psicologia (BAHIA, 2009, p. 19).

Compreendemos que a formação propagada pretende como resultado profissionais capacitados, ampliando as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem, através do conhecimento das tecnologias, como também profissionais capazes de atuar fora do ambiente educacional.

O curso tem como objetivo a formação de profissionais, dentro do processo sociopedagógico, que sejam capazes de desenvolver uma prática educativa colaborando na formação de sujeitos autônomos e transformadores.

Para que esse objetivo seja possível, é importante que haja uma estrutura curricular que alicerce a formação desejada. Buscamos conhecer essa estrutura e assim nortear nosso estudo, identificando as disciplinas oferecidas e as possibilidades trazidas por estas para uma formação pedagógica consistente, capaz de embasar o estudante com conteúdos que assegurem sua formação docente.

A organização curricular está pautada na ideia da formação do profissional que poderá desenvolver suas atividades tanto dentro da escola como fora dela. Assim sendo, esse processo formativo é apresentado evidenciando a importância do ensino, da pesquisa e da extensão, buscando, dessa forma, alcançar resultados partindo dos princípios gerais do Ensino Superior, colaborando para produção de conhecimentos, favorecendo a formação de um profissional capaz de dominar competências no processo de ensino-aprendizagem, além de conhecimentos técnico-científicos.

Organizado em Eixos temáticos e considerando a importância de relacionar teoria-prática, temos uma integração disciplinar:

Eixo 1 (E1) – Formação Básica: Fundamentos da Computação, Tecnologia da Informação e Conhecimentos Gerais;

Eixo 2 (E2) – Formação Matemática e das Ciências da Natureza: Saberes Matemáticos e Naturais para Prática da Computação;

Eixo 3 (E3) - Formação Docente: Estudo das Relações entre Computação, Cultura, Desenvolvimento Humano e Cotidiano Escolar;

Eixo 4 (E4) – Articulação entre o Saber Computacional e o Saber Pedagógico na Prática Docente.

Nessa organização há integração das disciplinas que, através de módulos, poderão ser apreendidas, corroborando Zabalza (2004), quando afirma que, embora os saberes pedagógicos sejam construídos na prática da sala de aula, há uma demanda específica que colabora com a formação do profissional e essa deve ter uma formação prévia.

Os eixos irão orientar o processo de formação, não se esgotando em si mesmos, uma vez que a construção do conhecimento se dará de forma interdisciplinar. Os eixos temáticos estarão articulados para trazer novos significados para o conhecimento, a formação de professores, a docência, a escola, a sala de aula e a realidade sócio-cultural e educacional. (BAHIA, 2009, p. 29).

Integradas aos Eixos, há as atividades de pesquisa e extensão, desenvolvidas através dos Seminários Integralizadores, distribuídos no decorrer do processo da formação, com a intenção de compreender e analisar a teoria e prática na formação docente em suas inter-relações. “Serão consideradas as atividades que relacionam a teoria e prática por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão nas diferentes disciplinas durante o módulo (BAHIA, 2009, p. 36).

Uma outra vivência significativa durante o curso são as disciplinas compreendidas no Eixo 4 (quatro) que trata dos Estágios Supervisionados I, II, III e IV, considerados indispensáveis ao conhecimento da realidade. Espera-se que os conhecimentos adquiridos sejam aplicados no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo o vínculo teoria-prática como uma espécie de aperfeiçoamento profissional.

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão (TARDIF, 2014, p. 49).

Esse desenho de Curso, que busca formar licenciados em Computação requer, também, uma arquitetura metodológica que viabilize e articule a participação de todos de maneira a garantir uma aprendizagem igualitária. A modalidade EaD propõe uma estrutura fundada em recursos tecnológicos, além de suporte de estrutura presencial, como estruturação física dos Polos e disponibilidade de recursos humanos, através de parcerias com as Redes Municipal e Estadual de Ensino e, ainda de uma articulação com escolas para o desenvolvimento das atividades práticas, de extensão, pesquisas e estágios.

Ainda, segundo Bahia (2009, p. 79),

[...] a metodologia do curso será baseada em uma proposta de mediação pedagógica que segue uma abordagem de caráter sócio-interacionista compreendendo a construção de conhecimento como uma ação rica quando realizada entre sujeitos... e mediada pelos elementos tecnológicos.

O suporte das TIC e o uso da Plataforma *Moodle* são fundamentais para o desenvolvimento das atividades que ganham características inovadoras por permitirem conceituar espaço e tempo dentro do ciberespaço.

Sobre o que se busca conhecer em relação aos tutores presenciais e aos formadores/professores à distância, o PPP se limita a expor apenas como esses serão avaliados dentro do processo, há uma necessidade que vai além, é preciso compreender que o funcionamento desse mundo virtual, o ciberespaço, lugar no qual a EaD acontece é mantido por gentes, com funções e papel fundamental para eficácia do processo. “A ação do outro sobre cada sujeito que aprende é fundamental, não só como incentivadora, mas também como uma ponte indispensável entre este e a realidade que o circunda” (LINS, 2005, p. 37).

[...] os tutores, tanto eletrônicos como de sala, têm papel chave no processo educativo na Educação a Distância (Ead). Eles são profissionais que atuam na mediação das ações pedagógicas e de interação entre professores, alunos e conteúdo. Além disso, devem atuar como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, buscando a concretização dos princípios da autonomia e responsabilidade do aprendiz, contribuindo para a constituição de espaços colaborativos de aprendizagem, nos ambientes virtuais. (Sistema de Ensino Presencial Conectado, 2009, p. 02).

As características identificadas através do PPP que nos ajudam a compreender a estruturação do curso nos traz o perfil dos egressos e os resultados esperados profissionalmente através do curso. Consideramos indispensável apresentar alguns pontos, visto a necessidade de relacioná-los aos relatos feitos pelos próprios egressos.

Ao oferecer uma formação social, pedagógica, humanística e técnica adequada, o profissional formado poderá atuar em escolas como docentes, bem como em empresas como instrutores, além de poder fomentar a área de informática educacional, desenvolvendo pesquisas e articulando projetos, de modo a colaborar com outros profissionais da área de educação.

Compreendemos assim que o profissional Licenciado em Ciência da Computação poderá atuar em diversos setores da economia pública e privada, nas seguintes funções: Professor de Informática no Ensino

Médio e Fundamental; Professor de disciplinas da área de informática em cursos técnicos de nível médio; Instrutor em cursos de informática na iniciativa privada; Pesquisador de novas tecnologias educacionais informatizadas, tanto na economia pública como privada; Gerente de área de tecnologia em instituições educacionais (BAHIA, 2009, p. 26).

Para tanto, é importante compreender que as habilidades técnicas e as competências pedagógicas precisam estar associadas/interligadas de modo que o profissional formado venha desenvolver com sucesso suas funções como Licenciado em Computação.

### 5.1.2 Formação Docente Recebida pelos Egressos

A EaD tem se apresentado como possibilidade para formação de professores, não apenas através da formação continuada, mas oferecendo diretamente cursos de graduação que trabalham a formação docente nas Licenciaturas. Aqui, especificamente, estamos nos dirigindo a uma discussão que traz a formação docente em um curso de LC na Modalidade EaD e para embasar nossa fala apresentamos uma análise da grade curricular desse curso, com o objetivo de identificar quais as disciplinas que se encarregam de contribuir com conhecimentos pedagógicos que desenvolvam habilidades e competências possíveis à futura prática do fazer docente.

Na estrutura curricular do curso, as disciplinas que fazem parte da Matriz Curricular são distribuídas em Módulos que se articulam tendo como base os Eixos Temáticos, destacaremos agora, através de um recorte da tabela apresentada no PPP (p. 31), os eixos 3 (três) e 4 (quatro) com as disciplinas correspondentes:

**Quadro 10** – Eixos Disciplinares 3 e 4

<b>E3</b> - Formação Docente: estudo das relações entre Computação, Cultura, Desenvolvimento Humano e Cotidiano Escolar.	Educação e Novas Tecnologias; História e Filosofia da Educação; Introdução à Libras; Pesquisa e Prática Pedagógica I, II e III; Psicologia da Educação; Trabalho de Conclusão de Curso.	510 h/a
--	--	---------

<b>E4</b> – Articulação entre o saber computacional e o saber pedagógico na prática docente.	Estágio Supervisionado I; Estágio Supervisionado II; Estágio Supervisionado III Estágio Supervisionado IV	400 h/a
--	--	---------

Fonte: PPP de LC – UNEB/EaD (2009).

Esse destaque vale para ressaltar os objetivos e saberes que se voltam para Formação Docente no decorrer do curso. Podemos observar que no Eixo 3 (três) traz uma diversidade de disciplinas que juntas podem oferecer os conhecimentos que interligam saberes pedagógicos e saberes específicos, sendo possível conhecer as políticas públicas educacionais e seus articuladores.

Sobre o Eixo 4 (quatro), especificamente dando espaço aos Estágios Supervisionados, propõe que seja possível vivenciar ainda durante o curso a práxis pedagógica, permitindo desenvolvimento de habilidades e competências.

A escolha por um curso na modalidade EaD não interfere nos resultados da aprendizagem, desde que o processo de ensino não se limite apenas a conteúdos pedagógicos, mas disponha de articulações que desenvolvam a identidade profissional, através de atividades que favoreçam a vivência da prática.

Durante o curso de graduação, começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 73).

A estrutura do Ambiente Virtual oferecido, a mediação através de tutores presenciais e à distância contribuem para que, mesmo na modalidade EaD, não haja apenas transmissão de conteúdos, técnicas e metodologias, mas que haja espaço para análises, reflexões e compreensões do que seja o ambiente escolar e, por isso, fazer acontecer um processo formativo comprometido com a missão de formar docentes competentes e aptos a trabalhar dentro dos contextos e realidades das redes públicas e até mesmo nas instituições privadas.

Composta por uma equipe multidisciplinar, a estrutura administrativo-pedagógica do curso, frente as especificidades da EaD, envolve os mais diversos profissionais devido à necessidade de organização, pautando desde a escolha de

conteúdos, metodologias, técnicas, ambiente virtual até a disponibilidade de material, tanto impresso quanto *online*, além de suporte também presencial.

Atrelando a ideia de mediação à ajuda ao outro, o curso de Licenciatura em Computação conta com uma intervenção na aprendizagem dos seus alunos, através de sujeitos com funções determinadas. Apresentaremos em forma de tabela os sujeitos e suas respectivas funções, que participam do processo de mediação pedagógica do curso em estudo:

**Quadro 11 – Sujeitos/Funções na mediação pedagógica**

Autoria (professor/autor)	Produção de conteúdos específicos, definição de atividades interativas do processo de ensino e aprendizagem.
Mediação <i>online</i> (professor mediador <i>online</i> )	Acompanhamento do material desenvolvido, saber na prática a viabilidades das propostas pedagógicas efetuadas, permitindo sua ressignificação e atualização.
Mediação presencial (professor mediador presencial)	Contatos e atividades presenciais: atividades avaliativas, atividades em laboratório, encontros de orientação.
Acompanhamento discente (agente pedagógico)	Acompanhamento do desempenho do aluno e de suas produções à distância, garantindo a regularidade do processo de interação.
Coordenação de Curso	Acompanhamento e garantia da qualidade dos pressupostos pedagógicos (material didático/integração curricular)
Coordenação de Polo	Supervisionar e articular as atividades desenvolvidas no polo presencial.
Liderança de Mediação	Possibilitar a conservação da homogeneidade das ações desenvolvidas, mantendo-as dentro dos pressupostos didático-pedagógicos do curso.

Fonte: PPP de LC – UNEB/EaD (2009, p. 58-59)

A ideia de mediação em cursos EaD não difere da mesma mediação necessária a cursos presenciais. A apresentação do quadro de recursos humanos necessário ao funcionamento das atividades nos traz essa confirmação, e é justamente essa necessária ação interventivo-mediadora comum tanto aos cursos em caráter presencial quanto aos cursos à distância que torna possível o “estar junto virtual”.

Se toda Licenciatura é enriquecida por disciplinas pedagógicas, que se propõem promover a práxis, não é diferente com a LC. Portanto, trataremos agora das disciplinas pedagógicas que estão organizadas nos Eixos 3 (três) e 4 (quatro) cujos conteúdos, metodologias e atividades avaliativas contribuíram diretamente para a formação docente dos egressos, refletindo no resultado profissional.

Eixo 3 (três), trata especificamente da Formação Docente, trazendo como tema “o estudo das relações entre Computação, Cultura, Desenvolvimento Humano e Cotidiano Escolar”. As Disciplinas que compõem esse eixo, são: História e Filosofia da Educação, Educação e Novas Tecnologias, Introdução à LIBRAS, Pesquisa e Prática Pedagógica em Computação I, II e III, Psicologia da Educação, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Teoricamente observamos que há uma relação direta entre as disciplinas, sempre trazendo para discussão questões relacionadas à prática em sala de aula, a partir do entendimento do que seja e como funciona o ambiente escolar, associando essa prática ao uso das tecnologias e, conseqüentemente, buscando enfatizar os impactos das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem. Mas é principalmente nas disciplinas de Pesquisa onde encontramos maior afinidade entre as dimensões pedagógica e teórica do curso.

As ementas das disciplinas dão uma ideia ampla daquilo que se busca. Em Pesquisa e Prática Pedagógica em Computação I estuda-se: “A Pedagogia na Contemporaneidade como *locus* de formação do educador e o debate atual em relação à Computação; a organização do trabalho pedagógico do professor, planejamento e avaliação” (BAHIA, 2009, p. 51).

O Eixo 4 (quatro) nos traz a “Articulação entre o saber computacional e o saber pedagógico na prática docente”, a qual se desenrola nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV, por meio das quais, de acordo com as ementas apresentadas, busca-se o desenvolvimento de atividades em campo que venham propiciar a formação do professor através das experiências práticas, sempre no contexto da computação tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio e Profissional, através da docência.

Docência supervisionada em sala de aula do Ensino Fundamental na disciplina Computação e/ou Informática.

Docência supervisionada em sala de aula do Ensino Médio, seja na Educação Básica e/ou Profissional, na disciplina Computação e/ou Informática ou execução de atividades da prática profissional em computação (BAHIA, 2009, p. 53-54).

Ainda no que se refere à formação docente, o PPP nos apresenta os Seminários Integralizadores que acontecem a cada final de módulo, sendo cumpridas 30h/aulas, que ao chegar no final do curso computam 210 h/aulas utilizadas para pensar e discutir a prática da computação, sendo também um espaço para participação em eventos. Podemos dizer que há no curso um espaço reservado para pesquisa e extensão.

É importante salientar que os eventos deverão ter relação direta com o objeto do curso. Serão considerados seminários integralizadores as atividades que relacionam a teoria e a prática por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão nas diferentes disciplinas durante o módulo (BAHIA, 2009, p. 36).

Dialogando com o perfil profissional esperado, a formação docente, por meio das disciplinas apresentadas e da estruturação geral do curso, pretende formar um licenciado capazes de fazer uso proficiente das ferramentas informatizadas, de modo a contribuir com pesquisas e a favorecer o processo de ensino-aprendizagem desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

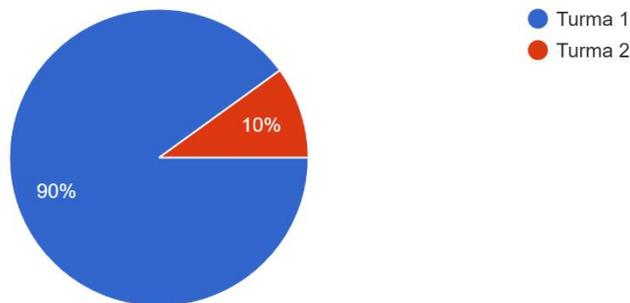
## 5.2 QUESTIONÁRIO ONLINE

A utilização do questionário proporcionou a construção de dados que nos aproximaram dos colaboradores, por ter sido o primeiro dispositivo utilizado junto aos egressos, nos proporcionando dados que abordavam questões, tais como: perfil do egresso, formação acadêmica, inserção no mercado de trabalho e empatia com o curso.

A partir das respostas do questionário online, o *Google Forms* nos devolveu gráficos estatísticos com os resultados que foram utilizados na análise. O primeiro dado que trazemos, refere-se ao gráfico que representa as turmas de origem dos egressos que participaram da pesquisa.

**Figura 5** - Percentual dos colaboradores da pesquisa: Turmas dos egressos

Fez parte de qual turma?  
10 respostas



Fonte: *Google Forms* – Resultados (2020)

A turma 1 (um), representada pelos egressos que tiveram acesso ao curso através de vestibular e fazem parte da demanda social, a turma 2 (dois) representada pelos professores da Educação Básica das redes públicas, que através da PARFOR tiveram acesso ao curso.

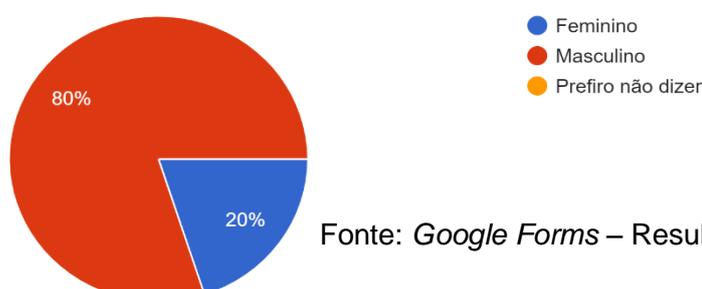
### 5.2.1 Perfil do Egresso

Com a finalidade de conhecer os colaboradores socialmente, dados referentes a gênero, faixa etária e município de origem foram considerados significativos.

A questão de gênero em nossa sociedade é caracterizada por estereótipos que produzem opiniões como: “docência é coisa de mulher, trabalhar com cálculos, é coisa de homem”. Relacionando duas situações que agora se associam, nos é possível perceber que no contexto da Docência em Computação há uma desigualdade acentuada na predominância do gênero masculino, se comparando com a docência em outras áreas.

**Figura 6** - Percentual dos colaboradores da pesquisa: gênero.

Gênero:  
10 respostas

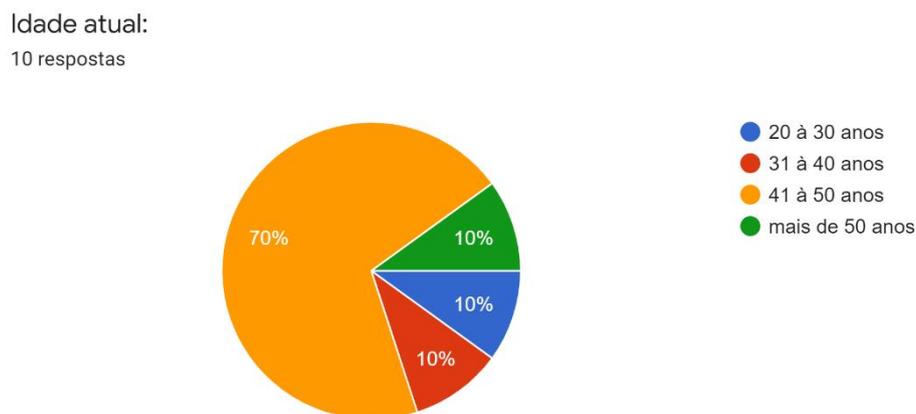


Fonte: *Google Forms* – Resultados (2020)

Mesmo que nos últimos anos se constate o aumento da participação da mulher na área de Computação, esses índices ainda são baixos e infelizmente dialogam com a perspectiva machista predominante na sociedade. “Na perspectiva da segregação territorial, as mulheres continuam sendo minorias e sub-representadas, especialmente quando se trata das carreiras à tecnologia, como no caso da computação e da informática” (LIMA, 2013, p. 08).

Trazer os dados relacionados à faixa etária vem relacionar significância entre os resultados encontrados e outras características percebidas, como a relação da idade com o histórico profissional e acadêmico. Essas características quando relacionadas podem influenciar nas respostas dadas às questões apresentadas.

**Figura 7** - Percentual dos colaboradores: faixa etária.



Fonte: *Google Forms* – Resultados (2020)

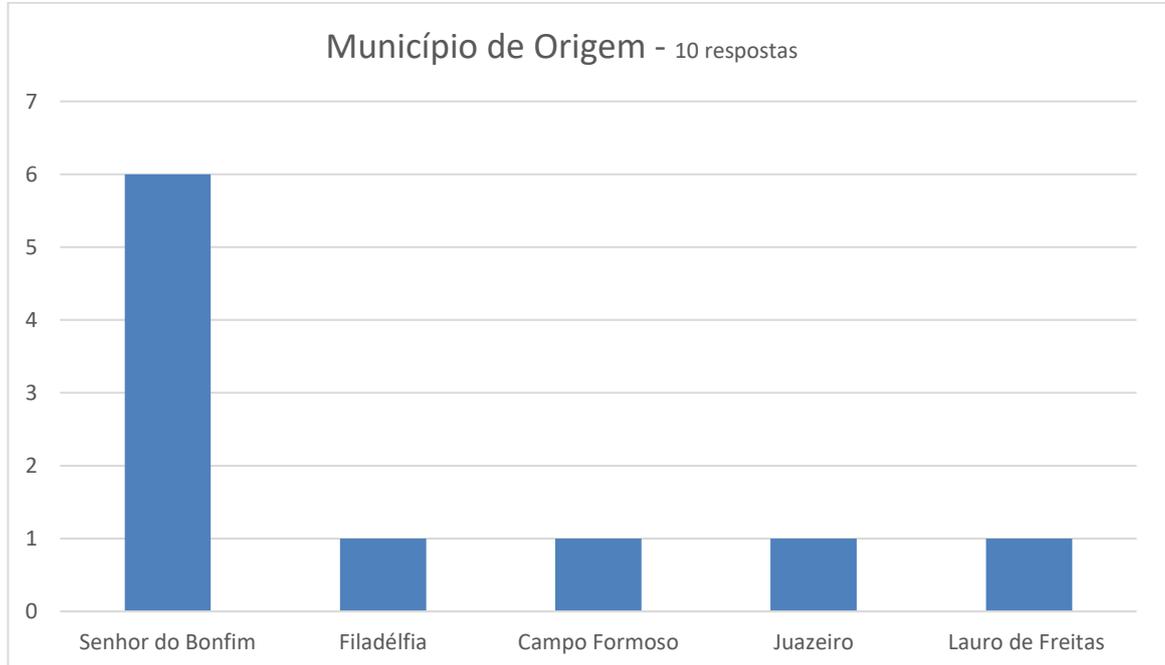
Explicitada a predominância da faixa etária entre 41 (quarenta e um) e 50 (cinquenta) anos, esse resultado chama nossa atenção por ir de encontro a dados de pesquisas que nos serviram de embasamento. Em sua pesquisa de doutorado, Teixeira (2019) apresenta números que expressam o perfil jovem dos egressos de Licenciatura em Computação, variando entre os 20 (vinte) e 30 (trinta) anos, representando um total de 65% (sessenta e cinco por cento) da população pesquisada.

Compreendemos que esse diferencial está relacionado à modalidade de ensino que o curso é ofertado. Analisando essa situação, Melo (2020, s./p.) afirma que

[...] a faixa etária de estudantes EaD é muito diferente da observada em alunos da graduação presencial. Os alunos de cursos superiores à distância, em sua maioria, têm entre 26 e 40 anos de idade. São pessoas que não puderam cursar o ensino superior imediatamente após o ensino médio ou que desejam ascender profissionalmente por meio da graduação.

Um dado relevante revelado pela nossa pesquisa - o município de origem dos egressos – os quais, em sua maioria são municípios distantes dos campi das universidades que oferecem cursos na modalidade presencial, o que confirma a importância da existência de cursos de licenciatura em regiões interioranas. Como também, a busca por docência na área de Computação, quando o aluno se dispõe a viajar, todas as semanas, cerca de 400 (quatrocentos). km para os encontros presenciais.

**Figura 8** - Percentual dos colaboradores da pesquisa: Município de origem



Fonte: *Google Forms* – Resultados (2020)

Outra característica relevante que observamos foi a cidade de origem desses egressos, verificamos que quase 70% (setenta por cento) da turma mora na cidade na qual se localiza o Polo presencial enquanto os demais são oriundos de cidade

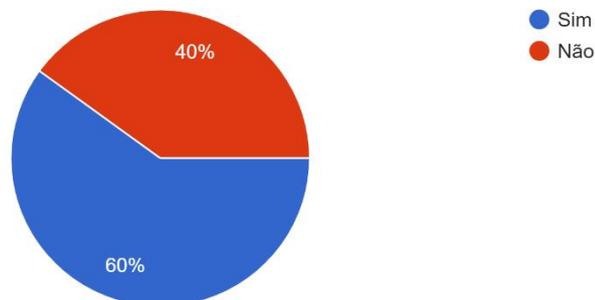
vizinhas e ainda de cidades que estão depois dos limites do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, o que torna importante a oferta do curso através da modalidade EaD, haja vista a procura desse curso por pessoas de toda região e fora dela.

### 5.2.2 Formação Acadêmica

Trazer para análise a formação acadêmica contribuiu inicialmente para compreensão de nossa pesquisa como um estudo de caso, devido justamente ao perfil acadêmico das duas turmas que se diferem, especialmente por a primeira turma ser formada por sujeitos da demanda social e a segunda por professores da Educação Básica.

**Figura 9** - Percentual dos colaboradores: Formação

Foi sua primeira graduação?  
10 respostas

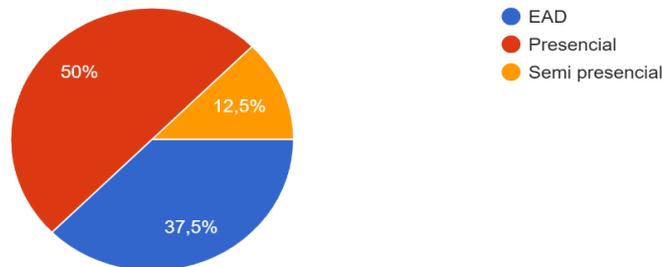


Fonte: *Google Forms* – Resultados (2020)

Apresentar os gráficos que correspondem à formação docente dos egressos nos remete a um dos objetivos específicos: Identificar as características da formação docente recebida pelos egressos de LC. O gráfico indica que 40% (quarenta por cento) dos colaboradores já possuem uma outra graduação, o que nos leva a uma outra questão, também presente no questionário: Qual a modalidade de ensino da primeira graduação?

**Figura 10** - Percentual dos colaboradores: Modalidade 1ª graduação

Qual modalidade de ensino da sua primeira graduação?  
8 respostas



Fonte: *Google Forms* – Resultados (2020)

Relacionamos esses dados às respostas da questão: Qual foi sua primeira graduação? Encontrando respostas, como: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras e Tecnólogo em Eletrotécnica.

O perfil acadêmico que conseguimos descrever torna os demais dados, os quais apresentaremos mais adiante, de grande relevância para pesquisa, por se tratar de sujeitos que passaram pela experiência de cursar outra Licenciatura, em modalidades distintas da pesquisada e nem todos serem docentes da Educação Básica. Compreendemos que os resultados ganham mais força por se tratarem de relatos oriundos de lugares de fala diversificados e ricos em experiências diferenciadas, favorecendo um discurso embasado e capaz de aliar formação profissional e formação pessoal na constituição da docência.

### 5.2.3 Inserção no Mercado de Trabalho

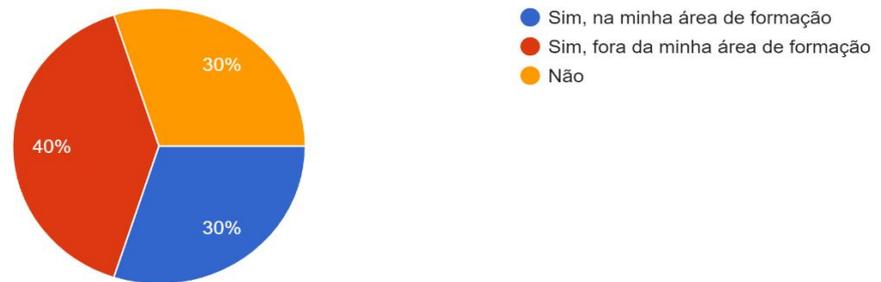
Relacionado ao terceiro objetivo específico da pesquisa, esse espaço se destina a apresentar dados que nos possibilitam avaliar as implicações do curso na vida profissional dos egressos.

Embora o Curso de LC seja pensado para formação de professores para atuar na Educação Básica, levando para as escolas conhecimentos sobre tecnologia, os resultados revelados nesta pesquisa apontam para a tomada de itinerários distintos, uma vez que grande parte desses sujeitos, ao concluírem o referido curso de licenciatura, não atuam na docência, deixando transparecer importantes pontos que

precisam ser levados em consideração, quando do processo de planejamento e implantação de uma graduação, em especial de um curso de licenciatura.

**Figura 11** -: Percentual dos colaboradores: Atividade profissional

Você está exercendo atividade profissional atualmente?  
10 respostas



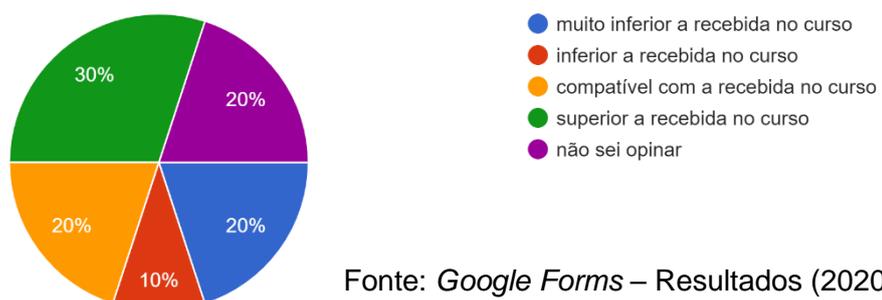
Fonte: *Google Forms* – Resultados (2020)

Ao verificar que 30% (trinta por cento) dos egressos não estão exercendo atividade profissional atualmente e 40% (quarenta por cento) atuam fora da área de formação, constatamos que 70% (setenta por cento) dos egressos, mesmo que capacitados para atuarem em diversas funções a partir da sua formação como licenciado em computação, não conseguem se inserir no mercado de trabalho com base em sua formação acadêmica.

Para compreender possíveis causas e consequências dos dados acima apresentados, outros dados se fizeram necessários.

**Figura 12** - Percentual dos colaboradores: Exigência do mercado de trabalho.

Como você considera o nível de exigência no mercado de trabalho em relação a sua formação profissional?  
10 respostas



Fonte: *Google Forms* – Resultados (2020)

Comparando os dados que possivelmente justificam 70% (setenta por cento) dos egressos se encontrarem fora da área de trabalho pertinente ao curso de Licenciatura em Computação, foi possível verificar que 30% (trinta por cento) considerou a exigência do mercado de trabalho superior à formação recebida no curso, corroborando 50% (cinquenta por cento) dos egressos ao afirmarem que a maior dificuldade encontrada depois de formados foi a não compatibilidade da formação com as exigências do mercado. Como apresentado no gráfico que segue.

**Figura 13** - Percentual dos colaboradores: Dificuldades

Quais foram as maiores dificuldades encontradas depois de formado(a)?

10 respostas



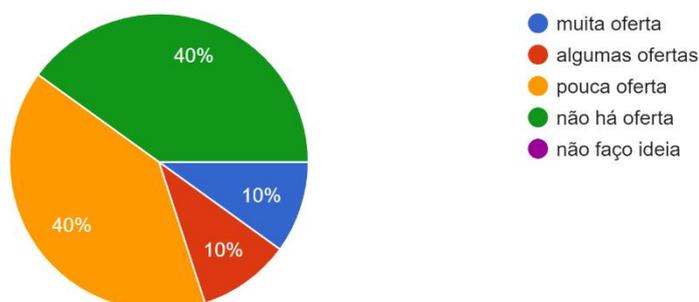
Fonte: *Google Forms* – Resultados (2020)

Dialogando com as dificuldades encontradas após conclusão do curso, nos remetemos às questões de como as políticas públicas são tratadas durante a formulação do PPP do curso. Quais estratégias são pensadas para que não tenham apenas profissionais aptos à função, mas mercado de trabalho que abrace profissionalmente o egresso. Vejamos:

**Figura 14 - Percentual dos colaboradores: Ofertas profissionais**

Na Região em que você mora, como são as ofertas profissionais na sua área de formação?

10 respostas



Fonte: *Google Forms* – Resultados (2020)

Quando perguntados, no questionário, sobre as ofertas profissionais na área de formação, um total de 80% (oitenta por cento) dos licenciados se divide em afirmar haver pouca oferta ou não haver oferta. A questão discursiva traz falas que dialogam com o gráfico anteriormente apresentado. Quando pedimos que os colaboradores deixassem seu posicionamento em relação ao curso:

O egresso (EJ) afirmou: “Quem não era professor, após o curso não houve nenhuma oportunidade para os formandos, bem como nenhum concurso para absorver esses formandos. Uma grande decepção!”

**Figura 15 - Percentual dos colaboradores: Motivo de não atuar na área**

Se você não está trabalhando na área, qual o motivo de não atuar?

8 respostas



Fonte: *Google Forms* – Resultados (2020)

O egresso (EP) chama atenção para necessidade de políticas que favoreçam os egressos do curso: “Faltou um projeto da Faculdade junto ao Município, oferecendo oportunidade para os recém formados como, por exemplo, um contrato remunerado por 6 (seis) meses, podendo ser renovado pelo mesmo período, dependendo da sua criatividade e desempenho.”

A não oferta ou pouca oferta na área de formação nas regiões onde moram os egressos é um dos motivos apontados por 80% (oitenta por cento) dos colaboradores. Considerando aqueles que estão trabalhando, porém, em outra área, 50% (cinquenta por cento) apontam que há melhores condições de trabalho em outras funções.

#### **5.2.4 Empatia com o Curso**

Trazer a opinião do egresso nos proporciona conhecer e avaliar o curso, suas características e especialmente o impacto que ele faz na vida de cada um dos envolvidos. Iniciamos a apresentação dos dados que nos revelam a maneira como os egressos veem e apresentam o curso. A fala do egresso (ER) possibilita compreendermos os dados trazidos pelo gráfico a seguir, se levarmos em conta que 60% (sessenta por cento) dos egressos consideram o Curso Bom e 10% (dez por cento), ótimo. Números que demonstram, no geral, a satisfação com o curso:

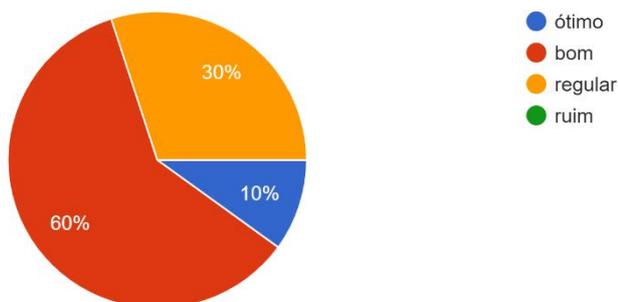
O curso abriu portas que nunca poderia ter com outra qualificação, na verdade foi um sonho realizado, porque a minha região na época não tinha a formação que escolhi, viajava 200 km nos encontros presenciais e sempre foram interessantes. Pude conhecer muitos colegas que fizeram a diferença, pois todos eram unidos e tinham muitos resultados, apesar de ser precário em algum tempo (ER).

Esta última fase da análise dos dados construídos no questionário *online* apresentará a visão geral do egresso sobre o curso, a modalidade EaD e o polo de apoio presencial.

**Figura 16** - Percentual dos colaboradores: Avaliação do Curso

De modo geral como você avalia o curso que concluiu?

10 respostas



Fonte: *Google Forms* – Resultados (2020)

Trazemos, também, a fala do egresso (EZ): “Um curso teórico com pouca aplicação prática e com mercado de trabalho sem vagas.” Encontramos aqui uma fragilidade do curso.

Esta fala está mais próxima dos 30% (trinta por cento) que consideraram o curso regular. Mesmo compreendendo que as falas são análises pessoais e decorrem das experiências individuais, ainda assim, quando observados dados anteriores que põe em evidência outras características, essa fala relata com mais aproximação a realidade vivida pelos egressos em geral. Não podemos desconsiderar, no entanto, os 60% (sessenta por cento) que caracterizam o curso como Bom, o que revela, de certo modo, a importância de um curso de Licenciatura, a formação que ele proporciona, as aprendizagens e possibilidades de mudança. Mesmo que a maioria não tenha alcançado vaga no mercado de trabalho na área de formação, mas o curso proporciona outros saberes, outros ganhos.

Segundo o PPP:

As competências e habilidades de caráter geral do professor de Ciência da Computação são:

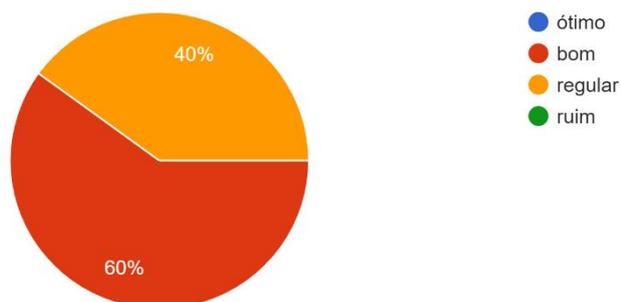
- Capacidade de expressar-se sob as diversas formas de expressão da sociedade moderna;
- Capacidade de relacionar-se em equipes de trabalho;
- Capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para a resolução de problemas;
- Capacidade de aprendizagem continuada, utilizando sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento, sobretudo na pesquisa de tecnologia de fronteira;

- Capacidade de compreender a computação como objeto de interligação entre diversas áreas do saber;
  - Conhecimento sobre questões contemporâneas.
- (BAHIA, 2009, p. 26)

Criados por meio do Decreto nº 13.301/11, os Polos UAB Bahia são “unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas, relativas aos cursos e programas ofertados à distância por instituições públicas de ensino superior, com infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos mesmos.”

**Figura 17** - Percentual dos colaboradores: Avaliação do Polo presencial

De modo geral como você avalia o Polo Presencial?  
10 respostas



Fonte: *Google Forms* – Resultados (2020)

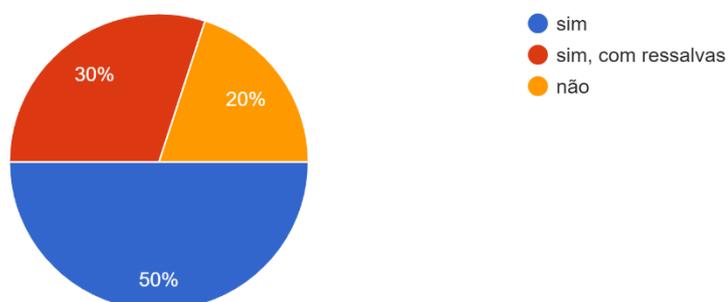
O Polo de apoio presencial da UAB em Senhor do Bonfim- Bahia, onde aconteciam os encontros presenciais do Curso de LC, hoje se encontra desativado, por apresentar precárias condições de funcionamento, não atendendo às demandas solicitadas pelo MEC.

Considerado Bom por 60% (sessenta por cento) dos egressos, é importante ressaltar que durante o Curso o polo funcionava seguindo as exigências mínimas de funcionamento: Biblioteca com títulos pertinentes aos cursos que oferecia, laboratório de informática com acesso à internet e técnico de informática, banheiros com acessibilidade, salas de aula climatizadas e tutores presenciais especialistas.

**Figura 18 - Percentual dos colaboradores: Recomendação**

Recomenda o Curso a alguém?

10 respostas



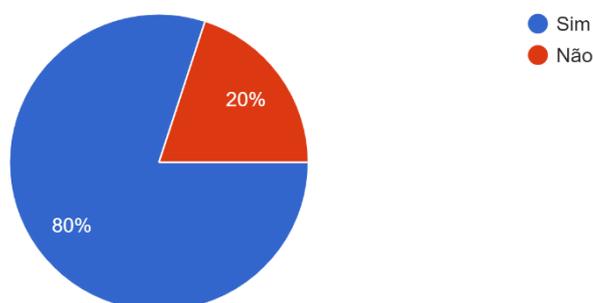
Fonte: *Google Forms* – Resultados (2020)

No geral, 80% (oitenta por cento) dos egressos recomendariam o curso. Consideramos um percentual relevante, o que demonstra que são positivas as experiências e vivências de aprendizagens. Esse dado dialoga com o próximo, porquanto a mesma porcentagem de 80% (oitenta por cento) dos colaboradores desta pesquisa confirmam que fariam outro curso EaD.

**Figura 19 - Percentual dos colaboradores: Formação EaD**

Você faria outra formação na modalidade EAD?

10 respostas



Fonte: *Google Forms* – Resultados (2020)

Com os dados colhidos através do questionário *online* e feita essa análise, compreendemos que as mudanças que ocorrem na educação são um espelho da sociedade contemporânea na qual estamos inseridos, por isso, a necessidade urgente

de adaptar os cursos de formação docente às características do mercado de trabalho atual. Cursos de Licenciatura promovem diretamente a construção do sujeito como pessoa humana, desenvolvendo sua criticidade, criatividade e principalmente iniciativa em contribuir com a formação de outros sujeitos.

### 5.3. GRUPO FOCAL *ONLINE*

Quando resolvemos trazer para pesquisa a aplicação do Grupo Focal *online*, o fizemos levando em consideração a praticidade de contactar os colaboradores da pesquisa e utilizar as redes como facilitadoras da aproximação, visto que, através do *WhatsApp*, seria possível trocar mensagens escritas e em áudio, além da transmissão de vídeos. O seu uso na pesquisa também esteve relacionado principalmente ao alcance do segundo objetivo específico: Identificar as características da formação docente recebida pelos egressos.

Para o desenvolvimento do Grupo Focal *online*, orientamo-nos por estratégias de grupos focais convencionais, o uso das redes sociais para sua aplicação foi estratégia necessária para alinhamento da pesquisa e possibilidade de realização. Todavia, devido aos impactos sofridos durante o percurso da pesquisa, como apresentados no Capítulo 3 (três), não foi possível realizar os 4 (quatro) momentos planejados para os encontros do Grupo Focal *online*, sendo desenvolvido apenas o primeiro momento que trata da Dimensão 1, referente à Organização Curricular do Curso.

**Quadro 12 - Dimensão 1: Organização Curricular**

Período	1º a 15 de março/2020
Participantes	Egressos incluídos no Grupo de <i>WhatsApp</i> LC UAB
Objetivos	Analisar coletivamente o PPP do Curso; Refletir sobre as propostas de formação docente apresentadas no PPP
Desenvolvimento	1. Apresentação do Conceito de PPP; 2. <i>Slides</i> com partes importantes do PPP do Curso; 3. Lançamento de perguntas norteadoras; 4. Participação dos colaboradores sobre conceitos compreendidos;

	5. Respostas relacionando conceitos discutidos e perguntas norteadoras
--	--

Fonte: Própria autora (2020)

Dentro de um período de 15 (quinze) dias, as exposições e conversas foram direcionadas partindo da Dimensão 1 que correspondia a Organização Curricular, tendo como texto base o PPP (2009) do curso, disponibilizado via arquivo, no grupo de *WhatsApp* e disponível no AVA do Curso, onde cada egresso ainda tem acesso. Observemos as perguntas norteadoras:

1. Você conheceu o PPP do Curso de LC?
2. Quanto à formação teoria/prática, como avalia?
3. Na proposta curricular, houve equilíbrio entre as disciplinas: Teóricas/Práticas e Técnicas?
4. As disciplinas contribuíram para seu desempenho profissional?

Apenas 3 (três) egressos participaram das discussões, através de mensagens escritas, porém, nenhum deles utilizou-se das perguntas norteadoras para demarcar suas falas, foram falas aleatórias que trouxeram aspectos mais individuais sobre qual a visão geral que tiveram do Curso e de seu funcionamento.

Segundo eles:

(EJ): Esse foi um curso verdadeiramente concluído na raça! Durante esses longos anos, podemos perceber que a figura do tutor presencial foi determinante no aspecto de encorajamento e orientações para logarmos êxito! A interação com os colegas também foi de grande importância, posso admitir sem isso eu não conseguiria formar! Claro que individualmente teve o esforço de cada um, diante de tantas dificuldades. O curso pode me oferecer portas na área da educação!

Mesmo não se referindo diretamente à discussão proposta, podemos notar a necessidade em dar ênfase às dificuldades encontradas, ficando claro, na ausência de uma fala mais direcionada, que não houve aproximação do egresso com o PPP do Curso, mas em sua última frase, ele concorda que o Curso favorece sua aproximação com a área da educação, o que nos proporciona uma brecha para compreender, que por mais dificuldades vivenciadas, ainda assim, o curso contribui, de alguma forma, com a vida profissional do egresso.

(EB): O curso de ciências da computação, era um sonho que eu tive em participar devido que eu já imaginava o futuro como seria, eu refletia um dia vai ser tudo virtual então eu tenho que ter algo que comprove no mercado de trabalho que eu possuo um breve

conhecimento, fiz não foi fácil, tive muita dificuldade em realizar mas perseverarei até o fim, na época tivemos até que pagar um especialista para ajudar em realizar as atividades propostas [...]

Com esse enfático relato centrado nas dificuldades encontradas, podemos perceber a perspectiva relacionada ao Curso, uma perspectiva de futuro, mais uma vez a relação com mercado de trabalho aparece, contudo, ainda não encontramos nesses discursos nada que leve pensar o curso em sua dimensão pedagógica, de formação docente, enquanto possibilidade de processo do ser professor.

(EV): O curso de ciência da computação durante o período que foi realizado, foi feito por mim e acredito que na maioria dos colegas no incentivo dos próprios alunos. Tivemos muitas dificuldades no ambiente virtual, propostas que foram feitas pelos diretores do curso que não se concretizaram, eu pessoalmente terminei esse curso graças a tutora, que sempre incentivou a mim e a turma toda. Mas no final deu tudo certo e esse curso é portas abertas na área da educação.

Essa última fala, traz mais uma vez a possibilidade de acesso a área da educação através do Curso, mas não vai além, não avança. Essa ausência da importância da formação docente, da essência do Curso, de conhecer o Projeto que o orienta sinaliza a uma grande necessidade de repensar de como a formação docente está sendo tratada no Curso de LC pesquisado.

Aranha e Souza (2013, p. 71-78) abordam a formação docente entremeada pelas constantes lacunas de um processo educacional que parece estar ainda muito distante das demandas e anseios das sociedades:

quanto mais falamos em crise da educação escolar, mais escolarizada se torna nossa sociedade; [...] quanto mais expandimos a oferta do ensino escolar, mais se revela nossa dificuldade em formar professores para atendê-la. Quanto mais escolarizada se torna nossa sociedade, maior é a sensação de que a escola não corresponde ao que esperamos dela no nosso tempo.

Na fala dos egressos, o que se extrai são denúncias das fragilidades e desarticulações, espaços que não podem ser preenchidos apenas pela relação licenciatura/educação, é preciso ir além nas formações docentes oferecidas, a valorização da educação, começa pela valorização na formação do seu profissional.

As dificuldades que nos acompanharam para colocar em prática o Grupo Focal *online*, as inúmeras tentativas para que os egressos participassem das discussões e participassem colaborando com falas, a maioria delas sem resultados, nos levou a pensar em outras estratégias e a mudar o percurso. Optamos por inserir, como

dispositivo de nossa pesquisa a Entrevista não estruturada. E assim, seguimos nosso desafio de pesquisar e construir conhecimentos.

#### 5.4 ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA

Pensamos na entrevista não estruturada, por ser uma ferramenta que proporciona falar de si mesmo e de suas experiências a seu modo, sem a estruturação das perguntas/respostas. Para Yin (2015, p. 114),

Uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso é a entrevista. Esta observação pode ser surpreendente para você devido à associação habitual entre as entrevistas e a pesquisa de levantamento. No entanto, as entrevistas são comumente encontradas na pesquisa de estudo de caso. Elas lembram conversas guiadas, não investigações estruturadas.

O caminho percorrido nos favoreceu conhecer mais nossos colaboradores e, por isso, sentimo-nos confiantes em deixar por sua conta a maneira de se expressar. Ainda utilizando como meio de contato as redes sociais, especialmente o *WhatsApp*, permitimos nos aproximar desses sujeitos e, dessa maneira, sem tempo, nem espaço como limites, aos poucos abandonando o grupo criado para pesquisa, houve uma maior aproximação colaboradores/pesquisadora, a qual se teceu através de conversas privadas, quando podemos colher breves relatos sobre a caminhada de alguns dos egressos no Curso de LC.

Para seguir com a pesquisa, em meio às mudanças que se fizeram necessárias, foi preciso seguir algumas orientações. Sobre a entrevista não estruturada, Yin (2015, p. 77) diz que sua condução requer a capacidade de:

Formular boas questões – e interpretar as respostas de forma razoável.  
Ser um bom “ouvinte” e não ficar preso a suas próprias ideologias ou aos seus preconceitos.  
Permanecer adaptável para que situações novas possam ser vistas como oportunidades, não como ameaças.  
Ter noção clara dos assuntos em estudo, mesmo quando no modo exploratório.  
Ser imparcial, sendo sensível a evidências contrárias e também sabendo como conduzir a pesquisa de forma ética.

A entrevista foi dividida em 2 (duas) etapas, ambas relacionadas aos conceitos pesquisados e aos objetivos geral e específicos da pesquisa.

**Quadro 13 – Etapas da Entrevista**

Etapa 1	Etapa 2
<p>- Fale um pouco de como aconteceu a escolha de um Curso de Licenciatura na modalidade EaD.</p> <p>- Você concorda que a formação docente que ocorreu durante o Curso tenha proporcionado conhecimentos que influenciaram em sua prática profissional? Conte sua experiência.</p>	<p>- Você considerou as disciplinas específicas suficientes para sua formação docente? Relate.</p> <p>- Como transcorria a mediação no AVA? Há pontos positivos e negativos que podem ser compartilhados?</p> <p>- Ainda trazendo nossa discussão sobre o PPP, quais aspectos podem ser considerados relevantes quando relacionando à formação geral, como licenciado em Computação?</p>

Fonte: Própria autora (2020)

A primeira etapa objetivou conhecer a relação dos egressos com suas escolhas, sua relação com conceitos como: Licenciatura, EaD e Docência. Era preciso encontrar, através das suas falas, o lugar dos colaboradores na pesquisa.

A segunda etapa fez-se necessária para relacionar a proposta do Curso com o processo desenvolvido. Através das falas, foi possível evidenciar características e elementos que coletivamente constroem o fazer docente e como essa construção tem contribuído na formação de novos professores e na inserção desses no mercado de trabalho.

As indagações da Etapa 1 (um), foram inicialmente encaminhadas para o Grupo de *WhatsApp*, ainda na tentativa de mobilizar o coletivo, gerar falas, incentivar e retroalimentar participações e colaborações, fazendo nascer rodas de conversa. Ainda não foi suficiente, obtivemos pouquíssimas respostas. Decidimos por encaminhar mais uma vez as mesmas indagações, agora juntamente com outras que faziam parte da Etapa 2 (dois). Desse modo, as questões das 2 (duas etapas) foram encaminhadas para o privado de cada aluno, sendo uma estratégia fundamental para que os sujeitos interagissem e respondessem à questões lançadas. A partir dessa estratégia, notamos uma maior aproximação colaboradores/pesquisadora. Aos poucos, os colaboradores foram construindo seus relatos e, daí, os dados foram se construindo e completando as informações já levantadas através dos demais dispositivos.

Vivenciamos e sofremos um longo processo, permeado por idas e vindas, leituras, escritas e reescritas, escutas e mais escutas, leitura flutuantes, retomadas de leitura. Esse processo, o mais demorado de todos, durou 4 (quatro) meses, de abril a

junho de 2020. Pensamos em utilizar ferramentas tecnológicas disponíveis para facilitar o processo de categorização e, conseqüentemente, construir rubricas que facilitassem o entendimento e/ou atribuição de sentido sobre os conceitos e elementos das categorias. No entanto, sentimo-nos atraídos por destrinçar, esmiuçar os textos oriundos das falas e depoimentos dos colaboradores e, portanto, compreendemos que seria possível fazermos com leituras flutuantes e retomadas esse processo exaustivo, mas que vislumbrávamos como prazeroso, ainda que muito exigisse de nós. Entendemos ser necessário participarmos diretamente, do início ao fim do processo; a quantidade de material também nos proporcionou fazer essa escolha. Disponibilizamo-nos para um ouvir e para um escrever mais humanos, a pesquisa nos trouxe esse querer de aproximação.

O uso do *WhatsApp* colaborou diretamente nessa etapa do processo, dos 8 (oito) colaboradores que participaram da entrevista, apenas 1 (um) enviou mensagem de áudio, os demais encaminharam mensagens de texto.

Leitura e organização dos textos escritos feitas, transcrição das falas realizada, assim demos início ao processo de análise e apreciação dos dados, nos permitindo inicialmente uma leitura flutuante nesse período de intuição. Aos poucos, nas entrelinhas das falas apresentadas, fomos realizando leituras mais completas, dentro de um grau de compreensão mais intenso e, assim, entrelaçando conceitos e compreensões encontramos sentidos e relações de pensamentos.

Cuidadosamente, construímos quadros para que pudéssemos visualizar cada dado/informação e proceder às apreciações, lembrando de que, nesse momento da pesquisa, precisávamos levar em consideração que os dados e/ou informações levantados partiam de dois grupos com perfis diferentes, esse seria o ponto distintivo do nosso estudo de caso. A entrevista buscava trazer opiniões daqueles que vinham da demanda social e não tinham experiência com a docência e, ao mesmo tempo, trazia falas do grupo que já conhecia a docência e havia passado pela experiência de outra licenciatura.

**Quadro 14 – Entrevista: Etapa 1**

Etapa 1: TEMA Escolha de Licenciatura em Computação na modalidade EaD, influência na vida profissional.
(EC-t1): Fiz o curso por afinidade com a área de tecnologia da informação, escolhi EaD por considerar uma modalidade mais flexível. Contribuiu muito para minha profissão de técnico em informática.
(EA-t1): Sempre pensei em uma licenciatura, pelo gosto em transmitir conhecimentos ao próximo, aprender sempre e pela capacidade de transformação social, escolhi um curso EaD para conciliar o tempo disponível. Atualmente atuo na área docente. A formação docente contribuiu em todas as áreas profissionais que venho atuando, devido a utilização das várias metodologias aplicadas na docência e conhecimentos adquiridos na formação docente recebida no curso.
(ER-t1): Meu objetivo sempre foi fazer bacharelado para trabalhar na área de desenvolvimento de software, cursei licenciatura por falta de oportunidades, foi a única opção que a microrregião ofereceu. Contribuiu muito na minha profissão, sou coordenador de sistema na secretaria de saúde de um município da região e dou suporte de levantamento de dados em outros municípios.
(EB-t2): Sempre quis ser mais pesquisadora e na EaD a qualquer hora eu poderia fazer as atividades propostas no curso, me sinto mais aberta para interagir com outras formas de aprendizagem, no curso de Computação aprendi mais sobre a parte de TIC, hoje faço outro curso EaD.

Fonte: Dados da Pesquisa – próprio autor (2020)

O quadro apresentado, representa a organização realizada a partir dos textos construídos na etapa 1 (um) da entrevista não estruturada, optamos por seguir a análise caracterizando o colaborador a partir da sua turma de origem e de suas representações de fala quanto a seus conceitos a respeito de licenciatura e EaD, além da situação profissional atual. Consideramos uma organização de análise necessária para apresentar as opiniões formadas levando em conta a formação do colaborador anterior ao curso de licenciatura, durante e resultados posteriores.

Os dados colhidos nos permitem tecer observações sobre os conceitos e concepções de: EaD, Licenciatura, Docência e Atuação Profissional.

É importante ressaltar que a EaD já formou muitos estudantes/profissionais em nosso país e as características, assim como as vantagens dessa modalidade de ensino vão além de flexibilidade e tempo.

A EAD no Brasil é marcada por uma trajetória de sucesso, não obstante a existência de alguns momentos de estagnação provocados por ausência de políticas públicas para o setor. Em mais de cem anos, excelentes programas foram criados e, graças a existência deles, fortes contribuições foram dadas ao setor para que se democratizasse a educação de qualidade, atendendo, principalmente, cidadãos fora das regiões mais favorecidas (FORMIGA, 2009, p. 09).

(EA-t1), único egresso que traz em sua fala a relação de licenciatura com docência. Os demais apontaram apenas a busca por conhecimentos técnicos na área de TIC. “A vontade de conhecer a área docente, me proporcionou buscar essa formação através da Licenciatura em Computação e foi através do curso que consegui entrar no mercado de trabalho, melhor ainda, consegui ser professor. Uma construção de uma nova identidade profissional.”

Ainda nessa discussão, o egresso nos faz pensar sobre as propostas do Curso e como elas aconteceram, qual grau de interação e gosto pela docência fizeram surgir novos profissionais.

Trazendo expectativas referentes a integração entre o que se busca, o que encontra e o que consegue, vemos uma relação do querer e do tornar-se docente. Quanto às demais respostas não conseguimos relacioná-las ao objetivo principal do curso, como se os próprios egressos estivessem buscando outros objetivos que diferem da proposta.

Partindo de dados construídos através das falas dos colaboradores, nos propomos a trazer as categorias relacionadas aos discursos desenvolvidos na etapa 2 (dois) da entrevista, haja vista ser esse momento o que mais se aproximou do objetivo geral da pesquisa: Compreender a Construção da Formação Docente no Curso de LC na Modalidade EaD.

**Quadro 15 – Entrevista: Etapa 2**

Etapa 2: TEMA	
Características da Formação Docente na Licenciatura em Computação	
Disciplinas Específicas	(EL-t1): As disciplinas estudadas foram suficientes sim para nossa formação quanto docentes, as orientações é que nem sempre foram suficientes e variavam muito de matéria para matéria. O material humano, na minha humilde visão, é de suma importância nesse caso [...] a parte estrutural foi insuficiente com relação ao material específico. Existia uma proposta da visita presencial dos professores a cada semestre, proposta essa não cumprida, as vezes ficava a sensação de nem ter professor orientando a gente.
Ambientes Virtuais de Aprendizagem	(EJ-t1): O AVA, eu achava muito bom, inclusive as vezes eu ainda acesso ele, um ambiente bacana, interativo, infelizmente as vezes faltava interação com os professores no sentido de postar vídeos, ter vídeo aulas propriamente ditas. Mas o próprio aluno conseguia se locomover, a tutora presencial foi muito significativa.
Projeto Político Pedagógico	(EL-t1): Tive acesso ao PPP assim como todos os colegas, ele sempre esteve a disposição no AVA. Acredito que as dificuldades que surgiram durante o curso mudaram o rumo do PPP em alguns aspectos, mas ele foi sim a base do curso, não saindo exatamente como planejado e desejado.

Fonte: Própria autora (2020)

Em meio a esse colóquio, partindo das análises que foram possíveis, traremos uma compreensão que relaciona as falas construídas e o PPP. Ao notarmos que os colaboradores relacionam a Formação Docente às várias estratégias de mediação a que tiveram acesso e/ou sentiram falta. As falas apresentadas na Etapa 2 (dois) da entrevista nos remetem à ideia de mediação/intervenção quando os colaboradores apontam: “falta de orientação”, “importância do AVA”, “diferentes rumos do PPP”.

**Figura 20** – Categorias: AVA e Mediação Pedagógica



Fonte: Própria autora/ Word Cloud (2020)

#### 5.4.1 Formação Docente e a Mediação no AVA

O uso da internet na área educacional tem caracterizado o processo de ensino-aprendizagem, seja na modalidade presencial ou à distância, muitas são as ferramentas desenvolvidas para facilitar o acesso do aluno ao conhecimento através dos computadores, promovendo assim uma educação baseada na interatividade, autonomia e colaboração. O AVA tem sido utilizado especialmente para favorecer o desenvolvimento do conhecimento, desta forma, este ambiente tem sido construído levando-se em consideração análises pedagógicas acerca do que se pretende transmitir. Dentro de uma visão construtivista, o AVA possibilita um espaço propício para a construção do conhecimento, ao contrário do que muitos pensam, não irão encontrar informações prontas e acabadas.

Ramos (2002, p. 43) destaca a importância da internet, por proporcionar a interação entre os sujeitos, o que nos remete ao avanço das possibilidades do uso do AVA enriquecido por variadas possibilidades de mediação:

Com a difusão das tecnologias de comunicação em rede, esse cenário começa a modificar-se, visto que as possibilidades de acesso a informações e conhecimentos sistematizados, assim como a interação entre diferentes sujeitos educacionais, ampliaram-se significativamente. Além do fato de que a chamada revolução digital tem transformado e ressignificado boa parte dos sistemas de organização social, incluindo as formas de ser, estar, sentir e se comunicar do homem urbano no mundo contemporâneo, o que traz profundas consequências para o domínio do conhecimento (JAMBEIRO; RAMOS, 2002, p. 43).

Diante de tantas características da internet e de sua importância junto à EaD, enquanto facilitadora na transmissão de conhecimento, buscamos compreender como se dará efetivamente a formação docente, quais ferramentas estarão disponíveis e se realmente ocorre, nesse ambiente virtual, o processo de ensino e aprendizagem caracterizado pela possibilidade de interação entre os sujeitos, a partir da mediação.

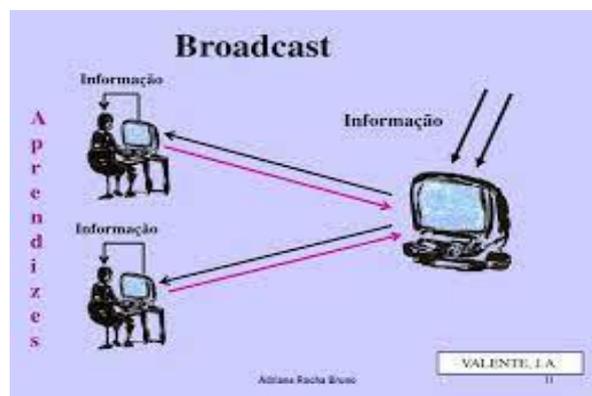
Valente (2011, p. 26-42) apresenta as possibilidades de uma educação significativa, com elementos de transmissão da aprendizagem através da mediação e da utilização da internet na EaD em 3 (três) possibilidades: abordagem *broadcast*; estar junto virtual; escola tradicional virtual.

A descrição de cada uma das abordagens de educação a distância enfatiza aspectos positivos e negativos, tornando impossível afirmar que uma abordagem é melhor do que outra. Dependendo das circunstâncias criadas, é necessário utilizar determinada ação pedagógica, o que certamente implica certos resultados educacionais. É ilusório, no entanto, para não dizer enganoso, esperar que uma atividade educacional que privilegie a transmissão de informação tenha como produto a construção de conhecimentos (VALENTE, 2011, p. 40).

Consideramos de grande relevância apresentar aqui estes conceitos. Autores como Wedemeyer e Perters apresentam embasamentos teóricos convincentes sobre essas abordagens pedagógicas utilizadas na EaD.

a) Abordagem Broadcast:

**Figura 21 – Abordagem Broadcast**

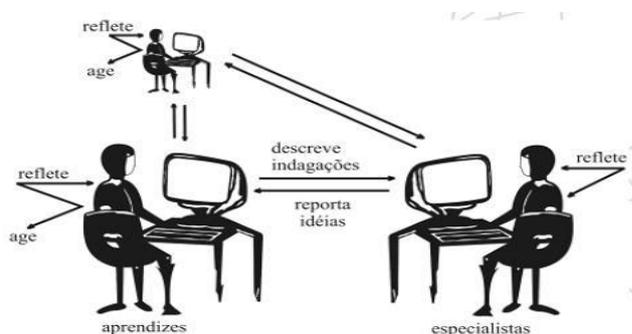


Fonte: Valente (2011, p. 27)

Observando a figura apresentada, é possível notar que nessa abordagem não há a presença do professor, isso nos faz entender que não há uma mediação direta entre professor-aluno, o que caracteriza a importância de uma boa preparação na montagem da estrutura do hipertexto na *web*, já que esse será o meio de ligação do aluno com o conteúdo. A possibilidade de construção de conhecimento será possível caso haja uma interação entre o aluno e o material que estará à sua disposição.

b) Estar Junto Virtual:

**Figura 22 – Estar Junto Virtual**



Fonte: Valente (2011, p. 31)

O modelo de abordagem apresentado nos transmite um processo com a participação de todos, tanto aprendizes quanto mediadores devem estar presentes no processo e gozando da possibilidade de uso da internet a fim de que a mediação aconteça, para isso, será imprescindível a busca por troca de informações para que haja uma interação entre os participantes. Nem aprendiz, nem mediador poderão estar sozinhos. Este modelo de abordagem também chama a atenção para a possibilidade de interação entre os aprendizes, uma vez que os mesmos estarão necessariamente interligados.

c) Escola Tradicional Virtual:

A presença do professor é muito importante. Nessa abordagem, assim como nas demais apresentadas, existem vantagens, como a interação que acontece diretamente entre professor-aluno, e também desvantagens, como o grande número de alunos que deverão ser atendidos. Quando comparada à educação tradicional em caráter presencial, a sua desvantagem aumenta, já que a relação fica ainda mais

distante, graças à falta de contato corporal, ganhando pontos quando se trata dos custos e das impossibilidades que poderiam ocorrer devido ao tempo e ao espaço.

Nem sempre é possível criar situações de ensino e aprendizagem que propiciem a construção de conhecimento. Em algumas situações, o que pode ser oferecido são ações educacionais que oportunizem a informação ao aprendiz, prevendo pouca ou nenhuma interação entre o professor e este. Assim, as abordagens pedagógicas usadas na EAD devem contemplar as diversas situações para atender mais adequadamente às diferentes necessidades educacionais existentes (VALENTE, 2011, p. 41).

É importante ressaltar que independente da abordagem escolhida o que não se pode buscar é a construção do conhecimento diretamente, a constante afirmação do autor nos chama atenção para a necessidade primordial de transmissão de informações, o que nos faz perceber que a mediação será de grande significância, afinal, é através dela que os participantes do processo poderão estar transferindo estas informações, colaborando para o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de ser necessária a participação de todos os envolvidos para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem no ambiente virtual, vale ressaltar que nem sempre isso acontece, podemos compreender que o AVA deve ser caracterizado por atividades que levem o aluno a participar, através do diálogo, em que a interação entre os sujeitos envolvidos seja fundamental para que ocorra o desenvolvimento da criticidade, ressaltando a importância das ferramentas, classificadas como síncronas e assíncronas.

As ferramentas síncronas e assíncronas disponíveis na internet podem ser de grande importância para o sujeito inserido no processo de ensino-aprendizagem e que busca participar efetivamente, através de contribuições respaldadas em estudos realizados de modo coletivo ou individual, com possibilidades infinitas de pesquisa e demonstração de conhecimentos adquiridos antes e depois das discussões. Apenas com o surgimento da internet e com o uso desta como suporte principal da EaD é possível, nos dias atuais, vivenciar esta modalidade de forma mais consistente e viável, já que permite a participação de todos.

Na medida em que atendem as mais variadas necessidades de comunicação, informação, armazenamentos e interação, essas ferramentas podem simular um ambiente real de aprendizagem. Porém, por si mesmas, não garantem que o AVA seja realmente interativo. É preciso que os professores conheçam profundamente as ferramentas de interação disponíveis nos ambientes em que estão

atuando para que possam fazer plena utilização de cada uma (SILVA, 2009, p. 84).

O panorama educacional, modificado pela inserção das TIC faz nascer um novo grupo de ferramentas que servirão como colaboradoras do processo de aprendizagem, as quais deverão ter por finalidade a contribuição no entendimento, no uso e na adaptação às novas maneiras de participar desse processo de crescimento cognitivo. Considerando o grande avanço tecnológico que, dia após dia, vem ganhando novos elementos, percebemos também a dificuldade em escolher as ferramentas mais favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem em um cenário cada vez mais tecnológico.

Para Monereo (2010), existem 3 (três) conceitos que devem ser levados em consideração para que se faça uso de ferramentas no processo de ensino-aprendizagem: “a acessibilidade, a usabilidade e a adaptabilidade são propriedades das TIC fortemente interdependentes: quanto maior for a acessibilidade e a adaptabilidade, maior será a usabilidade, e vice-versa” (p. 26).

As características apresentadas nos levam a compreender que as grandes possibilidades trazidas pela internet à EAD estão inteiramente relacionadas às ações desenvolvidas pelos indivíduos que fazem parte do processo, nos fazendo compreender que a mediação não se dá isoladamente, mas rodeada por pareceres de profissionais que devem levar em consideração a forma e os meios que a educação deve ser tratada em meio a tantas ferramentas de ensino, é a primeira necessidade para que os conteúdos possam ser trabalhados de forma coerente e concisa.

O *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* que tem sido utilizado por várias instituições educacionais no Brasil, dentre elas, os cursos na modalidade EaD da UNEB, através da UAB, apresenta a possibilidade de transmitir conhecimentos, levando-se em consideração a coletividade e a cooperação.

O grande desafio nesses novos espaços de troca de conhecimento está em fazer acontecer a participação dos sujeitos envolvidos no processo, o *Moodle* em particular tem apresentado ferramentas pedagógicas com o objetivo de tornar cada vez mais possível e eficaz a participação, entre ferramentas síncronas e assíncronas o participante pode acessar e contribuir com novas informações ao mesmo tempo.

O Quadro abaixo apresenta algumas dessas ferramentas, levando em consideração suas possibilidades pedagógicas para o processo a ser desenvolvido no AVA:

**Quadro 16** – Ferramentas/Possibilidades Pedagógicas

FERRAMENTA SÍNCRONA	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
<b>Chat:</b> Proporciona conversação acerca do que está sendo debatido durante o curso entre os participantes, sejam alunos ou orientadores.	Possibilidade de contribuições de todos os indivíduos que estão inseridos no processo (troca de informações direta entre os participantes).
FERRAMENTAS ASSÍNCRONAS	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
<b>Wiki:</b> Construção coletiva	Desenvolvimento de trabalho em grupo; possibilita a produção escrita a partir da concepção de cada participante.
<b>Fórum:</b> Discussão acerca do conteúdo trabalhado	Possibilita a interação entre os participantes; possibilidade de reflexão acerca do assunto a ser discutido.

FONTE: SILVA, 2009, p. 83

Esses são alguns exemplos de ferramentas que proporcionam a interação dos participantes que utilizam o *Moodle* como ambiente virtual de aprendizagem. Ressaltamos aqui que há um leque de outras ferramentas e, assim como as apresentadas anteriormente, possuem possibilidades pedagógicas ricas para o processo da aprendizagem através da participação ativas dos envolvidos.

As ferramentas têm o papel primordial de viabilizar a interação no AVA, os aspectos tecnológicos devem estar compatíveis aos pedagógicos.

Os AVAs são ambientes complexos, apoiados por um conjunto de ferramentas na internet, cujas características mais importantes são a autonomia do aluno, a interatividade e a aprendizagem colaborativa. No entanto, por mais poderosas que sejam as tecnologias empregadas nos AVAs, nem sempre eles serão realmente interativos (SILVA, 2009, p. 86).

Podemos compreender que o uso da tecnologia estará proporcionando um ambiente diferenciado para que possa ocorrer uma aprendizagem significativa, porém sabe-se que a tecnologia por si só não é suficiente para tal, o olhar do orientador é de suma importância para que as atividades sejam desenvolvidas da melhor forma possível e que, em conjunto, tecnologia e mediação pedagógica, os resultados serão mais promissores.

A mediação pedagógica pode ser entendida como a relação que existe entre professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo maior a troca de informações que possam contribuir para o desenvolvimento de tal processo.

Moran (2012, p. 144), ao falar em mediação pedagógica, ressalta o papel do professor “como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”.

Buscaremos compreender que o processo de construção do conhecimento é caracterizado por uma mediação pedagógica que deve ser recíproca, entre o mediador (professor, orientador e/ou tutor) e aluno. Nesse contexto, a mediação pedagógica assume um papel fundamental para integrar a reflexão e a ação, a teoria e a prática entre os envolvidos, onde eles são os próprios autores desse processo de condução ao caminho do aprendizado. O autor pontua como características da mediação pedagógica:

Dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar as carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; fazer a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimento, seja por meio de meios convencionais, seja por meio das novas tecnologias (MORAN, 2012, p. 145-146).

A mediação pedagógica no AVA é extremamente relevante e significativa para o aluno. Ela não se desenvolve em uma ação individualista e isolada e, por isso, não pode ser construída apenas no uso de recursos tecnológicos.

As leituras acerca das ideias de Vygotsky (1984) nos faz entender que a mediação pedagógica se consegue pelo diálogo, pela troca de experiências e debate de questões de forma instigadora; pela assistência à seleção, organização e avaliação de informações; cooperação entre os participantes; enfim, pelo desenvolvimento de uma ação educativa que promova a construção ativa do conhecimento pelo aluno, por

meio do inter-relacionamento entre as pessoas, visando à apropriação da história e da cultura.

A linguagem exerce fundamental papel enquanto mediadora e, desta forma, favorecedora da construção do conhecimento nas interações de um sujeito com o outro, com o conteúdo e com o meio. Entende-se que o indivíduo está a todo instante inserido no processo de aprendizagem que se amplia quando ocorre uma internalização de conceitos o que vem confirmar que o desenvolvimento desse processo ocorre de fora para dentro, sendo impossível sem a mediação, já que tudo o que parte do meio passa por transformações (VYGOTSKY, 1984, p. 42).

Continuando com o pensamento voltado para os conceitos vygotskianos, podemos ressaltar a importância da mediação quando se busca definir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112, apud SILVA, 2009, p. 141).

Quanto à mediação em AVA, o professor precisa realizar a interlocução entre os atores do processo educativo disponibilizados pelas ferramentas tecnológicas como: fóruns, *chats*, videoconferência, teleconferência, dentre outras, possibilitando assim uma maior comunicação e interação por meio do diálogo nesses espaços virtuais.

O fórum é a ferramenta mais utilizada para discussões de ideias entre os participantes e é nesse ambiente que o professor realiza a mediação com os alunos, acompanhando as mensagens que foram enviadas pelos participantes, contribuindo de forma clara com os questionamentos deixados por cada um, incentivando os alunos a trocarem experiências e saberes entre si, promovendo a interatividade e uma aprendizagem colaborativa entre os grupos.

É importante que o professor esteja atento a alguns aspectos como: definir temáticas que estejam relacionadas ao contexto dos alunos, atentar para que as questões sejam claras e amplas, dando margem à diversidade de opiniões, conduzir as discussões garantindo espaço para a interação entre eles e orientar as discussões, para que essas não se distanciem dos objetivos de aprendizagem propostos.

Percebemos que o professor é uma peça muito importante, agindo como mediador do processo de aprendizagem dos AVA, criando e promovendo situações de interatividade por meio do diálogo nesses espaços, introduzindo novas informações aos alunos como no desenvolvimento e acompanhando os debates e a troca de conhecimentos no AVA.

Com a inserção das TIC na EaD e o desenvolvimento de AVA, a função mediadora do professor tomou um forte impulso, tanto pelas possibilidades que essa ação interventivo-mediadora oferece, como também, pelas exigências da configuração desse novo “espaço” de colaboração/aprendizagem.

No AVA, a mediação incide por meio de diversos dispositivos, os quais viabilizam a comunicação, tanto síncrona como assíncrona, possibilitando a criação de várias estratégias favoráveis ao diálogo e a participação ativa dos estudantes. A utilização desses dispositivos implica na aquisição de habilidades e competências comunicativas por parte de todos os integrantes desse processo, resultando numa maior preocupação com a criação de momentos de interação e de execução de trabalhos colaborativos, nos quais a aprendizagem acontece de forma participativa.

Para Castilho (2011, p. 83), o que se deve esperar de um professor é:

- Manter diálogo contínuo com os seus estudantes (entendendo que o aluno é o protagonista do aprendizado);
- Ter competência disciplinar para a identificação dos pontos-chaves a serem ensinados (cuidando para que o feedback seja rápido e eficaz);
- Monitorar o progresso dos estudantes para identificar pontos que devem ser modificados ou reforçados (alguns sinais podem evidenciar problemas no status intelectual e emocional do aluno e o professor pode ajudá-lo a tomar decisões);
- Desenvolver habilidades para interpretar o discurso dos estudantes (expressões erradas podem denunciar conceitos arraigados que precisam ser modificados);
- Estimular a participação dos alunos, seja com dúvidas, críticas ou sugestões.

Podemos afirmar que a presença de mediação entre orientadores e alunos ou alunos-alunos é o que define a prática pedagógica que será ou que deverá ser usada no desenvolvimento da EaD. Primeiramente, devemos destacar que para acontecer esta mediação é necessário haver acesso a informações e, a partir daí, se dê a construção de conceitos tanto por parte do orientador como pelo aluno, ou seja, é importante que se envolva nas informações de possível acesso e, em seguida, se

construa aquilo que é considerado importante para o processo de aprendizagem. O que pode ser discutido neste momento, quando já existe a informação e conseqüentemente o conceito, será a forma como transmitir essas informações e construir este conhecimento, o que chamamos de abordagem pedagógica. Entendendo o processo de aprendizagem como resultado da mediação com o conteúdo e conceitos criados, podemos dizer que apenas assim será possível que ocorra a aprendizagem e não simplesmente a coletânea de informações múltiplas e muitas vezes sem objetivos reais.

[...] a mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações do estudante com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluindo o professor, consigo mesmo e com o seu futuro (PEREZ; CASTILLO, 1999, p. 10).

Sabemos que a construção do conhecimento através da interação torna-se potencializada devido à dinamicidade envolvida no processo. Para tanto, o uso da tecnologia tem influenciado o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando reflexões sobre a metodologia usada, alterando a cultura do aluno em relação à sua participação, à avaliação como processo contínuo, incentivando-o à pesquisa, à criatividade e ao diálogo.

Diante da sociedade contemporânea, que respira e transpira informação, tecnologia, conhecimento e interconexão, a ação de ensinar-aprender é reestruturada, sob novas exigências e necessidades e sob a perda dos limites territoriais e espaciais, numa relação humana transversal e livre. Especificamente, a mediação, alvo de nosso atual estudo, perde sua posse única sob a égide do professor e passa a ser ação de todos os envolvidos, vista numa relação de compartilhamento do saber e de aprendizagem cooperativa, num ambiente midiático, que promove a consciência individual, mas também coletiva.

Nessa relação, todos são responsáveis pelo seu próprio processo de ensinar-aprender e pelo outro também. Todos contribuem, refletem, se posicionam, interagem, instigam, promovem, facilitam e motivam a si próprio e aos demais por meio de suas histórias de vida, da troca de suas experiências singulares, que irão tecer as individualidades e coletividades de cada um e de todos.

É importante salientar, porém, que não é o ambiente em si próprio que determina a interatividade, mas os atores que fazem parte desse

cenário, objetivando a construção do conhecimento, de forma colaborativa. A aprendizagem colaborativa é um processo importante para o compartilhamento de um objeto comum, e sua metodologia envolve a interação, que deve romper a lógica de ensino tradicional para uma prática mais inovadora, promovendo uma relação afetiva com o conhecimento, de forma reflexiva e mais autônoma (CASTILHO, 2011, p. 105).

A educação *online* propicia a ação e a construção do aluno como agente transformador do conhecimento e da sua realidade, a parceria, a colaboração, a aprendizagem mútua, por meio da contextualização e da intercomunicação entre alunos, utilizando ferramentas como fóruns de debate, lista de discussão, *chats*, portfólios, além de permitir o compartilhamento e a socialização de suas expectativas, anseios e intenções pessoais, criando uma identidade para aquele grupo, por meio dos perfis e dos *blogs*.

As atribuições do docente, segundo Kenski (2010, p. 22), subsistem independentemente a realidade e o contexto inserido. O professor agente de memória, valores e inovações propicia ao aluno traçar interligações factuais e interpretativas provenientes de espaços e tempos diferentes, além de sugerir olhares que contemplem um dado fenômeno de outro ângulo, sob outros valores e atualizar o contato com informações e descobertas novas que ampliem o debate ou a pesquisa.

[...] destaca a importância de enriquecer os ambientes de aprendizagem, incorporando as tecnologias digitais, nos quais os sujeitos podem atuar e ser capazes de construir os conceitos e ideais que impregnam esses ambientes. Os objetivos computacionais, para serem usados, requerem conceitos lógico-matemáticos e, portanto, a interação com essas tecnologias passa a ser uma maneira de estimular e promover a "aprendizagem piagetiana", porém no âmbito do conhecimento lógico-matemático. No entanto, o desenvolvimento desses conceitos não acontece sem o auxílio de pessoas mais experientes (PAPERT, 1980, apud MILL, 2000, p. 27).

A ideia maior da mediação na EaD está em criar-se uma teia de aprendizagem, onde estejam inseridos orientadores e alunos, que possam estar aprendendo juntos a partir das informações conseguidas e dos conceitos criados, uma rede que propicia um processo de ensino-aprendizagem que a partir do virtual propicie contato, troca de conhecimentos, transmissão de descobertas e, enfim, um conhecimento real.

Dentre as diversas vantagens de adesão da sociedade brasileira em relação à Educação a Distância (EaD) pode-se destacar a quebra dos limites demográficos que impossibilitavam diversas regiões do país de terem acesso ao ensino em seus

diversos graus. Cabe focar que a Educação a Distância em ambientes virtuais permite romper com as distâncias espaço-temporais e viabiliza a interatividade, recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se restringindo à disseminação de informações e tarefas inteiramente definidas.

Nas escolas tradicionais os conteúdos tendem a ser quase que totalmente impostos pelo professor. Portanto, o conhecimento do homem dentro dos ambientes virtuais passa a ser trabalhado e determinado como fator principal do ensino-aprendizagem, tornando-se flexível aos interesses de cada aluno.

Na modalidade de educação a distância, faz-se possível o inter-relacionamento de inúmeras pessoas ao mesmo tempo, de diferentes localidades, com troca de um grande número de informações e variadas alternativas de busca. O mundo, nesse contexto, passa a ser visto como sem fronteiras, onde tudo está ao alcance de todos, independentemente de tempo ou distância. Sendo assim, o homem passa a assumir uma postura ativa diante dessas transformações, ao ter possibilitado um aprendizado rápido, eficaz e não estático.

Com o fácil acesso às informações, os termos quantidade, qualidade, profundidade e agilidade, passaram a fazer parte das características da educação moderna. Portanto, a Internet é um dos elementos mais importantes nesse processo, uma vez que está crescendo rapidamente no mundo. Apesar de a educação a distância possuir suas vantagens, cabe tratar das desvantagens que estão relacionadas aos instrumentos de comunicação e ao analfabetismo digital que assola grande parcela da sociedade brasileira.

Apesar de já existirem diversos programas públicos que visam à extinção do “analfabetismo digital”, estes ainda não garantem a massificação do processo de educação a distância.

Podemos apontar 3 (três) perspectivas em relação ao aprender e ao ensinar dentro da modalidade educacional aqui estudada: perspectiva associacionista, cognitiva e situada.

A perspectiva associacionista compreende a aprendizagem a partir da observação da mudança do comportamento do indivíduo, os processos de condicionamento marcam esta perspectiva e tem a figura de Skinner como um dos seus precursores, compreendendo a aprendizagem através de respostas operantes e

estímulos de reforço, ressaltando aí o acompanhamento do conteúdo seguido por um rápido e claro *feedback*. “A vertente radical de Skinner defende que a aprendizagem acontece em função de mudança do comportamento evidente. Essas mudanças são produto de resposta singular a estímulos que incidem no meio. Uma resposta gera um efeito” (SANTANA; ALVES, 2009, p. 16).

As características da perspectiva cognitiva se relacionam às teorias construtivistas, apresentada pelo discurso de Piaget e da teoria socioconstrutivista, apresentada por Vygotsky observada de maneira geral, é fácil perceber a participação dos indivíduos durante todo o processo, o que torna possível uma avaliação durante a construção do conhecimento. O resultado será o desenvolvimento das potencialidades de cada um, levando em consideração a participação desse com o coletivo, nessa perspectiva é mais comum observar como está acontecendo o processo de interatividade.

Por todas as abordagens feitas pela teoria piagetiana, entendemos essa perspectiva colocando o indivíduo como responsável por sua própria aprendizagem, sendo enriquecida pela teoria vygotskyana, quando apresenta a importância da interatividade no processo de aprendizagem.

A última perspectiva, situada, concebe a aprendizagem como prática social, isso nos conduz a compreender a importância de cada indivíduo na formação intelectual do grupo por completo. A importância que é dada à troca de experiência entre os indivíduos participantes do processo caracteriza os resultados como coletivos e responsáveis por mudanças nos conceitos de todo o grupo, ressaltando a contribuição de cada um.

Entendemos, pois, que independente da perspectiva que seja utilizada para o desenvolvimento das atividades, sabe-se que os indivíduos aprendem através de sua participação, ao interagir com outros sujeitos e assim trocar conhecimentos, levando-se em consideração a importância tanto dos conteúdos que serão contemplados bem como das ferramentas que deverão ser utilizadas.

Analisando as perspectivas anteriormente apresentadas, percebemos a necessidade de organizar ações pedagógicas apoiadas em conteúdos e ferramentas para que os objetivos sejam atingidos, Litto e Formiga (2011, p. 101) nos chamam a

atenção ao organizarem uma matriz de atividades a serem levadas em conta, independente da perspectiva adotada:

- Unidade de estudo: o que os alunos estudarão?
- Objetivo: para que eles estudarão isto, neste momento?
- Atividade: o que os alunos (e professores) farão efetivamente?
- Quem executa a atividade: como os alunos trabalharão (individualmente, em dupla, grupos)?
- Duração: quanto tempo será dedicado à realização da atividade?
- Ferramentas: que tecnologias serão necessárias para a realização da atividade?
- Conteúdos: que assuntos ou tópicos serão tratados?
- Produção dos alunos: qual será o resultado (processo ou produto) da atividade proposta?
- Avaliação: qual o peso desse resultado na avaliação geral da aprendizagem? Que tipo de *feedback* os alunos darão ou receberão quanto ao seu processo e/ou produto de aprendizagem?

As pesquisas que envolvem o entendimento da organização pedagógica da EaD têm levantado ideias que nos fazem compreender esta modalidade de ensino não como o oposto da modalidade presencial, mas como um novo meio de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, uma nova via que vem caracterizada por novas perspectivas, mas que pode aliar-se a modalidades já difundidas e mais extensas, assim como na modalidade presencial, a EaD deverá ser enriquecida por atividades com base em ações anteriormente estudadas e observadas, para que os objetivos principais sejam realmente atendidos.

No quadro atual da educação, as ferramentas tecnológicas já não podem mais passar despercebidas, elas são responsáveis por uma transformação cultural, econômica e social, mesmo assim não podem ser entendidas por si só, é necessário que sejam trabalhadas para que venham ser inseridas no contexto de ensino aprendizagem, levando-se em consideração todas as competências pedagógicas necessárias.

O processo de adaptação às novas características da educação, como envolvimento com a tecnologia, vai além do bom uso das máquinas, é de fundamental importância à interação dos envolvidos do processo enquanto mediadores dos conteúdos abordados.

Por vezes, quando relacionamos tecnologia ao processo de ensino aprendizagem é provável que muitos venham entender tal situação como a substituição do professor por máquinas, porém esta relação é certamente um

pressuposto para que professores e alunos possam desenvolver novas aptidões e criar novas relações de mediação para que aconteça a aprendizagem.

Defendo então a Ead para formar professores da escola básica, no Brasil hoje, porque tenho esperança de que esta modalidade de ensino, desenvolvida de modo competente [...], possa contribuir efetivamente para melhorar a situação da escola que oferecemos às nossas crianças (MILL, 2010, p. 246).

Considerada um meio viável para que se concretize a ideia de educação para todos, a modalidade à distância deve ser entendida e praticada com o objetivo de desenvolver habilidades que facilitem a autoconstrução dos sujeitos envolvidos no processo, sendo esses professores da rede pública, que possam desenvolver autonomia e criticidade acerca do conhecimento. Facilitada pela tecnologia, a formação docente através da EaD é privilegiada por ser atualizada, desta forma não se convém apenas transmitir informação, mas as práticas pedagógicas terão que necessariamente acompanhar o novo ritmo da educação.

Os cursos de formação inicial ou continuada de professores possibilitarão não apenas, uma formação em exercício e em larga escala e dimensão, mas também um ensino em que estão presentes de forma associada, a pesquisa, a extensão, ou seja, por meio da EAD, pode se criar uma rede de aprendizagem significativa (BRASIL, 2007, p. 190).

Buscamos aqui fazer um comparativo do que seria a formação de docentes no contexto da EaD e a necessidade da interatividade, afirmando que esta é a característica que deve pautar a formação do docente que está inserido neste processo de ensino aprendizagem. É de suma importância que aconteça a mediação pedagógica.

**CAPÍTULO 6:**  
**O PRODUTO PRESENTE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO**

*“Live: artefato curricular,  
um objeto de aprendizagem”  
Edméa Santos*

Quando apresentamos o projeto de pesquisa, sugerimos como produto um e-book que trouxesse todas as falas dos egressos, construídas através de entrevistas e narrativas. Como um processo flexível, a pesquisa nos permite mudar, transformar, criar, fazer e refazer. O seu desenvolvimento não é linear, há seus entrelaces e isso nos possibilita mudança do percurso.

Mudado o percurso, mudou-se também dispositivos, outras necessidades vieram à tona. Cientes de que o produto não é exclusivamente o resultado, mas a construção dele, nosso produto surge no meio do processo, junto à construção dos dados.

O Capítulo 3 (três) apresentou levemente o momento de transformação pelo qual passou a pesquisa. Impactos trouxeram implicações nas tomadas de decisão. Paramos, pesquisamos, ouvimos, falamos e o termo EaD foi ganhando espaço, nos sentimos privilegiados, vimos nossa pesquisa crescer. A Educação nunca esteve em um momento de transformação tão acentuado, as TIC precisavam urgentemente serem usadas, o ser professor aparecia rodeado por dúvidas. Olha aí nossa outra categoria ganhando espaço!

Formação Docente, muitas necessidades surgindo. Professores repensando sua formação, seu conhecimento, sua função, suas habilidades. Uma busca constante pela Identidade Docente. E assim as *lives* começam a tomar conta do processo. Enquanto nos convidavam para falar sobre EaD, esclarecer questões conceituais sobre aulas remotas, vimos nesse novo espaço o produto da pesquisa.

As primeiras *lives* foram apresentadas:

**Figura 23** - Live 1: A Escola no Enfrentamento à Covid-19



A primeira *live* trouxe como tema- A Escola no Enfrentamento à Covid 19: Novos Rumos, novos desafios e novos aprendizados. Direcionada aos professores da Creche Escola Francesco Galli, Instituição que atende alunos da Rede Municipal de Ensino do Município de Senhor do Bonfim. O conteúdo disponibilizado estava baseado na construção dos conceitos de EaD, Educação *Online* e Educação Remota, um desdobramento necessário no momento que todos buscavam esclarecimentos teóricos sobre o que seria da Educação diante da pandemia do Covid 19.

O embasamento teórico se deu através do texto Educação *online* para além da EaD: Um Fenômeno da Cibercultura, de Edméa Santos (2009) e Aula em Casa: Educação, Tecnologias Digitais e Pandemia Covid-19, de Camila Lima Santana e Santana (2020).

**Figura 24** – Live 2: Covid-19: Sobrecarga de Trabalho das Professoras



Fonte: @lipeebio (2020)

Com o tema Covid-19: Sobrecarga de Trabalho das Professoras, a segunda *live* fez parte do projeto Diálogos da Quarentena, desenvolvido pelo Curso de Biologia da Universidade do Estado da Bahia- *Campus VII* e disponibilizado através do Canal @lipeebio no Instagram.

Voltada para professoras que estão vivendo o momento pandêmico, sobrecarregadas com as novas funções que o *home office* nos impõe. Mulheres, professoras, mães, donas de casa e imbuídas de muitas outras funções que sobrecarregaram o cotidiano já marcado pela experiência do isolamento social e demais experiências às quais fomos submetidas.

**Figura 25** – Live 3: Educação na Pandemia: Volta às Aulas



Fonte: @vanhocabr (2020)

A terceira *live* tratou de apresentar o tema, Educação na Pandemia: Volta às Aulas. Trazendo um viés psicopedagógico e voltada para professores da Rede Municipal de Ensino dos Municípios que pertencem ao Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, o objetivo foi apresentar concepções psicopedagógicas que contribuíssem e enriquecessem a função do professor frente a necessidade do uso das tecnologias no período pós pandemia.

O diálogo se delineou a partir das discussões que surgiram durante a *live*, as perguntas que traziam dúvidas quanto o uso das tecnologias, as falas de professores preocupados de como seria o retorno, justamente por não se sentirem preparados para o novo cenário educacional, permeou todo esse momento interativo.

A partir de observações e repetidos questionamentos sobre a função do professor no tempo pós pandemia, percebemos a importância de trazer de maneira organizada discussões sobre formação docente no ciberespaço, inserção das tecnologias nas aulas presenciais, uso de AVA como material pedagógico no Ensino presencial.

**Quadro 17 – Produto da Pesquisa**

<b>Produto:</b> <i>Lives</i>
<b>Programação:</b> Bloco com 10(dez) <i>lives</i> apresentadas mensalmente
<b>Tema Geral:</b> Uso das Tecnologias no Ensino Presencial
<b>Público Alvo:</b> Professores da Rede Municipal de Ensino de Senhor do Bonfim
<b>Transmissão:</b> <i>Google Meet</i> (ou outro que venha facilitar o acesso)
<b>Parceria:</b> Egressos Colaboradores da Pesquisa/Secretaria de Educação

Fonte: Própria autora (2020)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.”*  
*Paulo Freire*

Essa pesquisa foi, desde seu início, uma busca por conceitos, compreensões e construções, nos aventuramos e lançamo-nos partindo dos mitos e verdades que rodeavam a EaD para compreendê-la mais a fundo. Fizemos um apanhado daquilo que previamente entendíamos por docência e nos debruçamos nas memórias pedagógicas para compreender como se dava essa formação. Envolvidos pela tecnologia, hoje impregnada em cada fazer, não nos contentamos em averiguar características de uma licenciatura apenas, mergulhamos nas interfaces da LC.

Rapidamente conseguimos fazer uma aliança, na caminhada a tríplice se tornou acessível: EaD, Formação Docente e LC, juntas tornaram-se mais que categorias, impactaram e implicaram diretamente em nossa formação acadêmica.

Ao trilhar os caminhos proporcionados por este estudo, compreendemos que a construção da formação docente do curso de LC na modalidade EaD se deu a partir de embasamentos teóricos, planejamentos, participação, enfrentamento e resistência. Compreendemos também a validade e a importância dessa formação para a capacitação profissional que ora enriqueceu e enriquecerá nossas escolas ao possibilitar a chegada das tecnologias, acompanhadas por suportes que vão além do técnico.

Entendemos que o Licenciado em Computação, tendo ou não, uma prática docente que anteceda o curso, é ele um profissional pronto para exercer no âmbito escolar e/ou nos demais espaços ensinamentos que contribuam para inserção da tecnologia como ferramenta que possibilita o processo de ensino e aprendizagem.

Com o objetivo maior de trazer ao centro as características da EaD como espaço possível da formação docente, apresentaremos, baseando-nos nas análises realizadas, algumas considerações relevantes:

1. Projeto Político Pedagógico: Constituído por conceitos embasados em teorias pedagógicas, prevê especificidades ao curso, dialogando com a SBC, bem como com a LDB, apresenta pontos fortes como a matriz curricular e as adequações necessárias por se apresentar na modalidade EaD;
2. Ferramenta mediadora: A EaD, que contribuiu diretamente no desenvolvimento do curso, teoricamente disponibiliza de suporte técnico, didático e recursos humanos, propagando um *designer* bem estruturado

para adequação de atividades, compartilhamento de saberes e possibilidades de fazer acontecer o processo de ensino e aprendizagem.

Junto aos pontos notados está a fala dos egressos que trazem discursos potencializadores, avaliações de um curso que contribuiu diretamente com sua formação e trazendo também um discurso de resistência, perseverança e luta.

1. Resistência: Licenciatura em Computação é um modelo de curso novo, ainda em construção, se na modalidade EaD, mais uma característica que faz dessa caminhada uma potencialidade em descobertas, novos conceitos, objetivos a serem alcançados. Há muito o que vencer, a própria inserção das TIC na Educação ainda passa por um processo de aceitação, adaptação, empatia e reconhecimento.
2. Perseverança: Percorrer novos caminhos a partir da escolha por um curso de Licenciatura, de Computação e EaD, uma constante no que se refere a enfrentar desafios diários. O mercado de trabalho, ainda escondido. O desejo pessoal querendo ir além das paredes de uma escola. A EaD vista apenas como possibilidade de acesso ao nível superior. Foi preciso perseverar para vencer os próprios desafios.
3. Luta: Em meio a muitos que se opuseram a participar da pesquisa, há outros que em seus relatos mostraram toda insatisfação com o curso, desde seu início, seja sobre a formação docente, o AVA ou o acesso aos professores. Há também aqueles que lutaram contra os próprios medos, viram no curso um divisor de águas, se apegaram à realização de um sonho e, sim, tornaram-se docentes na área de Computação, através da EaD deram seus primeiros passos no mundo acadêmico, e deu certo!

Com uma base de resistência, perseverança e luta que o perfil do egresso do curso posto em análise nos diz muito sobre as especificidades que tal curso possibilitou. Estudantes que, longe da ideia de educação, permitiram formar-se docentes, através de um processo de construção identitária, porque ser professor ou tornar-se professor vai além de uma formação teórica e técnica, é uma formação que provoca mudanças significativas e abarca dimensões técnicas e pessoais que se amalgamam.

Consideramos como pontos relevantes dessa pesquisa: a compreensão da EaD como modalidade que há muito traz em sua pedagogia teorias e práticas

condizentes com a formação de professores, a importância de considerar o processo de formação docente essencial em uma licenciatura e, por isso, a necessidade de pensar e planejar com embasamento teórico e prático.

Precisam ser apontadas as dificuldades: Dificuldade para inserção e atuação profissional, mesmo por aqueles que já são da área de educação.

Ressaltamos que o estudo não termina aqui, a pesquisa nos proporciona a experiência de sempre querer ir mais além, um mestrado profissional nos dá esse espaço de permanência, continuidade, uma inconclusão necessária, já que a caminhada continua a ser trilhada. Então, ao construir, coletar e analisar dados, novas indagações geram desejos e busca por novos estudos e pesquisas.

Paralelo à dificuldade apontada na pesquisa no que se refere a inserção profissional, nos deparamos com dados da Associação Brasileira das Empresas de Tecnologia de Informação e Comunicação os quais apontam que até 2024 “a busca por profissionais com habilidades digitais chegará a 70 mil pessoas por ano no País, mas o número de formados na área será de 46 mil ao ano”. Essas vagas abraçam toda área de Computação, inclusive Licenciaturas. Porém, apesar do avanço no setor tecnológico, é necessário um avanço nos cursos que formam esses profissionais. Em entrevista à Folha de Pernambuco, O Presidente da Brasscom, Sérgio Paulo Gallindo afirma que “o país conquistou um espaço de evolução. O fato da demanda superar a oferta é uma conjuntura nacional, existe um equipamento que deve suprir isso que é o de ensino” (GALLINDO, 2020, s./p.)

Faz-se necessário conhecer ações específicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades que o mercado de trabalho precisa, a expansão da formação seria uma das contribuições para colocar mais gente no mercado. “O Brasil derrapou e não está conseguindo formar os profissionais qualificados que o setor precisa. É um desafio que pode ser visto como uma boa oportunidade.”, diz Gallindo (2020).

Entende-se, por esse estudo, um importante meio que favoreceu e poderá favorecer, aos que tiverem acesso, a compreensão da formação docente através das TIC e, em especial, o conhecimento das fragilidades e potencialidades percebidas no curso de LC oferecido pela UNEB, através da UAB, no polo presencial de Senhor do Bonfim-Ba.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARAGÃO, Cláudia. **Comunidades Virtuais de Aprendizagem** 2ed. Especialização em educação à distância. Salvador: UNEB/EAD, 2010. Educação e tecnologias da informação e comunicação.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAHIA, **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciência da Computação**. Modalidade à Distância. Universidade do estado da Bahia (UNEB) - (Resolução 709/2009 - CONSU/UNEB).
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt, **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2005.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011
- BRASIL. MEC.SEPT. **Anais e Deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: 2007.
- BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)> Acesso em: 05 de maio de 2019.
- BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)> Acesso em: 05 de maio 2019
- BRASIL, **Lei Federal nº 9.394** de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BURGGREVER, Taís; MORMUL, Najla Mehanna. **A importância do PIBID na formação inicial de professores**: um olhar a partir do subprojeto de geografia da Unioeste-Francisco Beltrão. Disponível em:  
<<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Art6-v8-n15-Revista-de-Ensino-Burggrever-Mormul.pdf>>

CAPES.gov.br. **O que é o Sistema UAB**. 2019 <  
<http://www.capes.gov.br/pt/acessoainformacao/informacoes-classificadas/93-conteudo-estatico/7836-o-que-e-uab>> Acesso em: 05 de mai. 2019

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio: Paz e Terra, 1999. (2007). V. 1 e 2.

CASTILHO, Ricardo. **Ensino a Distância EAD: Interatividade e Método**. São Paulo: Atlas, 2011.

CASTRO, Cilmar Santos; VILARIM, Gilvan de Oliveira. **Licenciatura da Computação no cenário nacional**: embates, institucionalização e o nascimento de um novo curso.  
<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/21635/1571>> Acesso em: 20 de mar 2020

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

COLL, César. MONERO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual**: Aprender e Ensinar com as tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. - **Handbook of qualitative research**. London, Sage Publication, 1994. 643p.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **Construção de identidades docentes**: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. 2011. Disponível em  
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8672>>

FREIRE, Fernanda Maria Pereira & VALENTE, José A. (orgs.) **Aprendendo para a vida**: os computadores na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2001. Educiber: Diálogos Ubíquos para além da tela e da rede.

FORMIGA, Marcos. LITTO, Fredric M. **Educação a Distância**: o estado da arte. Cap. 7: A terminologia da EAD. São Paulo: Pearson education do Brasil, 2011

GALLINDO, Sergio Paulo. **Entrevista à Folha de Pernambuco**. Disponível em:  
<https://www.folhape.com.br/economia/estudo-revela-que-falta-mao-de-obra-qualificada-no-setor-de-tecnologia/128753/> Acesso: 07 de out. 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: LiberLivro Editora, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

GIL, Antônio Carlos **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais, In Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, Mai/Jun.1995.

GODOY, Arilda Schmidt. **A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. 1995a.

GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HALL, Stuart. **A Centralidade da Cultura**: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2. 1997

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: ED. 34, 3ª edição, 2011.

LIMA, M. S. L.; CAVALCANTE, M. M. D; CARNEIRO, I. M. P.; MARTINS, E. S. **Didática e formação docente: do estágio ao cotidiano escolar**. São Paulo: LP-Books, 2013.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa; NEVES, Maria Cristina Baeta; RIBEIRO, Antônia Maria Coelho; **A aprendizagem e a tutoria**. Educação a Distância. SENAC, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Epu, 2017.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MATOS, E. S. **Identidade profissional docente e o papel da interdisciplinaridade no currículo de licenciatura em computação**. Revista Espaço Acadêmico. N. 148, p. 26-34. Setembro. 2013. Disponível em <<http://www.sbc.org.br/educacao/referenciais-de-formacao-2017>> Acesso: 10 de ago. 2020.

MELO, Alessandra. **Porque o ensino a Distância é ideal para qualquer idade? Blog Católica EaD**. Disponível em: <<https://ead.catolica.edu.br/blog/porque-o-ensino-a-distancia-e-ideal-para-qualquer-idade>>. Acesso em: 15 de ago. 2020.

MILL, Daniel R. S.; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EduFSCar, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NÓVOA, António. **Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos a pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999

OLIVEIRA, José Clovis Pereira de. **O Questionário, O Formulário e a Entrevista Como Instrumentos de Coleta de Dados: Vantagens e Desvantagens**. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA13\\_ID8319\\_03082016000937.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA13_ID8319_03082016000937.pdf)> Acesso em: 05 de mai. 2019

OLIVEIRA, Carloney Alves de. WhatsApp e Educação: **Entre mensagens, imagens e sons**. Tema 3: WhatsApp, autoria e prática docente. Entre Processos Formativos e Interativos: O WhatsApp como Espaço Significativo na Orientação e Formação. 217-234. Salvador: ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017.

OLIVEIRA, C. A. **Entre Processos Formativos e Interativos: O WhatsApp como espaço significativo na orientação e formação**. In: WhatsApp e Educação: Entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017. p. (217-234).

Pinheiro, Lafayette Júnio Mendonça. **Estudo com egressos da Licenciatura em Computação da Universidade de Brasília: as influências do curso na vida profissional e pessoal dos ex-alunos**. Brasília: UnB, 2017. 74 p

SANTOS, Edméa. **EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos**. Notícias, Revista Docência e Cibercultura, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

SEIXAS, Carlos Alberto. **E-Learning e educação a distância**: guia prático para implantação e uso de sistemas abertos. São Paulo: Atlas, 2006.

SCHAFFEL, Sarita Léa. **A identidade profissional em questão**. Vera Maria. (Org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 102-115.

SILVA, Angela Carrancho da (org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SISTEMA DE ENSINO PRESENCIAL CONECTADO. **Tutores de Sala – Funções**. Pró-Reitoria de Ensino a Distância. Londrina, 2008.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2014

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Lilian Pereira S. **Desenvolvimento profissional do egresso da Licenciatura em Computação no Brasil: identidade, desafios e potencialidades**. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador, 2019. 238 f. Disponível em <http://cdi.uneb.br/site/>

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim(org.). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011. Coleção <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119pontos> e contrapontos.

VELOSO, Renato. **Tecnologias da Informação e da Comunicação**: desafios e perspectivas. Ed. Especial Anhanguera. São Paulo: Saraiva, 2012.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Zorzo, A. F.; Nunes, D.; Matos, E.; Steinmacher, I.; Leite, J.; Araujo, R. M.; Correia, R.; Martins, S. **“Referenciais de Formação para os Cursos de Graduação em Computação”**. Sociedade Brasileira de Computação (SBC). 153p, 2017. ISBN 978-85-7669-424-3

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa " **FORMAÇÃO DOCENTE NA EAD: Experiências dos Egressos de Licenciatura em Computação** ", do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia. Ficamos cientes que sua participação é voluntária, não sendo em nenhum momento obrigado (a) a continuar na pesquisa, podendo a qualquer momento desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com quaisquer que sejam os envolvidos na pesquisa.

Objetivo do estudo: Pretende-se compreender a construção da formação docente no Curso de Licenciatura em Computação na modalidade EaD, do Polo da UAB de Senhor do Bonfim-Ba.

Procedimento: Utilizaremos de questionários *online* que precisarão ser respondidos pelos participantes, além de entrevistas que poderão ser gravadas, caso percebamos a necessidade no decorrer da pesquisa.

Riscos: Não existem riscos relacionados à sua participação.

Benefícios: Sua participação poderá beneficiar direta ou indiretamente compreensão acerca da EaD e apontar algumas necessidades de mudança em sua qualidade no que se refere a formação docente através dessa modalidade.

Confidencialidade: Todas as informações obtidas no decorrer da pesquisa e através dela serão tratadas com total sigilo, assegurando confidencial a sua participação. Não haverá identificação na divulgação dos dados e os resultados quando apresentados ou publicados terão fins científicos ou educativos, mantendo-se ainda assim o sigilo de identificação.

Custo e pagamento: por se tratar de participação voluntária, ao concordar em fazer parte da pesquisa ficamos cientes que não haverá recebimento e/ou pagamento de qualquer valor em dinheiro como recompensa.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora responsável:  
Alberthyvania Brasileiro de Castro

Endereço: Rua Tomás Guimarães, 348 – Bairro Santos Dumont, Senhor do Bonfim-  
Bahia.

Telefone de contato: (74) 99141-6078

E-mail: vanhocabr@outlook.com

Declaro que entendi os objetivos, condições, riscos e benefícios de minha  
participação na pesquisa e estou de acordo em participar.

Jacobina/BA, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

---

Assinatura

## APÊNDICE B – Formulário do Questionário *Online*

Pesquisa com Egressos de Licenciatura em Computação

Prezados(as),

Este questionário faz parte da pesquisa de Mestrado da Pesquisadora Alberthyvania Brasileiro de Castro, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade oferecido pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

Tem como objetivo construir dados que apresentem o perfil dos(as) egressos(as) do Curso de Licenciatura da Computação da UNEB, oferecido através da Universidade Aberta do Brasil na Modalidade de Educação a Distância no Polo Presencial de Senhor do Bonfim-Bahia, bem como buscar informações acerca da vida profissional pós curso e a percepção no que se refere a formação docente.

A participação dos(as) egressos(as) é de fundamental importância para que a pesquisa obtenha resultados consistentes e assim possa servir como ferramenta para melhoria dos Cursos oferecidos na modalidade EAD.

Contamos com sua participação!

Endereço de e-mail:

Nome Completo:

Rg:

Telefone para contato:

Link para Facebook:

Gênero:

Feminino       masculino

Idade:

20 a 30 anos     31 à 40 anos     41 à 50 anos

Estado Civil:

Solteiro(a)     Casado(a)     União Estável

Divorciado(a)     Viúvo(a)

É professor(a) da Educação Básica?

Sim     Não

Durante o Curso você residia em qual Município?

---

Fez parte de qual turma?

Turma 1 – Dayse     Turma 2 – Leonardo

Foi sua primeira graduação?

Sim     Não

Qual sua primeira graduação?

---

Qual a modalidade de Ensino da sua primeira graduação?

EaD     Presencial     Semi presencial     Outra

Você faria outra formação na modalidade EaD?

Sim     Não

Qual outro Curso você faria na modalidade EaD?

---

Você está exercendo atividade profissional atualmente?

Sim, na minha área de formação

Sim, fora da minha área de formação

Não

Quanto tempo transcorreu entre a conclusão do curso e seu primeiro emprego na área de formação?

até 6 meses     de 6 meses a 1 ano     de 1 ano até 2 anos

mais de 2 anos     já exercia atividade na área     não se aplica

Como você considera o nível de exigência no mercado de trabalho em relação a sua formação profissional?

muito inferior a recebida no curso

inferior a recebida no curso

compatível com a recebida no curso

superior a recebida no curso

não sei opinar

Na Região em que você mora como são as ofertas profissionais na sua área de formação?

- muita oferta     pouca oferta     algumas ofertas  
 não há oferta     não faço ideia

Se você não está atuando na área, qual o motivo?

- mercado saturado  
 falta de perspectiva na carreira  
 melhor oportunidade em outra função  
 falta de interesse  
 não se identificou  
 formação não foi compatível à exigência

Quais foram as maiores dificuldades encontradas depois de formado?

- pouca oferta  
 remuneração insatisfatória  
 faltou experiência profissional  
 falta de interesse  
 não se identificou  
 formação não foi compatível à exigência  
 não encontrei dificuldade

De modo geral como você avalia o curso que concluiu?

- Ótimo     Bom     Regular     Ruim

De modo geral como você avalia o polo presencial?

- Ótimo     Bom     Regular     Ruim

Recomenda o Curso a alguém?

- Sim     Sim, com ressalvas     Não

Se você tem algum posicionamento adicional, relate aqui: