



UM ESTUDO SOBRE A INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS EAD

Patrícia Maria Caetano de Araújo

patricia.caetano@uemg.br

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

RESUMO. Este trabalho apresenta resultados de um Estudo de Caso desenvolvido no programa de Doutorado na PUC/Minas. A pesquisa foi desenvolvida no período de 2013 a 2016 com o objetivo de identificar os desafios e estratégias para que se efetive uma inovação disruptiva no curso de Pedagogia EaD, em uma formação com e para adoção das tecnologias digitais na educação. O estudo envolveu cinquenta e quatro egressos mapeados em um questionário on-line e dez entrevistados. Os resultados apontam uma tendência em replicar, no curso EaD, o modelo do curso presencial com uma abordagem tradicional de ensino, subutilizando o potencial educacional das tecnologias digitais na formação de pedagogos. Nas conclusões, reafirma-se a urgência de uma inovação disruptiva na formação contemporânea de pedagogos.

Palavras-chave: Educação a distância *on-line*. Tecnologias digitais. Curso de Pedagogia. Inovação disruptiva.

A STUDY ON INNOVATION IN TEACHER TRAINING IN ONLINE DISTANCE EDUCATION (DE)

ABSTRACT. This paper aims to present the results of a case study developed at PhD program at PUC/Minas. The research was carried out from 2013 to 2016 aiming to identify what are the challenges and strategies that can innovate an online pedagogy degree program, adopting digital technologies in education that could enable the rupture of the transmissive model in education. The study involved fifty-four graduated students mapped in an online survey, as well as interviews with ten graduation students. The results show a tendency to replicate the model classroom course with a traditional approach to teaching in online distance education, thus, underusing the educational potential of digital technologies in teacher training. Our conclusions reaffirm the urgency of a disruptive innovation in contemporary training of teachers.

Keywords: Online distance education. Digital technologies. Education course. Disruptive innovation.

1 INTRODUÇÃO

No cenário do século XXI, vivencia-se a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em contextos educacionais diversos, incluindo as populações que se encontram geograficamente fora dos grandes centros urbanos; historicamente, à margem da formação profissional em nível superior. A realidade aqui em pauta é a de formação inicial de educadores em cursos de Licenciatura na modalidade a distância (EaD), entre outros, oferecidos pelas universidades públicas brasileiras.

No contexto nacional, um fator que contribuiu para a expansão de cursos de Licenciatura em Pedagogia a distância foi a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que, em seu Artigo 80, reconhece a legitimidade da educação a distância em diversos níveis, inclusive no Ensino Superior. Esse primeiro ordenamento abriu possibilidades efetivas para a institucionalização de cursos a distância em Instituições de Ensino Superior (IES) a serem credenciados pelos órgãos oficiais. “Art. 80: O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996).

A expansão de números de matrículas em cursos de Pedagogia na EaD no Brasil tem como um dos fatores a implantação de uma política para a formação de professores, iniciada na década de 1990. A publicação da LDB estipulou a formação superior como condição para a atuação do docente na Educação Básica. Mais recentemente, em 2014, ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), estabelecendo metas educacionais a serem alcançadas em dez anos, no Brasil, reforçando a necessidade de formação dos profissionais da educação em nível superior com o domínio das TDICs para o ensino e aprendizagem de alunos no século XXI.

No contexto da pesquisa em tela, os dados extraídos do Censo de Educação Superior de 2016 revelam que as matrículas em cursos EaD na educação superior totalizaram 18,6% dos ingressantes em graduação no país. Um aumento significativo nos últimos dez anos se compararmos com o percentual de pouco mais de 4% dos estudantes matriculados em cursos de graduação a distância em 2006.

No âmbito de cursos de graduação na EaD, o curso de Pedagogia já se destacava com 614 mil estudantes matriculados em 2013, perdendo apenas para os cursos de Administração (800 mil matrículas) e de Direito (769 mil). Os dados extraídos do Censo da Educação Superior, de 2016, do INEP, revelam, ainda, que o curso de Pedagogia corresponde a 44,4% do total de matrículas dos cursos de licenciatura no Brasil, o que corresponde ao maior número de matrículas em licenciaturas. Essa expansão oportuniza a formação no ensino superior para os futuros profissionais da educação que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Alguns dados de pesquisas dos cursos na modalidade a distância no Brasil, analisados pelo Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em 2018, revelam que há um contingente significativo de estudantes na EaD no país. O conjunto amostral foi de 259 instituições entre públicas e privadas regulamentadas para oferta de cursos EaD em diferentes níveis de escolaridade. “Em 1.840 cursos nessa modalidade, somaram-se 2.358.934 estudantes matriculados.” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2019, p. 8).

Nesse contexto, destaca-se um potencial de inovação na aprendizagem em cursos EaD com ambiência virtual no que se refere a um dos problemas cruciais da formação de professo-

res nas licenciaturas, ou seja, a capacidade de romper com o ensino excessivamente tradicional centrado na transmissão de conteúdos, promovendo maior aproximação entre o contexto acadêmico e a realidade das escolas de Educação Básica, mediante práticas pedagógicas emancipatórias substanciais na formação de profissionais críticos, autônomos, no sentido atribuído por Freire (1998).

No cenário contemporâneo, a formação de professores capazes de integrar as TDICs em práticas pedagógicas significativas para alunos, cidadãos da Sociedade da Informação, tornou-se condição para uma mudança qualitativa na educação escolar. Nesse entendimento, o curso de Pedagogia na EaD *on-line* tem potencial para promover as mudanças necessárias na relação de ensino e aprendizagem com professores e alunos, interagindo na ambiência digital, mas que pode não se efetivar na prática de um curso EaD devido à transposição de modelos transmissivos de ensino historicamente vigentes nas salas de aula em cursos presenciais oferecidos pelas IES. Conforme advertem Gouvêia e Oliveira (2006, p. 9), os cursos EaD “apresentam uma relação identitária com o sistema presencial que é profundamente marcante nas tomadas de decisão”.

No texto em tela, abordam-se aspectos de inovação disruptiva na formação de professores em um curso de Pedagogia EaD *on-line*, relacionados ao aprendizado para a adoção das mídias digitais em situações de ensino e aprendizagem na perspectiva de egressos desse curso. Trata-se de confrontar os discursos de inovação recorrentes em marcos regulatórios do curso de Pedagogia e da EaD no Brasil à percepção destes que são os principais signatários em busca de uma profissionalização de qualidade: os estudantes e potenciais professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 APROXIMAÇÕES DOS CONCEITOS DE INOVAÇÃO

Para realizar este trabalho de fundamentação do termo inovação, recorre-se não somente ao dicionário de língua portuguesa, mas também a pesquisadores internacionais e do Brasil que se dedicaram a explorar a variedade de sentidos da inovação no campo da educação. Entre eles, destacam-se Christensen, Horn e Johnson (2012); Masetto (2004); e Cysneiros (1999).

Pode-se inferir que há um consenso entre os estudiosos da inovação na formação de professores na EaD na crítica à simples transposição da matriz curricular de um curso presencial para a sala de aula virtual, associando o discurso de inovação a essa transposição de cenários. Isso, muitas vezes, representa apenas mudanças “de roupagem”, tendo como “pano de fundo” o velho ensino padronizado, transmissivo de conteúdos.

Em uma visão mais ampliada da inovação nas universidades brasileiras, Masetto (2004, p. 197) conceitua a inovação no Ensino Superior como “um conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário, provocadas por mudanças na sociedade”, ou ainda, por concepções intrínsecas à formação acadêmica. Parte-se do entendimento de universidade como instituição de ensino e pesquisa, pautada pelo rigor científico, pela criatividade acadêmica, pela liberdade de pensamento e pela pluralidade de ideias.

Nesse âmbito de inovação, um dos elementos constitutivos é a formação de professores com competência para adoção dos artefatos tecnológicos da cibercultura, capazes de utilizar práticas inovadoras, alinhadas às novas demandas educacionais. No final do século XX, os pesquisadores já apontavam que havia uma transformação da geração emergente em relação

às suas antecessoras, por ser a primeira geração a crescer cercada pela mídia digital, imersa em bits e práticas escolares que não aderiram às inovações.

No contexto de formação de pedagogos na EaD, essa inovação é necessária, considerando-se o perfil dos estudantes que ingressam nesse curso de licenciatura. São alunos adultos, sujeitos históricos nem sempre imersos em uma cultura digital no sentido proposto por Fantin e Rivoltella: “uma cultura multimídia que usa códigos, linguagens e estratégias pragmáticas de comunicação diferentes, baseada na intermedialidade, o que significa que todas as tecnologias são convergentes.” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2013, p. 96).

Em cursos que utilizam a EaD on-line, é frequente o uso do termo inovação para designar uma mudança ou modernização da IES, pelo simples fato de utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para desenvolver as práticas educacionais. Nesses cursos, configura-se, muitas vezes, um paradoxo: um ensino que inova ao adotar o computador e a Internet para resolver o problema da distância física entre universidade-alunos e práticas pedagógicas voltadas para o passado, que conservam o “velho” modelo da sala de aula de tijolos (MARI-NHO, 2009). Entretanto, há um consenso em relação ao potencial das TDICs para realizar uma inovação que se denomina disruptiva em contextos de formação de professores a distância mais centrados nas necessidades dos alunos na Era Digital.

O conceito de inovação disruptiva, aqui adotado, foi fundamentado nos estudos de Christensen, Horn e Johnson (2012):

Os computadores podem desempenhar importante papel no aperfeiçoamento e na melhoria de nossas escolas, mas um elemento de bem maior importância é o que diz respeito a como eles são usados e implementados, em vez da simples constatação da adesão a esse instrumento. (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. xxvii).

Uma utilização avançada das TDICs, para além de uma inovação na comunicação entre atores na escola, deve proporcionar o acesso a fontes ampliadas de informação, disponíveis na Internet, expressivamente na forma de hipertextos ou hiperdocumentos, na perspectiva de romper-se com o modelo da linearidade, trazido pelos livros impressos. Nas TDICs estariam ainda recursos que permitiram levar os estudantes à elaboração de produtos da aprendizagem que incorporam múltiplas linguagens, compartilhados *on-line* e disponíveis para além da escola, rompendo-se, assim, com um modelo em que os produtos estão restritos essencialmente ao livro-guia de estudo, como fonte única de informação. (ARAÚJO, 2019).

Com uma utilização avançada das TDICs, novos percursos de formação se realizariam, substituindo o ensino padronizado ou monolítico (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012), no modelo “*one fits all*”, que desconsidera diferenças entre os aprendizes e é proposto, de forma igual, para todos eles, tendo como referência para a elaboração da proposta pedagógica de formação um “aluno hipotético”, um modelo de estudante idealizado. Esse ensino padronizado, que tem como uma de suas marcas a transmissão de conteúdos pelo professor ativo na sala de aula em frente a alunos passivos. Portanto, soa paradoxal a expectativa de uma inovação por conta das TDICs em modelos conservadores de educação.

Ao se propor transpor a ideia de Christensen, Horn e Johnson (2012) para este estudo sobre o curso de Pedagogia EaD, pode-se considerar elementos pedagógicos que potencializam a transformação na formação de professores, preparando aqueles que se fazem necessários na escola da contemporaneidade. Desse modo, as contribuições desses autores sobre como as TDICs podem ser um elemento catalisador de inovação na educação lançam mais uma

luz para se discutir os desafios para a formação de professores em cursos de Pedagogia no cenário da Era Digital.

3 INOVAÇÃO CONSERVADORA EM EDUCAÇÃO

O conceito de inovação conservadora em educação foi cunhado por Cysneiros (1999), entendido como uma mudança provocada nas instituições escolares pela relação ser humano-máquina-realidade. É uma mudança que acaba apenas na superfície por não alterar as práticas no cotidiano da escola, vigorando o estatuto da abordagem tradicional de ensino, em que a adoção das máquinas/computadores pela escola não modifica os paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem.

São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos de ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando, na realidade, apenas mudam as aparências. (CYSNEIROS, 1999, p. 16).

Essa concepção foi elaborada com base nas pesquisas desse autor, embasadas em uma visão fenomenológica da realidade escolar em que os discursos e práticas, ditos inovadores pelos formadores, significavam a simples presença dos artefatos tecnológicos em salas de informática no Brasil, havendo uma subutilização do potencial educacional mediado pelas tecnologias mais avançadas. Assim, a expressão “inovação conservadora” surgiu quando Cysneiros (1999) pesquisava como os computadores estavam sendo incorporados em algumas escolas públicas brasileiras e da América Latina na década de 1990.

No Brasil, o cenário, naquela época, era de implantação de salas de informática em escolas públicas com investimentos governamentais. As escolas de Educação Básica da rede pública foram equipadas com computadores, promovendo, ainda, a formação continuada de professores para o seu uso educacional. A pesquisa de Cysneiros (1999) mostrou que o fato de treinar professores e de informatizar as escolas não significa que haverá inovação pedagógica para melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos. Será preciso analisar as formas de uso das tecnologias educacionais para caracterizar e definir a modalidade de inovação que se estabelece na relação com as tecnologias, muitas vezes, sem mudanças nos paradigmas tradicionais de ensino centrados na transmissão de conteúdo pelo professor.

Que lições podem ser retiradas dessas reflexões de Cysneiros? Uma delas seria repensar o papel das TDICs como mediação pedagógica nos diferentes contextos educacionais ao analisar como os professores assimilam as inovações nas práticas de ensino e aprendizagem, mas não sem uma discussão dos paradigmas educacionais que sustentam as práticas nesse microuniverso.

Ao transpormos essa reflexão para o contexto de cursos de Pedagogia EaD on-line, cenário desta investigação, consideramos que esse conceito é explicativo e atual para se entender as variações de inovação na realidade de um curso na modalidade a distância. Precisamos indagar se, de fato, há uma inovação com mudanças significativas na aprendizagem dos alunos, explorando o potencial educacional dos recursos da Web 2.0, mas que modifica a forma de ensinar na ambiência digital.

Em cursos que utilizam a EaD on-line, é frequente o discurso de inovação para designar uma modernização da IES, pelo simples fato de utilizar o AVA para desenvolver as práticas educacionais.

4 O POTENCIAL DE INOVAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Na esteira das inovações tecnológicas, no final do século XX e início do século XXI, surge a EaD *on-line*, com potencial educacional diferenciado da EaD convencional, notadamente pela conexão em rede e interatividade entre os participantes.

A chamada educação *on-line* é uma ação sistemática de uso de tecnologias, abrangendo hipertexto e redes de comunicação interativa para distribuição de conteúdo educacional e promoção da aprendizagem, sem limitação de tempo ou lugar (*anytime, anyplace*). Sua principal característica é a mediação tecnológica pela conexão em rede. (FILATRO, 2004).

A EaD *on-line* pode se beneficiar do que a Internet traz como avanços, a eliminação das distâncias entre pessoas que constroem um vínculo de relacionamento significativo, a possibilidade de coautoria e compartilhamento das informações através da integração dos dispositivos midiáticos com textos, imagens e sons. Trata-se de uma dinâmica favorável ao trabalho colaborativo com diversos recursos destinados à interlocução dos alunos e professores envolvidos no processo de construção de conhecimentos.

Na tela de um dispositivo digital, seja computador, seja celular ou *tablet*, entre outros dispositivos tecnológicos conectados à rede (*World Wide Web*), há múltiplas possibilidades de acessar a informação através do hipertexto, estabelecendo vínculos entre um texto, um áudio, uma imagem ou um vídeo. Os dados do hipertexto respondem a metadados ou protocolos de comunicação, realizando a Web semântica ou Web 2.0, possibilitando a conexão com a multiculturalidade.

A EaD foi concebida com a ideia de autonomia na qual a aprendizagem estaria centrada no sujeito aprendente, autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem (BELLONI, 2015). A inovação propriamente dita não está no uso da tecnologia em si, mas nas interfaces dos ambientes educacionais informatizados que permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa com possibilidades de mudanças nos processos de aprendizagem.

Há uma unanimidade nos discursos sobre o potencial de inovação educacional na modalidade EaD *on-line*, na mesma proporção das críticas quanto à forma em que as inovações estão sendo aderidas. Muitas vezes, a adesão se dá sem uma reflexão individual e coletiva dos fatores que provocam mudanças essenciais e não apenas reforma superficial (CYSNEIROS, 1999; MARINHO, 2009). Uma das vantagens apontadas pelos pesquisadores da EaD é o potencial de mudança nas práticas escolares instituídas pelo encontro de professores e estudantes em espaços geográficos e tempos distintos. Se levarmos em conta a possibilidade de abertura para as inovações pedagógicas, rompendo com estruturas rígidas dos sistemas escolares tradicionais, o virtual poderá ser um elemento catalisador de mudanças.

De fato, a EaD, ao menos no discurso que vai se revelando hegemônico, com a adoção ampla dos recursos das tecnologias digitais, questiona a educação tradicional, lança provoca-

ções em relação às estruturas curriculares rígidas e sem vínculo com a realidade dos estudantes.

Segundo Filatro (2004), os recursos tecnológicos mais utilizados na EaD são *chat, blog, e-mail, Facebook, fórum, vídeo, wiki e podcast*. A educação *on-line* traz perspectivas de mudanças em relação ao como ensinar em contextos educacionais com ambiência digital e a forma como os alunos acessam o conhecimento. Isso implica um novo perfil docente e discente com fluência digital para utilizar o potencial inovador das TDICs.

Observa-se que os professores na Era Digital têm novas ferramentas para o exercício de uma prática transformadora, mediadora e orientadora no processo de ensino e aprendizagem, o que significa atuar como um provocador do conhecimento e, principalmente, um construtor de redes e não de rotas. Notadamente, esses profissionais, na atualidade, em face de uma sociedade tecnológica e digital, necessitam de uma formação específica para, no exercício docente, utilizarem as TDICs como ferramenta na sua prática pedagógica mais centrada na aprendizagem dos alunos.

Vale ressaltar que não se afirma, aqui, que uma sólida formação teórica não seja necessária. Não se trata desse posicionamento radical, nem que a mera introdução das TDICs modificará a formação e assegurará sua qualidade. Na formação inicial de professores, com a qualidade necessária para ensinar alunos do século XXI, torna-se necessária uma aprendizagem educacional das TDICs, assim como dos conteúdos próprios da formação.

5 DAS ORIGENS DO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL À EAD

Em termos de marco histórico, o primeiro curso de Pedagogia na EaD, no Brasil, foi realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em Cuiabá, iniciando suas atividades em 1996 com o objetivo de promover a formação inicial no Ensino Superior para os professores em exercício na rede pública estadual e municipal do estado do Mato Grosso. (ARAÚJO, 2019).

Vale destacar que o curso de Pedagogia tem ampla tradição na formação inicial de profissionais da educação em nível superior completando, em 2020, mais de oitenta anos de oferta ininterrupta. Os registros históricos assinalam que o primeiro curso de Pedagogia foi regulamentado em 1939, época da ditadura Vargas (1937-1945), pelo Decreto-Lei no 1.190, que organizou a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essa primeira regulamentação previa a formação do bacharel em Pedagogia, conhecido como técnico em educação. O Decreto determinava o currículo pleno para o curso de Pedagogia e o currículo básico para os cursos superiores. Vem dessa data a criação do esquema 3+1: aos três anos de bacharelado se acrescenta um ano de estudos didáticos para a obtenção do diploma de licenciatura.

O marco normativo das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (DCNP), Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, especifica que o curso de Pedagogia, licenciatura, destina-se, à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre outras áreas, conside-

rando que as atividades docentes também compreendem conhecimentos sobre a organização e gestão de instituições de ensino (BRASIL, 2006).

Especificamente ao curso de Pedagogia na modalidade a distância, a marca histórica é a publicação da LDB 9.394/96, que legalizou essa oferta em IES credenciadas. A partir desse marco regulatório, iniciou-se um novo ciclo na história do curso de Pedagogia, equiparando legalmente o diploma dos concluintes nas modalidades presencial e EaD.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Na realização da investigação, utilizou-se do Estudo de Caso único, fundamentado em Yin (2010), com predominância de abordagens qualitativas. A pesquisa de campo teve início em 2013, envolvendo cinquenta e quatro egressos selecionados mediante amostra não probabilística acidental, mapeados em um questionário *on-line*. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com dez egressos (EG 1 a EG 10).

Assim, para conhecer a realidade do curso pesquisado, problematizando como se dá a formação com o uso das TDICs e para a adoção das TDICs nas futuras práticas profissionais dos egressos, realizou-se um Estudo de Caso. “O método do Estudo de Caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, de um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto.” (YIN, 2010, p. 39).

Para a escolha do lócus de investigação, realizou-se uma busca em dados disponíveis no Portal e-MEC, sendo que havia 33 IES públicas que ofereciam o curso de Pedagogia a distância, em 2012, integradas à Universidade Aberta do Brasil. O curso que denominamos Alfa para o Estudo de Caso único foi o escolhido, levando em consideração o atendimento dos parâmetros mais gerais da oferta de um curso de Pedagogia na EaD *on-line* por uma IES pública, localizada na região Sudeste. E, ainda, pelas características mais específicas em atendimento aos objetivos da pesquisa: Projeto Político Pedagógico, que apresenta um discurso de inovação pedagógica relacionado à EaD *on-line* na formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressalta-se que a opção pelo nome fictício - Alfa - se deu por questões éticas de preservação da identidade institucional pesquisada.

O *corpus* de análise foi composto pela amostra de 54 egressos do curso Alfa, que concordaram em responder o questionário, em um universo de aproximadamente 400 concluintes distribuídos em sete polos de apoio presencial. Após esse mapeamento, selecionaram-se os egressos do polo 4 (P4) para as entrevistas, pela maior adesão ao estudo, ou seja, quase 26% do total de respondentes.

6.1 O cenário do Estudo de Caso: curso Alfa

Trata-se de um curso de Licenciatura em Pedagogia EaD de uma IES pública, localizada na região Sudeste do Brasil, que tem um percurso histórico de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. O projeto institucional, considerado de grande porte, com uma oferta inicial superior a 400 vagas, foi desenvolvido a distância com a utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), plataforma Moodle.

O curso Alfa teve como objetivo formar profissionais em nível de graduação para atuar, preferencialmente, no exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo às orientações dos marcos regulatórios, com destaque para as DCNP publicadas em 2006. (BRASIL, 2006).

O Projeto Pedagógico do curso pesquisado apresenta, como justificativa para diversificação da oferta na modalidade a distância de um curso tradicionalmente presencial, o propósito de viabilizar a habilitação simultânea de um grande número de alunos geograficamente dispersos em um país como o Brasil, contando com os recursos tecnológicos e a metodologia da educação a distância. O modelo de formação do curso foi adaptado de uma proposta anterior de graduação promovida pela IES, embora sem a utilização de ambiência digital. Os resultados do projeto anterior foram avaliados pela instituição como uma experiência bem-sucedida de formação em larga escala. Com esse argumento, utilizou-se a replicação da experiência anterior, no curso Alfa, com as devidas adequações para o uso da ambiência virtual, adotando como material didático o livro impresso. Os argumentos para essa adoção se assentavam no fato de que se tratava de conteúdos consistentes elaborados por professores pesquisadores nas áreas específicas e que atuavam no curso de Pedagogia presencial da IES.

7 RESULTADOS

Na apresentação e discussão dos resultados encontrados no estudo, recortaram-se dados referentes ao perfil dos egressos e formação para o uso das TDICs nas práticas educacionais, devido aos limites do texto em tela. Nesse sentido, justifica-se a validade da amostra trabalhada no que se refere à baixa adesão dos participantes em relação ao universo da pesquisa. Com o entendimento de Fragoso *et al.* (2011) de que a relevância de dados coletados via Internet não é necessariamente pelo quantitativo da amostra, apresentam-se, nesse conjunto de dados, as seguintes categorias analíticas: perfil dos egressos, gênero dos respondentes, pertencimento étnico-racial, faixa etária, faixa de renda, formação em Nível Médio e em Nível Superior; formação para o uso das TDICs nas práticas educacionais.

7.1 Perfil dos egressos pesquisados

Com os dados relativos aos 54 egressos do curso de Pedagogia Alfa que responderam o questionário, correspondendo a aproximadamente 15% do total de formandos do ano de 2011, caracterizou-se o perfil dos egressos participantes do estudo. Em relação ao gênero dos respondentes, mais de 85,2% é do gênero feminino. (Gráfico 2). A maioria feminina confirma a tendência histórica da feminilização do magistério dos profissionais que atuam na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à faixa etária, o grupo com maior concentração, aproximadamente 40%, está entre 36 e 45 anos (Gráfico 3), revelando um perfil de egressos que não se concentra em faixa etária mais jovem, que tende a ser a faixa com maior frequência nos cursos presenciais. Essa proporção de 40% de alunos com idade acima de 36 anos no curso Alfa, seguiu a mesma tendência indicada no censo ABED 2019. Talvez seja um dado revelador da democratização do Ensino Superior para esses estudantes, que podem não ter tido a oportunidade de acesso a uma universidade pública quando mais jovens, ao finalizarem o Ensino Médio.

A faixa de renda da maioria dos egressos (62,26%) se situa entre dois e cinco salários mínimos. A baixa renda da maioria dos egressos poderá evidenciar uma razão para a entrada em uma IES pública, gratuita, visando à profissionalização que possibilitaria uma ascensão social e de renda.

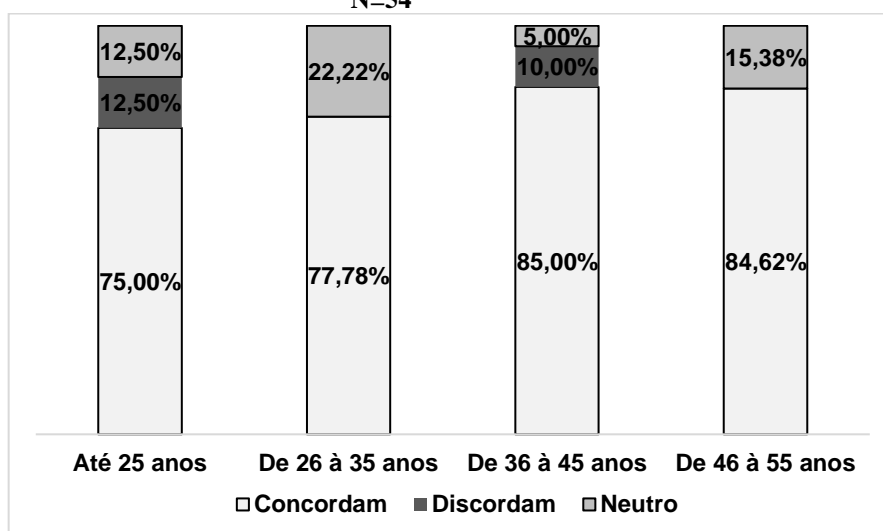
O conjunto de dados que descreve o perfil dos respondentes evidencia um alcance parcial dos objetivos da política governamental de incentivo aos cursos de formação de professores nas IES, modalidade EaD *on-line*, a exemplo do curso Alfa. Sendo a origem social e a situação econômica da família do estudante, sem dúvida, fatores determinantes no alcance da Educação Superior, as políticas públicas de acesso e permanência, assumem papel central na inclusão dos grupos historicamente excluídos, em uma trajetória de democratização da universidade brasileira.

7.2 Formação para o uso das TDICs nas práticas educacionais

A característica elencada: formação para o uso das TDICs nas práticas educacionais é considerada um elemento de inovação de ruptura, fundamentado nos estudos de Christensen, Horn e Johnson (2012). Um dado surpreendente dos entrevistados mais jovens na faixa etária de até 25 anos, que disseram não perceber formação para o uso das TDICs nas práticas formativas do curso Alfa, correspondendo ao menor índice de respostas. Quando se afirmou para os egressos que o curso proporcionou conhecimentos sobre o uso das mídias digitais na educação de crianças (Gráfico 1), o maior índice de concordância (85%) ficou entre os que estavam na faixa etária de 36 a 45 anos.

Cabe explicar que o gráfico utilizado a seguir apresenta a análise na escala de *Likert* de itens do questionário elaborado com proposições afirmativas. As respostas foram organizadas em três grupos: dos que disseram concordar, os que discordavam e aqueles que preferiram manter-se “neutros” em relação às afirmações sobre um dos aspectos pedagógicos do curso Alfa.

Gráfico 11 - Percepção dos egressos sobre a formação para o uso das mídias digitais na educação de crianças, por faixa etária
N=54



Fonte: Elaborada pelo autor, com base na pesquisa realizada.

No entanto, percebeu-se uma contradição entre os dados do questionário e os depoimentos nas entrevistas. Os egressos (EG) 2 e EG 3 denunciaram a tecnoausência (MARINHO; LOBATO, 2008) na formação no curso Alfa.

Durante o curso não teve especificamente o uso da mídia na educação, não. O Curso de Pedagogia não tem. Poderia até ter, mas não tem. Esse uso de jogos foi depois. Mas dentro do Curso de Pedagogia, na Disciplina Matemática, você aprende a utilizar os jogos dentro da sala de aula, mas é mais jogos de Xadrez, Dama, Trilha, esses jogos mais de tabuleiro ou que a gente mesmo possa confeccionar, não exatamente os de computador. (EG 2).

Não teve uma disciplina específica para utilizar tecnologias depois com os alunos. Houve oficinas, pessoas vieram no polo presencial para nos orientar dentro das dificuldades de acessar a plataforma. Porque havia muita dificuldade no início, aí teve oficinas de tecnologia. (EG 3).

Nas análises dos discursos dos entrevistados EG2 e EG 4, ficou subentendido que os conhecimentos de informática no curso Alfa priorizaram o uso mais instrumental das tecnologias educacionais.

Sim. Inclusive, nós fazíamos apresentação, por exemplo, de conteúdos. Em Educação Infantil mesmo, a gente fez muita apresentação com *slides*, e qualquer um dos professores poderiam trazer esses *slides* para usar dentro de sala de aula e qualquer conteúdo para acrescentar aos alunos, para diversificar os recursos didáticos dentro da sala de aula. A maior parte que usamos foi o *Power Point*. (EG 2).

Para quem entrou sem conhecimento nenhum [no curso Alfa] eu acho que deu uma base muito interessante para trabalhar com a plataforma, com esses *offices* comuns: *World*, *Power Point*. (EG4).

Alguns entrevistados justificaram que não utilizavam o computador no ensino e aprendizagem com seus alunos, por trabalharem com crianças pequenas em creches, na Educação Infantil, ou, ainda, alegavam a falta de equipamentos ou infraestrutura de apoio.

Na Educação Infantil, não. Aliás, na escola, dentro da escola, não; mas para preparar conteúdo, estamos trabalhando muito em torno de projeto, então eu consulto, sim, o computador. [EG1].

Na Educação Infantil tem televisão. O máximo que eu usei foi televisão a cabo, eles assistem desenhos mais sofisticados do que da TV fechada. [EG3].

Se eu uso a mídia dentro da sala? Sim, DVD a gente utiliza muito. Mas eu acho que na Educação Infantil é mais DVD que eles têm mais acesso, porque a gente não tem dentro da instituição essa disponibilidade. [EG10].

Surpreendeu o fato de os entrevistados não terem questionado a ausência desses recursos tecnológicos digitais, com potencial para a inovação disruptiva, nas escolas em que trabalham, o que indicaria uma formação crítica reflexiva desses profissionais. A naturalização do processo educacional das crianças sem a adoção de TDICs pode sinalizar

uma insuficiência na formação para a fluência digital no curso Alfa. No cenário sociotécnico do século XXI, a educação deve ocupar um papel protagonista, pois, como uma das práticas sociais constituintes da formação do *ethos* societário (PESCE, 2013), ela também deve se valer dos recursos interativos das mídias digitais. E esse movimento certamente implica a utilização crítica e consciente de tais meios na educação de crianças.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se um desafio para os idealizadores dos cursos de Licenciatura na EaD *on-line* propiciar uma mudança de mentalidade, abandonando a conservadora. Nesse sentido, os percursos de formação precisam ser recontextualizados, elaborados na perspectiva de formar professores capazes de realizar educação na cultura digital, com tudo o que isso significa.

Defendemos a ideia de que há um potencial de inovação, possibilitado pela adoção do computador e os recursos da Internet Web 2.0 na educação, fundamentados em estudos que revelam as possibilidades dessas ferramentas serem uma alavanca para ajudar a escola a se transformar num local onde se produz conhecimento significativo e contextualizado, ou seja, com potencial para preparar melhor os alunos para a vida na contemporaneidade.

Daí a importância dessas questões serem retomadas no momento histórico atual em que as políticas educacionais brasileiras convocam o curso de Pedagogia Licenciatura para a formação inicial dos professores que atuam na educação de crianças que nasceram no cenário de uma sociedade imersa na cultura digital, que dinamizam a comunicação, potencializando a produção, o armazenamento e a transmissão de dados através de novas linguagens midiáticas.

Vale a pena ressaltar, ainda que não seja objeto da pesquisa em tela, que a necessidade da formação para a adoção das TDIC nas práticas dos professores ficou evidenciada, em 2020, no período de suspensão das atividades presenciais nas instituições escolares em decorrência da pandemia Covid-19 e adoção do Ensino Remoto Emergencial como alternativa de ensino e continuidade dos estudos.

Isso envolve, também, uma tomada de decisão das IES por suas licenciaturas quanto à formação de professores. Far-se-á necessária uma mudança de concepções, de pensamento e de atuação no campo da educação, como atividade social, como prática de humanização das pessoas, em uma ação educativa para além da prática pedagógica. Isso implica responsabilidade social e ética de formar professores, não apenas para a instrumentação, preparando-os para além da escolha do que fazer, mas também para terem competência para decidir quando e como fazer uso das TDICs.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Patrícia Maria. **Tecnologias Digitais e Formação a Distância de Pedagogos**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Censo EAD Brasil 2018/2019. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/>. Acesso em: 12 de julho 2020.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP no 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática Educativa**, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Tradução de Rodrigo Sardenberg. Porto Alegre: Bookman, 2012.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). **Cultura digital e escola**. Campinas: Papirus, 2013.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: SENAC, 2004.

GOUVÊIA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen I. **Educação a distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

MARINHO, Simão Pedro P. et al. Oportunidades e possibilidades para a inserção de interfaces Web 2.0 no currículo da escola em tempos de convergências de mídia. **Revista e-Curriculum**, v. 4, n. 2, jun. 2009.

MARINHO, Simão Pedro P.; LOBATO, Wolney. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: COLOQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6, 2008, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2008.

NEVADO, Rosane A.; CARVALHO, Marie Jane S.; MENEZES, Crediné S. Inovações na formação de professores na modalidade a distância. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n.2, p. 373-393, jun. 2009.

PESCE, Lucila. Entrevista a Ana Maria Di Grado Hessel. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, PUC- SP, São Paulo, n. 7, p. 127-136, jan./jun. 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Tradução Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.