

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KATIA DE MEDEIROS PENNA

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE
CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA/UNIUBE: UM ESTUDO EM
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

UBERABA/MG

2020

KATIA DE MEDEIROS PENNA

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE
CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA/UNIUBE: UM ESTUDO EM
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a qualificação do Mestrado em Educação.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Valeska
Guimarães Rezende da Cunha

UBERABA/MG

2020

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

P381f Penna, Katia de Medeiros.
Formação e desenvolvimento profissional de professores de cursos de graduação a distância/Uniube: um estudo em representações sociais / Katia de Medeiros Penna. – Uberaba, 2020.
156 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino e Aprendizagem.
Orientadora: Profa. Dra. Valeska Guimarães Rezende da Cunha.

1. Professores – Formação. 2. Professores universitários – Formação profissional. 3. Educação a distância. 4. Representações sociais. I. Cunha, Valeska Guimarães Rezende da. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 378.124


Kátia de Medeiros Penna

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE
CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA/UNIUBE: UM ESTUDO EM
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 24/09/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª ~~Valeska~~ Valeska Guimarães Rezende
da Cunha (Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.ª Dr.ª Rejane Dias da Silva
UFPE - Universidade Federal de
Pernambuco



Prof.ª Dr.ª Vania Maria de Oliveira Vieira
UNIUBE - Universidade de Uberaba

À minha família, a base de tudo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me sustenta e me põe de pé todos os dias!

Aos meus pais, Alzira e Marinho (em memória), pela criação que me deram!

Ao meu irmão, Cleber e à Angélica, pelas contribuições sem as quais esse trabalho não teria sido concretizado!

Ao meu marido Washington, com quem escolhi envelhecer!

À minha filha Alice, menina meiga e companheira inclusive nas horas mais difíceis, quando tudo parecia perdido! Muito obrigada, minha amada! Peço a Deus que ilumine seu caminho e lhe dê perseverança na busca por seus objetivos pessoais. Você é muito importante para mim!

Aos meus amigos e irmãos na fé, Cláudia Jacinta Silva, Jhonattan Ribeiro da Silva, pelas intercessões e Enriqueta Guimarães, que não mediu esforços em contribuir para a finalização desse trabalho! Ao meu querido irmão na fé, Presbítero Ilto Gomes (em memória), pelos conselhos e palavras encorajadoras! Ao Reverendo Cristian Hueb, que demonstrou como a fé pode ser ampliada!

À Banca de Qualificação, composta pelas professoras Adriana Rodrigues e Vania Maria de Oliveira Vieira, e à Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições para o enriquecimento da pesquisa!

À Professora Valeska Guimarães Rezende da Cunha, mais que uma Orientadora, uma mão amiga, segura e paciente, pelo carinho, pela confiança, pela torcida... muito obrigada, do fundo do meu coração!

Aos professores e professoras participantes da pesquisa, no compartilhamento de ideias e experiências!

RESUMO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (Uniube). A Educação a Distância (EAD) agrega novos rumos à educação presencial em função da flexibilidade pedagógica, propondo novas atitudes e modos de organização didático-pedagógica privilegiada pelo planejamento e por metodologias concernentes à organização do ensino não presencial. O objeto de pesquisa da dissertação é a formação e o desenvolvimento profissional de professores de graduação em EAD. O objetivo da pesquisa é compreender as representações sociais de professores de graduação a distância na Uniube, sobre a formação e o desenvolvimento profissional com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. O problema que orienta a pesquisa está centrado em quais são as representações sociais e o núcleo central destas representações construídas sobre a formação e desenvolvimento profissional docente com relação as práticas pedagógicas; quais são as repercussões da formação inicial e continuada no desenvolvimento profissional docente; de que forma as experiências profissionais dos professores pesquisados contribuem para a sua formação e desenvolvimento profissional. Além de documentos oficiais, autores como Pimenta (2012), Garcia (1999), Imbernón (2017), dentre outros, fundamentaram teoricamente o estudo quanto ao objeto de pesquisa. Adota como referencial teórico-metodológico a teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, 2004) e seus colaboradores, Jovchelovitch (2011) e Abric (1994). A metodologia incluiu também o Estado do Conhecimento realizado por meio de busca de teses e dissertações no Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES, a partir de termos-chave e com recorte temporal dos últimos três anos (2017, 2018 e 2019), na área da Educação. De abordagem quanti-qualitativa, este estudo utilizou um questionário *online*, disponibilizado na plataforma *Google Forms*, como instrumento de coleta de dados, o qual foi disponibilizado após assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados obtidos correspondem a 49 professores que consentiram em participar da pesquisa. Para o processamento e auxílio nas análises dos dados, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais e o *Software* EVOC versão 2000. Os resultados dessa pesquisa indicam que os professores pesquisados possuem

domínio da política educativa da instituição na qual estão inseridos e promovem experiências de melhoria de qualidade de vida de seus alunos. O núcleo central das representações sociais apresenta termos relacionados a: desenvolvimento, capacitação, conhecimento, crescimento e educação, aliadas à prática com reflexão, indicam o comprometimento desejável ao profissional docente. Sugerimos a implementação de ações formativas que possibilitem o aperfeiçoamento de atividades que aliem teoria e prática, a implantação de um espaço no qual os professores possam obter respaldo não somente na sua inserção da IES, mas também durante sua permanência como docente. É esperado que essas ações permitam a interação entre as pessoas e suas experiências individuais e profissionais, a participação em cursos organizados por áreas específicas de conhecimento e também o aperfeiçoamento de técnicas de planejamento, de ensino e de avaliação em educação superior. Esse espaço de trocas nunca foi tão necessário, como agora, em tempos de isolamento social.

Palavras-chave: Formação de professores do Ensino Superior. Desenvolvimento Profissional. Educação a distância. Representações sociais.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Professional Development, Teaching Work and Teaching-Learning Process line of the Graduate Program in Education at the University of Uberaba (Uniube). Distance Education (DE) adds new directions to face-to-face education due to pedagogical flexibility, proposing new attitudes and modes of didactic-pedagogical organization privileged by planning and methodologies concerning the organization of non-face-to-face teaching. The research object of the dissertation is the training and professional development of undergraduate teachers in distance education. The aim of the research is to understand the social representations of distance education undergraduate teachers at Uniube, about training and professional development in relation to the pedagogical practices developed in the teaching-learning process. The problem that guides the research is centered on what are the social representations and the central nucleus of these representations built on the training and professional development of teachers in relation to pedagogical practices; what are the repercussions of initial and continuing training on teacher professional development; how the professional experiences of the surveyed teachers contribute to their training and professional development. In addition to official documents, authors such as Pimenta (2012), Garcia (1999), Imbernón (2017), among others, theoretically justified the study regarding the research object. It adopts the theory of Social Representations of Moscovici (1978, 2004) and its collaborators, Jovchelovitch (2011) and Abric (1994) as a theoretical-methodological framework. The methodology also included the State of Knowledge carried out by searching for theses and dissertations in the CAPES Digital Bank of Theses and Dissertations, based on key terms and with a time frame of the last three years (2017, 2018 and 2019), in Education area. With a quanti-qualitative approach, this study used an online questionnaire, made available on the Google Forms platform, as a data collection instrument, which was made available after signing the Informed Consent Form. The data obtained corresponds to 49 teachers who consented to participate in the research. For the processing and assistance in data analysis, the Social Representations Theory and the EVOC Software version 2000 were used. The results of this research indicate that the teachers surveyed have mastery of the educational policy of the institution in which

they are inserted and promote improvement experiences quality of life for their students. The central core of social representations has terms related to: development, training, knowledge, growth and education, combined with practice with reflection, indicate the desirable commitment to the teaching professional. We suggest the implementation of training actions that enable the improvement of activities that combine theory and practice, the implementation of a space in which teachers can obtain support not only in their insertion of the HEI, but also during their stay as a teacher. These actions are expected to allow interaction between people and their individual and professional experiences, participation in courses organized by specific areas of knowledge and also the improvement of planning, teaching and assessment techniques in higher education. This space for exchanges has never been more necessary, as it is now, in times of social isolation.

Key words: Higher Education Teacher Training. Professional development. Distance education. Social representations.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABCZ	Associação Brasileira dos Criadores de Zebu
ANATED	Associação Nacional de Tutores da Educação a Distância
AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	<i>Compact disc</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CST	Cursos Superiores Tecnológicos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias
Fapemig	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAZU	Faculdade de Agronomia e Zootecnia de Uberaba
FIP	Faculdades Integradas de Patrocínio
FISTA	Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino
FIUBE	Faculdades Integradas de Uberaba
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico
PRMCA	Presídio de Monte Carmelo
RS	Representações sociais
<i>SciELO</i>	Biblioteca Eletrônica Científica <i>Online</i>
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UNICERP Centro Universitário do Cerrado - Patrocínio
UniSEB União dos Cursos Superiores SEB
UNIUBE Universidade de Uberaba

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Guia do componente / plano de ensino	100
Figura 02 - AVA Uniube On-line - o aluno e os processos	104
Figura 03 - Agrupamento das evocações.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Número de ingressos em cursos de graduação, por grau acadêmico – Brasil (2008-2018).....	51
Gráfico 02 - Concluintes em cursos de graduação, por grau acadêmico – Brasil (2008-2018).....	51
Gráfico 03 - Distribuição das matrículas e dos cursos de graduação, por organização acadêmica da instituição – Brasil (2018).....	52
Gráfico 04 - Número de ingressos em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil (2008-2018).....	53
Gráfico 05 - Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino – Brasil (2018).....	53
Gráfico 06 - Matrículas em cursos de graduação tecnológicos, por modalidade de ensino – Brasil (2008-2018).....	54
Gráfico 07 - Distribuição de matrículas em cursos de graduação, segundo o país e o continente	54
Gráfico 08 - Origem do estudante estrangeiro – Brasil (2018)	54
Gráfico 09 - Razão da matrícula por categoria (privada/pública) nos cursos de graduação presencial, por unidade da federação - Brasil (2018).....	58
Gráfico 10 - Sexo dos participantes.....	87
Gráfico 11 - Faixa etária dos participantes.....	87
Gráfico 12 - Tempo de atuação na docência.....	87
Gráfico 13 - Formação Acadêmica.....	88
Gráfico 14 - Área de formação.....	88
Gráfico 15 - Formação acadêmica (Graduação).....	89
Gráfico 16 - Formação acadêmica (Especialização).....	90
Gráfico 17 - Formação acadêmica (Mestrado).....	91
Gráfico 18 - Formação acadêmica (Doutorado).....	91
Gráfico 19 - Motivos da escolha profissional.....	93

Gráfico 20 - Oferta de formação continuada em IES.....	94
Gráfico 21 - Participação do professor em capacitação para EAD.....	94
Gráfico 22 - Suficiência na formação acadêmica para atuar em EAD.....	95
Gráfico 23 - Necessidade de melhoria na formação para atuar em EAD.....	95
Gráfico 24 - Conhecimento do PP do curso de graduação de EAD ao qual o professor está vinculado.....	98
Gráfico 25 - Execução do planejamento do conteúdo.....	99
Gráfico 26 - Apresentação/discussão do planejamento com os gestores.....	99
Gráfico 27 - Apresentação/discussão do planejamento com os tutores.....	99
Gráfico 28 - Relevância para os alunos das orientações dos planos de ensino.....	99
Gráfico 29 - Avaliação dos procedimentos de ensino quanto à adequação aos objetivos do curso	99
Gráfico 30 - Avaliação do AVA.....	101
Gráfico 31 - O AVA e os trabalhos colaborativos.....	101
Gráfico 32 - As atividades e a aplicação de situações-problema.....	102
Gráfico 33 - Avaliação das orientações de estudos no AVA	102
Gráfico 34 - Integração de mídias, linguagens e recursos que potencializam a aprendizagem	102
Gráfico 35 - Ferramenta de comunicação mais utilizada com os tutores	103
Gráfico 36 - Instrumentos avaliativos disponibilizados nas orientações aos alunos	104
Gráfico 37 - Ferramentas do AVA utilizadas pelo professor	105
Gráfico 38 - Articulação pedagógica na equipe (professores, coordenador acadêmico e tutores) de seu curso	106
Gráfico 39 - Avaliação da interação com os tutores de sua disciplina	106
Gráfico 40 - Avaliação do processo de orientação e acompanhamento dos tutores vinculados à sua disciplina.....	106
Gráfico 41 - Experiência docente no ensino presencial.....	107
Gráfico 42 - Atuação em outras IES, em cursos superiores a distância.....	107

Gráfico 43 - Número de horas/aula dedicadas à função de professor EAD por semana.....	107
Gráfico 44 - Dificuldade(s) na execução do trabalho como professor em EAD.....	109
Gráfico 45 - Facilidades encontradas no trabalho docente em EAD.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Principais políticas públicas relacionadas à 5ª Geração de EAD.....	48
Quadro 02 - Perfil dos discentes nos cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2018	50
Quadro 03 - Características do desenvolvimento profissional docente.....	60
Quadro 04 - Papéis do docente nas diversas faces do trabalho em EAD.....	63
Quadro 05 - Funções do professor-responsável e do professor-autor na Uniube/EAD.....	66
Quadro 06 - Dimensões da Teoria das Representações Sociais.....	73
Quadro 07 - Faces da objetivação.....	75
Quadro 08 - Número de docentes na Uniube/EAD por área.....	85
Quadro 09 - Modelo síntese elaborado por Michael Huberman.....	86
Quadro 10 - Motivos da escolha profissional.....	92
Quadro 11 - Quadrantes EVOC.....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Instituições de educação superior e matrículas em cursos de graduação, segundo a organização acadêmica da instituição – Brasil – 2018	52
Tabela 02 - Número de vagas oferecidas nos cursos de graduação, por tipo de vaga e categoria administrativa – Brasil – 2018.....	57
Tabela 03 - Número de docentes em exercício, por grau de formação, no país e no estado de Minas Gerais	58

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	21
1	INTRODUÇÃO.....	25
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	37
2.1	Fundamentos da EAD.....	39
2.2	Evolução das políticas públicas nas diversas gerações da EAD	41
2.3	Vantagens e “desvantagens” da EAD.....	49
2.4	Perfil do aluno EAD.....	50
2.5	A história da Uniube.....	55
2.6	O processo de expansão da EAD no BRASIL e na Uniube.....	56
2.7	Formação de professores e a contextualização do trabalho docente para a EAD.....	60
2.7.1	Desenho profissional e qualificação docente.....	63
3	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) COMO METODOLOGIA DE PESQUISA.....	70
3.1	Fundamentos da TRS.....	71
3.1.1	A Teoria do Núcleo Central.....	75
3.1.2	Os processos que geram as Representações Sociais – a ancoragem e a objetivação.....	77
3.2	Procedimentos metodológicos.....	78
3.2.1	Instrumento de coleta de dados.....	82
4	ANALISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	82
4.1	Temas de análise	82
4.1.1	Perfil dos participantes da pesquisa.....	85
4.1.2	Formação em EAD.....	94
4.1.3	Projeto Pedagógico - PP	97
4.1.4	Atuação docente na EAD	107
4.1.5	Dificuldades, facilidades e competências necessárias para atuar em EAD	108
4.1.6	Explorando a TALP	113

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	126
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	139
ANEXO B – RELATÓRIO DO EVOC.....	144
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	146
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	148
APÊNDICE C – ESTADO DO CONHECIMENTO.....	154

APRESENTAÇÃO

Escrever as próprias memórias acadêmicas não é tarefa que considere como uma das mais fáceis, mas se tornou incumbência necessária ao enriquecimento da dissertação de mestrado. Pensar na trajetória acadêmica, tentando compreender “por que fez, para que fez e como fez”, as nuances da vida profissional, rememorando a linha que limita minha trajetória até o Mestrado.

Como bem escreveu Phillip Perrenoud (2002, p.115) é o caso de “refletir sobre a ação – na ação – e depois da ação”. Aproveito-me deste termo criado por este autor para iniciar estas memórias. No entanto, trazer à tona fatos passados, quase beira a insanidade, posto que este tempo pertence à eternidade e a ela não temos acesso. Soma-se a isso, o desejo de não relembrar diversas passagens... Mas vamos à tarefa!

A Psicologia, o casamento e a clínica

A Psicologia entrou na minha vida em 1986, quando fiz minha matrícula no primeiro período do curso de Psicologia no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF). Estava ciente da necessidade de ser submetida a processo psicoterapêutico, para que pudesse exercer as atividades em clínica de modo satisfatório, e neste processo permaneci durante oito anos. Os cinco anos de duração do curso transcorreram rapidamente.

O trabalho em clínica ocorre desde 1992. Conheci meu esposo em 1995, em Patrocínio, onde moramos por dezesseis anos. No ano 2000, Alice nasceu. Em seguida nos mudamos para Monte Carmelo (região do Alto Paranaíba), para ficarmos mais perto de Grupiara, onde meu esposo trabalhava.

A Pedagogia e a docência

Em 2006 surgiu a oportunidade de cursar Pedagogia na modalidade semipresencial no polo Araxá da Uniube. O trabalho da preceptora Rosa Maria Carneiro, pessoa boníssima e grande profissional, foi de suma importância para que

conseguíssemos vencer cada etapa do curso, o qual nos exigia a realização de muitas atividades em casa.

O alcance do grau de Licenciado em Pedagogia tornou possível trabalhar como Professora, em Patrocínio/MG. Minha primeira turma de alunos era composta de 56 adolescentes que participavam do Curso Técnico em Turismo, promovido pela então Vereadora Marta Elias e pelo UNICERP. Lecionei a disciplina Psicologia no Turismo na única turma desse curso, em 2007.

Em 2012, já morando em Monte Carmelo/MG, fui contratada pelo Centro de Educação Alpha, para lecionar Psicologia no módulo I do Curso Técnico em Enfermagem e no módulo II do Curso Técnico em Segurança do Trabalho.

A Pós-Graduação Lato Sensu e a continuidade da docência

Após a experiência com a maternidade e dedicação exclusiva à educação de minha filha pelos seus 3 primeiros anos de vida, em 2003 voltei a estudar. Era a Pós-graduação em Educação Especial, promovida pelas Faculdades Integradas de Patrocínio (FIP). Em 2004, ingressei na Pós-graduação em Gestão Empresarial – ênfase em Recursos Humanos, no Centro Universitário do Cerrado (UNICERP), antiga FIP. Aprendi a gostar da área gerencial quando trabalhei no escritório do SEBRAE em Juiz de Fora/MG, minha cidade natal.

Mais tarde, em 2010, em transição entre Patrocínio e Monte Carmelo, ingressei na FUCAMP – Fundação Carmelitana Mário Palmério (atualmente Centro Universitário Mário Palmério - Unifucamp) no curso de Pós-graduação em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica.

A Tutoria

Em 2014 fui convidada pela diretora da escola onde funciona o polo Monte Carmelo da Universidade Estácio (antiga UNISEB), para trabalhar como tutora de uma turma de seis alunos do Curso Superior Tecnológico em Gestão de Recursos Humanos (CST em RH). O convite foi recebido com entusiasmo e receio, pelo

desafio que ali se revelava, em vista da minha inexperiência na tarefa como tutora. Até então, não tinha formação para o exercício desta atividade. Contudo, a formação em Psicologia e em Pedagogia foi suficiente para que pudesse iniciar os trabalhos na tutoria. Durante este período, iniciei curso de especialização à distância em Educação a Distância, promovido pelo Centro Universitário UNISEB, e Capacitação de Tutores pela Associação Nacional de Tutores da Educação a Distância (ANATED) em 2013, os quais foram relevantes como formação inicial específica.

Lembro com carinho destes alunos, hoje amigos, e guardo com satisfação, a lembrança de ter dado meu nome à turma.

E é desta forma que relembro minha trajetória acadêmica. Com lembranças pessoais desvinculadas de uma ordem cronológica, sem buscar a verdade absoluta dos fatos, as quais proporcionaram a construção de uma vida, com consciência do aprendizado. Um aprendizado que espero, dure por toda a vida!

O Mestrado em Educação

Minha inserção no Mestrado foi tardia, porém, árdua e consciente. E na decisão de participar do processo seletivo para o curso de Mestrado em Educação pela UNIUBE de Uberaba (2018), não houve espaço para imaginar quantas pedras haveriam no caminho do primeiro ano. Este período foi intenso e difícil, pois não tive condições de abrir mão de nenhuma atividade que fazia. São trinta horas semanais como psicóloga no Presídio de Monte Carmelo (PRMCA), professora nas turmas de Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Enfermagem no turno noturno no Colégio Alpha, dez horas semanais dedicadas à clínica de Psicologia, 48 horas dedicadas às viagens a Uberaba e às aulas, além das funções de pessoa, mãe, esposa e dona de casa.

Neste rumo, aprender a pensar, repensar, a ler, reler, a escrever e reescrever cientificamente, não foi uma opção. Senti inúmeras dificuldades, e todas, uma a uma, foram vencidas. O carinho e a dedicação de cada professor e cada professora do curso serviram de grande incentivo para o prosseguimento na jornada.

Tinha em mente trabalhar na dissertação, a necessidade verificada durante o trabalho desenvolvido no presídio, que era a de fornecer aos presos uma educação a distância (EAD) e não presencial como ocorre em diversas unidades prisionais. A

ideia da EAD no presídio caiu como uma luva, pois serviria aos propósitos de ressocialização, bem como para remissão de pena, e atenderia aos imprescindíveis requisitos de segurança na unidade prisional. Contudo, a ideia esbarrou na criação de uma infraestrutura física para a implementação da modalidade EAD no espaço prisional. É sabido que nesse cenário requer um planejamento e uma rotina organizacional articulada tanto às necessidades do indivíduo privado de liberdade quanto à instituição prisional. E para o período de estudo do curso de Mestrado não teríamos viabilidade para isso.

A continuidade pela pesquisa voltada para a EAD provocou alteração no projeto e ajustamos para o estudo das representações sociais de professores-tutores presenciais de cursos oferecidos pelo polo Monte Carmelo da Universidade Estácio. A escolha do polo foi devida à minha experiência como tutora no Curso Superior Tecnológico em Recursos Humanos, de 2014 a 2016. Porém, o número de tutores presenciais foi insuficiente para a realização da pesquisa. Partimos então, para a pesquisa com os professores dos cursos de Licenciatura, Bacharelado, Pedagogia e Tecnológicos da Uniube/EAD, em Uberaba.

A tarefa de pesquisar as representações sociais desses professores oportunizou o conhecimento e a identificação do papel estratégico que a qualidade do ensino, por meio da formação e do desenvolvimento profissional, traz para a educação a legitimação de quão importante é o trabalho do professor para o desenvolvimento de uma nação. Esse estudo certamente contribuiu para aquisição de constructos que corroboram para pesquisas na linha de Formação de Professores.

Nessa dissertação, relevantes pontos de vista orientados para esse estudo estão descritos nas páginas a seguir.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores¹ é uma construção arraigada em uma realidade delimitada a partir de experiências apropriadas individual e coletivamente que vão se materializando em novas interpretações e sentidos. A educação superior cumpre papel relevante no processo de formação do cidadão. Neste cenário, a Educação a Distância (EAD) atende uma necessidade específica como alternativa educacional relevante para a formação profissional.

Fundamentados em Paulo Freire (2003), podemos afirmar que a ação de educar é uma ação na qual todos (educadores e educandos) ensinam e aprendem dirigidos pelo educador; dirigidos, não direcionados por meio da diversificação das atividades educativas. Dessa forma, amplia-se o leque de conhecimentos do aluno dissemina-se saberes e modos de ação. Para Freire (2003), a educação é um ato político enquanto ato de conhecimento, portanto, tem sempre uma finalidade social. Isso remete a afirmação de que “a educação tem sempre uma finalidade social. Sempre que estivermos na prática educativa estaremos, queiramos ou não, promovendo uma determinada sociedade e um determinado tipo de cidadão”. (BOCK; AGUIAR, 2003, p.145).

De acordo com Vianna (2006, p. 130), a “educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam atuar profissionalmente”. A educação em sentido estrito envolve modelos de aprendizagem. Para essa pesquisa, nos ateremos aos modelos de aprendizagem receptiva e humanista.

A educação receptiva é um processo que consiste na transmissão aos alunos de um conjunto de conhecimentos e valores sociais acumulados pela comunidade científica, como verdades universais, verdades estas, que geralmente, estão dissociadas da experiência dos alunos e das realidades sociais. (HURTADO; GONZÁLEZ, 2008). A educação que prima pela utilização da didática focada no

¹ Esclarecemos que para fins deste trabalho, utilizaremos a denominação ‘professores’ para designar os profissionais da educação de ambos os sexos.

professor, traduz-se em aulas expositivas, nos ditados e aplicação de exercícios, enquanto os alunos observam, escutam, anotam, respondem, repetem, memorizam.

A concepção de educação enquanto processo facilitador da autoconstrução do conhecimento pelo aluno relaciona-se ao modelo educativo Humanista de Rogers e Psicocognitivo de Piaget, que tem a inteligência ou esquemas mentais como elemento fundamental na aprendizagem. Nesse modelo, o aluno, como ser pensante, constrói seu conhecimento na interação com o ambiente de aprendizagem. (GAGO, 2012). Nesta concepção de educação, o professor funciona como dinamizador das atividades. Comunica-se com os alunos respeitando o conhecimento do grupo, estabelecendo uma relação professor – aluno individual e permanente e as inter-relações entre alunos são organizadas livremente. Longe de ser mero ato de transferência de conhecimentos, a educação, numa concepção libertadora, é um processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. (FREIRE, 2003, p. 40).

Consideramos a educação, no que tange à construção de conhecimentos, como um bem imaterial que permite o desenvolvimento da capacidade de autonomia, o estímulo à criatividade e ao pensamento complexo dos alunos. A educação transforma por meio da construção de conhecimentos. Desenvolve e modifica a forma como o aluno vê o mundo que o cerca, facultando a possibilidade de transformá-lo por meio de mudanças nas suas atitudes. A educação permite, mais do que ter uma profissão, se profissionalizar e se desenvolver como ser humano.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente não implica, unicamente, ao desenvolvimento pedagógico, mas também ao conhecimento e compreensão de si mesmo. Desta forma, identifica-se como um processo que se conquista ao longo da carreira docente. Implica também em responsabilidade individual, coletiva, institucional e política, intrinsecamente relacionado à qualificação dos processos formativos docentes.

Considerando a relevância e complexidade do papel do professor, na modalidade presencial e em EAD, percebemos a necessidade de um perfil profissional que permita ao docente criar situações didáticas por meio de projetos e situações que favoreçam a aprendizagem em ambientes virtuais. O trabalho docente viabiliza, por parte do aluno, a busca por melhoria de qualidade de vida, de

participação, de tomada de consciência e de elaboração dos projetos de vida.

Novos rumos foram dados à educação presencial por meio da organização da EAD, que possui uma flexibilidade pedagógica em função da adoção de novas tecnologias.

O aporte legal constituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Art. 80) permitiu a expansão dessa modalidade de ensino que tem como característica básica a distância física entre professores e alunos e traz em sua essência, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) correlacionadas às práticas pedagógicas (BELLONI, 2015). A significativa expansão da EAD por meio de adequação das TIC liga pessoas a diferentes espaços e tempos. Não somente essa expansão, mas também o período pandêmico pela COVID-19 no qual vivemos, demanda a formação de professores que conheçam o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e sejam capazes de utilizar as TICs para a realização de atividades concomitantes como vídeo aulas, web conferência e *chat*.

Nesse sentido, o ensino remoto emergencial (ERE) tornou-se necessário, uma vez que em função da pandemia pela COVID-19, alunos e professores estão impedidos de estudar/trabalhar presencialmente por meio de Portaria do Ministério da Educação, seguindo o Plano de Contingências do Ministério da Saúde. (MEC, 2020). Importante destacar que o ERE não é educação a distância. O currículo, as atividades e conteúdos das aulas, as avaliações, os modos de organização didático-pedagógica, então privilegiados por planejamentos anuais, têm sido adequados em tempo real para atender ao ERE.

Em relação à EAD, o planejamento, implantação e gestão, requerem o empenho de uma equipe multidisciplinar, que deve contar com profissionais desenvolvedores de curso, produtores de material didático, definidores do sistema de avaliação, elaboradores de mecanismos de distribuição das disciplinas, apoio à aprendizagem e serviços de comunicação com o aluno e com a tutoria, estruturas física, tecnológica e de pessoal (MILL, 2011).

A atuação desses profissionais tem como principais atribuições o auxílio no planejamento do curso, o apoio aos professores conteudistas na produção de materiais didáticos em diversas mídias, bem como a responsabilidade pelo suporte e desenvolvimento dos sistemas de informática e suporte técnico aos estudantes (BRASIL, 2007, p. 23).

Estes profissionais promovem a realização de atividades inseridas nesse processo, contribuindo para a formação de profissionais em diferentes áreas de atuação. Nesse sentido, a participação do professor, profissional que detém variadas funções, tem por finalidade assegurar a qualidade do processo de apropriação do conhecimento. Nesse sentido, conforme Belloni (2015, p. 83), a redefinição do papel do professor:

É crucial para o sucesso dos processos educacionais presenciais ou a distância. Sua atuação tenderá a passar do monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, e-mail, telefone e outros meios de interação mediatizada; do monopólio do saber à construção coletiva do conhecimento, através da pesquisa; do isolamento individual ao trabalho em equipes interdisciplinares e complexas; da autoridade à parceria no processo de educação para cidadania.

A formação de professores, princípio que alavanca reformas educativas e parte de um todo que facilita a inovação da escola do ensino fundamental ao superior, mostra-se insuficiente para propiciar o desenvolvimento profissional dos professores. Ambos os termos, formação de professores e desenvolvimento profissional de professores, tem sido alvo de discussões no contexto da educação nacional desde a década de 1980.

Como importante etapa no universo do desenvolvimento profissional docente, Imbernón (1999) chama a atenção para o fato de que a formação docente faz parte do desenvolvimento profissional, sendo este uma ideia ilimitada. Sobre este ponto, o autor afirma:

Se aceitarmos tal similitude estamos considerando o desenvolvimento profissional do professorado de modo muito restritivo; seria como afirmar que a formação é a única via de desenvolvimento profissional dos professores. Em nosso contexto não podemos asseverar que o desenvolvimento profissional dos professores é devido unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e à compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou ao desenvolvimento teórico, mas a tudo isso e, ao mesmo tempo, marcado, quer dizer, integrado em uma situação de trabalho que facilita ou dificulta o desenvolvimento de uma carreira docente. (IMBERNÓN, 1999, p. 59-60)

De fato, concordamos com a declaração de Imbernón, uma vez que o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de crescimento, de

expansão das possibilidades de ação dos professores. A formação do professor e as condições para o exercício profissional se apresentam como inseparáveis na prática docente. A formação docente é o elemento inicial do desenvolvimento profissional. García (1999, p. 55) define assim o termo desenvolvimento profissional:

[...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional de ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superior à tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

Nesse contexto, o professor em EAD fornece apoio ao aluno para o controle do processo de aprendizado, por meio do uso de materiais didáticos autossuficientes (LITWIN, 2001). Neste ensejo, o professor cria propostas de atividades para reflexão, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, favorece os processos de compreensão; isto é, guia, orienta e apoia. A realização deste trabalho se consolidará a partir do desenvolvimento profissional, traduzido pela formação continuada, que enfatiza a construção de conhecimento, e não somente a mera certificação. A formação do professor precisa ser ampla, contextualizada, dinâmica e atemporal, pois:

Sua atuação tenderá a passar do monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, e-mail, telefone e outros meios de interação mediatizada; do monopólio do saber à construção coletiva do conhecimento, através da pesquisa; do isolamento individual ao trabalho em equipes interdisciplinares e complexas; da autoridade à parceria no processo de educação para a cidadania (BELLONI, 2015, p. 47).

A apropriação e a construção de cultura no âmbito geral e específico não se restringem a uma formação intelectual envolvendo áreas correlatas às ciências humanas. Para atualizar-se e incorporar estes novos conhecimentos, o professor precisa ser flexível e aberto a outras formas de saber e de produção cultural além daquela restrita à sua área específica.

Ao ingressar no Mestrado em Educação da UNIUBE e optar pela linha de pesquisa, *Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*, fui tomada por questionamentos e pela oportunidade de aprofundar

meus estudos sobre a formação docente e desenvolvimento profissional dos professores. Ao cursar as disciplinas do Programa e a integração destas com minha pesquisa defini que o objeto de estudo seria a formação e o desenvolvimento profissional de professores em EAD.

A partir da minha experiência profissional como professora-tutora no Curso Superior Tecnológico em Gestão de Recursos Humanos (2012 – 2014), na Universidade Estácio, Polo Monte Carmelo, município de Monte Carmelo/MG, senti-me desafiada para o exercício dessa função, pois mesmo realizando cursos ofertados por essa instituição questionei sobre o desenvolvimento profissional de um professor tutor em EAD sem formação específica para tal.

Durante o curso de Mestrado, ingressei no grupo de Estudos de Pesquisa em Representações sociais (GEPRESPE), no qual o objeto de pesquisa ficou mais evidente. Deste modo, o problema de pesquisa para o qual se volta esse trabalho permite compreender as representações sociais os professores dos cursos de Licenciatura, Pedagogia, Bacharelado e Tecnológico na modalidade EAD, da Universidade de Uberaba revelam acerca de sua formação docente e desenvolvimento profissional.

Os questionamentos relacionados aos professores que atuam em EAD, no caso desta pesquisa, na Uniube foram: quais representações sociais constroem sobre formação docente e desenvolvimento profissional? A fim de responder essa questão norteadora, indaga-se: como estes profissionais compreendem suas experiências profissionais? De que forma suas experiências profissionais contribuem para a sua constituição profissional? Quais potencialidades da formação docente inicial e continuada promovem o desenvolvimento profissional de professores para atuarem em EAD? Com que saberes e conhecimentos os professores desenvolvem suas práticas? Quais são suas perspectivas em relação ao futuro profissional? Quais são as contribuições da formação inicial no desenvolvimento profissional dos professores EAD? Como ocorre o desenvolvimento profissional dos professores para atuar em EAD?

Desde o aprofundamento dos estudos na Teoria das Representações Sociais, acreditamos que estas se apropriam de conceitos que traduzem modos de pensar e de interpretar as realidades individuais e coletivas, transformando-as em conhecimentos. De acordo com Sá (2004, p.19), “o termo Representação Social designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a

teoria construída para explicá-los, definindo um vasto campo de estudos psicossomáticos”. A identificação das representações permite, por meio da teoria das Representações Sociais (TRS), “abordar em termos de produto e em termos de processo, a atividade mental pela qual [os professores] reconstituem o real, confrontando e atribuindo uma significação específica” (ABRIC, 1994, p. 188).

Deste modo, partimos do pressuposto que os professores tenham um constructo de representações sociais relacionadas à necessidade de ampliar as experiências formativas e de aprimoramento na prática pedagógica do professor; uma concepção de formação docente voltada para a formação continuada, em um processo longo e permanente. Acreditamos que, no sistema educacional, a formação permanente e reflexiva do educador se faz ainda mais necessária, pois “a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletos bem antes do final de sua carreira.” (LÉVY, 2007, p. 157). Para Mercado (1999, p. 80), “raciocínio e compromisso em ser melhor” são características docentes.

A pandemia pela COVID-19², marco no processo de ensino e aprendizagem, e na vida de todos os atores envolvidos na educação, impôs mudanças no comportamento pessoal e profissional. As tecnologias presentes no trabalho docente permitem ao professor empreender uma educação híbrida em tempos de pandemia, como a que ocorre pela COVID-19, que requer o isolamento social. A educação híbrida privilegia a manutenção de processos educativos para benefício de alunos, e dessa maneira, alunos, professores, equipe pedagógica e famílias envolvidas em educação ficam protegidas de contaminação pelo Coronavírus.

² A COVID-19, doença causada pelo novo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2, foi identificada pela primeira vez na China, em dezembro de 2019. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a epidemia da COVID-19 constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), e em 11 de março de 2020, uma pandemia. No Brasil, o Ministério da Saúde (MS) atuou imediatamente, a partir da detecção dos rumores sobre a doença emergente. Em 22 de janeiro, foi acionado o Centro de Operações de Emergência (COE) do Ministério da Saúde, coordenado pela Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS/MS), para harmonização, planejamento e organização das atividades com os atores envolvidos e o monitoramento da situação epidemiológica. Houve mobilização de vários setores do governo e diversas ações foram implementadas, incluindo a elaboração de um plano de contingência. Em 3 de fevereiro de 2020, a infecção humana pelo novo Coronavírus foi declarada Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN). (OLIVEIRA et al, 2020, p.1).

Atualmente, desde março de 2020, o Brasil protagoniza um novo modo de vida diante da pandemia pelo Coronavírus. Como sabemos, a partir de inúmeras reportagens e informações televisivas, eletrônicas e digitais, no Brasil e no mundo, estamos diante desse grande desafio em combater esse vírus devastador. Esse vírus acomete, em geral, pessoas acima de 56 anos (em especial os idosos), e pode tanto levar a manifestações clínicas severas quanto levar a óbitos. As pessoas consideradas grupo de risco são aquelas com:

Doenças crônicas, em especial doenças pulmonares como asma, bronquite, enfisema (com diferentes causas, inclusive do cigarro), diabetes, hipertensão arterial ou que estejam fragilizadas em suas respostas imunológicas, seja em decorrência de imunodeficiência adquirida por enfermidade, como HIV, ou imunodeficiência causada por uso de medicamentos, como corticosteroides em altas doses, quimio e radioterapia. Esses têm sido os casos mais vulneráveis. (RODRIGUES, 2020, s/p).

Em decorrência do número de casos de infectados e de óbitos em todo mundo, o Brasil adotou medidas protetivas que podem garantir a desaceleração da disseminação desse vírus, tais como: controle da entrada de pessoas infectadas nos portos, aeroportos de entrada no país; análise das estratégias adotadas em diferentes países e implantação de novos caminhos para enfrentamento da infecção viral; Identificação do possível número possível de infectados pelo novo Coronavírus; compra de milhões de teste rápidos ampliando a capacidade de testagem, conforme orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS); orientações de higienização de mãos, uso de álcool gel e máscara; solicitação a toda população de manter isolamento social, permitindo home office para quem puder e conscientizando a todos que não é um período de férias e sim um momento de suspensão presencial das atividades para não gerar aglomeração.

A presente pesquisa foi planejada e construída em tempos em que nenhum ser humano sequer imaginaria viver em tempos de pandemia. Dessa maneira, a elaboração de nossa proposta de trabalho justifica-se pelo conhecimento dos processos de formação inicial e de desenvolvimento profissional daqueles que ensinam na modalidade EAD. No contexto do trabalho pedagógico empreendido à distância, analisar as perspectivas de atuação e de desenvolvimento profissional docente no cenário das representações sociais (RS).

Ao desvendar as RS relativas à formação docente e ao desenvolvimento

profissional dos participantes desta pesquisa será possível explicar determinadas práticas, abrindo importantes possibilidades de estudos da realidade educacional, ao apontar para a interdependência entre o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum, rompendo com a dicotomia entre esses dois tipos de conhecimento. (CRUZOÉ, 2004).

A partir dessa hipótese, temos por objetivo geral, compreender as representações sociais de professores dos cursos de graduação a distância da Uniube/EAD (Licenciatura, Pedagogia, Bacharelado e Tecnológico), sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente e a relação com as práticas pedagógicas realizadas no processo de ensino-aprendizagem. Para o alcance dessa ação, será fundamental:

- Identificar o perfil dos professores participantes da pesquisa;
- Conhecer de que forma as experiências profissionais dos professores pesquisados contribuem para a sua formação e desenvolvimento profissional;
- Verificar as repercussões da formação inicial e continuada no desenvolvimento profissional docente;
- identificar o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais construídas sobre a formação e desenvolvimento profissional docente e a relação com as práticas pedagógicas, com foco no planejamento realizado pelo professor.

A opção pela pesquisa voltada para a Formação e o desenvolvimento profissional em IES privada de Minas Gerais tendo por referencial teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS) se justifica também a partir do Estudo do Conhecimento realizado.

A pesquisa feita junto ao banco de dissertações e teses da CAPES, delimitada a um recorte temporal dos últimos três anos, mostrou que são escassos os trabalhos voltados para a temática “formação e desenvolvimento de professores para atuar em EAD”.

Importante salientar que o resultado das buscas no site da CAPES, inseridos na temática em questão apresenta uma infinidade de trabalhos voltados para a formação do professor em EAD. E na presente dissertação, buscamos pesquisas em formação do professor que vai lecionar na educação a distância.

Para o refinamento dos dados encontrados fizemos a combinação de termos (palavras de busca e/ou descritores) como expressões booleanas³ e outros recursos. Esses operadores, segundo Neves, Jankoski e Schnaider (2013) determinam a relação entre dois ou mais elementos de busca, que se efetiva a partir:

- Da intersecção de A e B: ou seja, de palavras que devem estar presentes em todos os artigos (A and B).
- Do interesse em A ou em B: palavras relacionadas ou em outros idiomas, não sendo necessário que todas as palavras estejam num mesmo artigo (A or B).
- Do interesse em A: documentos que possuem o B são excluídos da pesquisa (A not B).

O critério de busca na base da CAPES, realizada no mês de julho de 2020, envolveu o uso de descritores puros, descritores com aspas, descritores com intersecção *and*, recorte temporal em pesquisas realizadas nos últimos três anos (2019, 2018 e 2017), recorte na Área de Conhecimento em Ciências Humanas, Área de Avaliação em Educação e Área de Concentração em Educação (Apêndice C). Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos de pesquisas voltadas para o referencial teórico da formação e desenvolvimento profissional docente e das RS nas temáticas pesquisadas, com base nos objetivos dessa pesquisa que se concentram em identificar o percurso de formação inicial e continuada dos professores participantes; conhecer de que forma suas experiências profissionais contribuem para a sua constituição profissional; e compreender as representações sociais e o núcleo central das representações, relativas à formação e desenvolvimento profissional docente e a relação com as práticas pedagógicas realizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Na busca inicial (APÊNDICE C - Quadro A) utilizamos os descritores puros, como demonstrado nas tabelas contidas no Apêndice C. nesse tipo de pesquisa, os termos se encontram desacompanhados, resultando em uma busca com uma

³ As expressões booleanas foram criadas pelo matemático inglês George Boole em 1850 e são utilizadas para criar instruções de validação/substituição. A expressão de lógica booleana é uma estrutura lógica que pode ser verdadeira ou falsa e podem ser ligadas através de operadores (como AND, OR e NOT) para possibilitar a criação de expressões complexas.

grande quantidade de resultados. Na segunda busca (APÊNDICE C - Quadro B) utilizamos descritores combinados com aspas duplas. O uso desse método permite recuperar registros que contenham a expressão exata. Assim como na busca com os descritores puros, a busca combinada com aspas duplas revelou um alto número de teses e dissertações publicadas, porém pouco úteis à construção do Estado do Conhecimento.

Na terceira busca (APÊNDICE C - Quadro C), os descritores foram pesquisados somente por meio da utilização do operador booleano *and*. Nessa busca, os descritores mais complexos, e que melhor atendem às especificidades deste Estado do Conhecimento, são formados pelos DESCRITORES: (a) Formação and desenvolvimento and profissional and docente; (b) Formação and docente; (c) desenvolvimento and profissional and docente; (d) formação and professores and atuar and EAD; (e) Representação and social and desenvolvimento and profissional and docente.

A quarta pesquisa (APÊNDICE C - Quadro D) utilizou recorte temporal dos últimos três anos (2017, 2018 e 2019), com busca concentrada na área da Educação. Para essa dissertação, especificamente, o recorte de tempo delimitado em três anos permite identificar trabalhos mais recentes publicados na base de teses e dissertações da CAPES. A quantidade de trabalhos encontrados foi infinitamente menor do que nas buscas anteriores. Nesse caso, não foram utilizadas as aspas duplas ou qualquer operador booleano.

A quinta busca (APÊNDICE C - Quadro E) se deu por meio de utilização de descritores com aspas, por meio de recorte temporal dos últimos três anos (2017, 2018 e 2019) e na área da Educação. Nessa busca encontramos um trabalho, o qual não pode ser devidamente investigado, pois sua publicação é anterior à criação da Plataforma Sucupira⁴. As demais buscas apresentam grande quantidade de pesquisas realizadas, porém, sem atender às necessidades de estudo dessa dissertação.

A sexta busca (APÊNDICE C - Quadro F) utilizou descritores com o operador booleano *and* por meio de recorte temporal dos últimos três anos (2017, 2018 e

⁴ A Plataforma Sucupira foi criada em conjunto com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e lançada em 2014, para gestão da pós-graduação.

2019) e na área da Educação, sem o uso de aspas duplas. A sétima busca (quadro G) utilizou palavras-chave e termos com aspas duplas e recortes na Área de Conhecimento em Ciências Humanas, Área de Avaliação em Educação e Área de Concentração em Educação.

A última busca (APÊNDICE C - Quadro H) se deu por meio de pesquisa com os descritores com aspas duplas, em recortes na Área de Conhecimento em Ciências Humanas, Área de Avaliação em Educação e Área de Concentração em Educação, além do recorte temporal nos últimos três anos (2017, 2018 e 2019). De 829 pesquisas encontradas no Banco de Teses e dissertações da CAPES, somente cinco apresentaram resumo com conteúdo voltado para a temática desenvolvida nessa dissertação.

Esse trabalho está assim articulado: na Apresentação, o memorial acadêmico da autora; na Introdução, primeiro capítulo dessa dissertação, apresenta as perspectivas iniciais do trabalho desenvolvido. O segundo capítulo trata da formação de professores para atuar em EAD, com estudos centrados nos fundamentos e gerações da EAD, as vantagens e “desvantagens” desta modalidade de ensino, o processo de expansão da EAD no Brasil e na Universidade de Uberaba, as políticas públicas na formação de professores para a EAD, o desenho profissional e a qualificação do professor para atuar em EAD.

O terceiro capítulo aborda os fundamentos da Teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico de estudo, a teoria do Núcleo Central, a ancoragem e a objetivação enquanto processos que geram as representações sociais, os procedimentos metodológicos e o instrumento de coleta de dados. O quarto capítulo traz a análise e discussão dos dados com os temas de análise, o perfil dos participantes da pesquisa, a formação em EAD, o projeto pedagógico, a atuação docente na EAD, as dificuldades, facilidades e competências necessárias para atuar em EAD. Este capítulo encerra-se com a exploração da TALP. Em seguida, temos as Considerações Finais da pesquisa e as Referências que auxiliaram na construção desse trabalho, além do anexo e apêndices.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Com a finalidade de empreender reflexões acerca do processo de formação de professores que favoreça os novos modos de atuação do professor, esse capítulo discute a Formação de Professores para atuar em EAD, em estudos sobre essa modalidade, com destaque para seus fundamentos, os aspectos legais relacionados à formação docente, a evolução da EAD através das gerações.

Na sequência, contemplamos as características dessa modalidade de ensino, o perfil do aluno que estuda à distância, uma breve história da Universidade de Uberaba e de que modo a EAD se expandiu no mundo e no Brasil. Em seguida, contextualizamos a formação de professores para o trabalho em EAD. O referencial teórico de autores como Nóvoa (2014), Belloni (2015), Libâneo (2017), Imbernón (2017), Garcia (2009), e outros, além de documentos oficiais, subsidiam os estudos contidos nesse capítulo.

A relevância da temática do presente capítulo se justifica na identificação do percurso de formação inicial e continuada de professores, além de conhecer de que forma suas experiências profissionais contribuem para a sua constituição profissional, a identificação de quais potencialidades da formação docente inicial e continuada promovem o desenvolvimento profissional de professores para atuarem em EAD e as repercussões da formação inicial no desenvolvimento profissional dos professores EAD.

Com a finalidade de identificar e categorizar a produção científica relacionada a formação de professores, elaboramos no mês de julho, o Estado do Conhecimento, por meio de recorte temporal que delimitou as buscas por pesquisas mais recentes, conforme apresentado a seguir. A busca pelo descritor “Formação de professores para atuar em EAD” resultou em um trabalho de dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, de autoria de Aristóteles da Silva Oliveira, em 2007, intitulada ‘Inclusão digital do professor do ensino superior para atuar na EAD online’. De acordo com o resumo do trabalho, essa pesquisa traz conteúdos que se aproximam bastante dos estudos empreendidos nessa dissertação, porém o conteúdo está inacessível, pois sua publicação é anterior à Plataforma Sucupira.

A dissertação da pesquisadora Paula Eliane Costa Rocha (2017), intitulada “Formação de Professores e Tecnologia: um estudo da modalidade EAD nos cursos

de licenciatura da UFG/REJ”, da Universidade Federal de Goiás, buscou responder como ocorre a formação inicial dos alunos egressos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí (UFG/REJ) para atuarem na modalidade Educação a Distância (EAD). Sua relevância está no pressuposto de que os docentes são fundamentais a toda inovação ou mudança qualitativa que se pretenda no campo educacional, assim, a sua formação para atuar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é importante.

Outra pesquisa, intitulada “Trabalho Docente no Ensino Superior Privado a Distância: um recorte do estado do conhecimento em teses e dissertações da UFMG e UERJ de 2005 a 2015”, da pesquisadora Débora da Costa Pinheiro, da Universidade de Uberaba, do ano de 2017, teve por objetivo compreender como os pesquisadores no período de 2005 a 2015 identificam os principais fatores que definem o trabalho docente no ensino superior privado na modalidade a distância. O problema que orienta a pesquisa é saber como os pesquisadores nesse período tratam a natureza e a organização do trabalho docente no ensino superior privado, na modalidade EAD, em suas vinculações com a realidade econômica e social e o contexto institucional em que se dá.

O terceiro trabalho, intitulado “Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários no ensinar a distância”, da pesquisadora Renata de Oliveira Souza Carmo, da Universidade Federal de Uberlândia (2018), trata de como vem ocorrendo, para professores com experiência na docência universitária presencial, a aprendizagem da prática docente na sala de aula online em um programa de EAD de uma instituição de ensino superior.

Em relação aos estudos voltados para a Formação de professores para atuar em educação a distância, propostos nesse capítulo, consideramos as buscas na base de teses e dissertações da CAPES pouco frutífera. Essa constatação se deve ao fato de que, no que tange ao descritor “formação e desenvolvimento profissional de professores para atuar em EAD”, a base da CAPES não apresenta, apesar de todos os recortes realizados, não foram encontradas pesquisas que tratem de modo mais aproximado o que essa dissertação se propõe. Isso sinaliza que o tema tem sido pouco tratado no meio acadêmico, no que se refere às pesquisas em cursos *latu sensu*.

2.1 Fundamentos da EAD

A Educação possui amplo delineamento, abrange aprendizagens curriculares, e no intuito de formar cidadãos, envolve valores e atitudes, além da possibilidade de autoconhecimento. Assim esclarece Saviani (2007, p.154):

Ele (o ser humano) necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

A existência do ser humano, nesse sentido, depende da formação recebida, por meio do processamento individual daquilo que é aprendido. Não existe uma única forma ou modelo de educação, podendo ela ocorrer em variados tipos de ambientes. Para Nóvoa (2014), a escola não é o único lugar no qual a educação acontece, nem o ensino escolar é a sua única prática, nem o professor, o seu único praticante. Contudo, a apropriação da cultura letrada envolve a cuidadosa sistematização do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia, para que os indivíduos “aprendam a pensar”. (KANT,1980, p. 69).

O advento e a disseminação do uso das novas tecnologias trouxeram mudanças ao modelo de educação tradicional e agora com a pandemia pela COVID 19, mais do que nunca. A facilidade de obtenção de informações privilegia ao aluno elaborar sua própria opinião sobre a realidade. Nesse viés, é importante repensar a prática educativa. A globalização, fenômeno que ocorre pelo desenvolvimento acelerado das tecnologias, por sua vez permite a educação híbrida, tão necessária nesse tempo em que vivemos o imprescindível isolamento social.

A intensificação da comunicação e a difusão de informações pela rede mundial de computadores disponibiliza dados e mensagens, coloca à disposição uma infinidade de informações e conhecimentos, em qualquer momento e praticamente em qualquer lugar. A EAD fica deste modo, viabilizada como modalidade de ensino, configurando-se como uma ferramenta pedagógica adequada, pois atende a uma mudança profunda na educação como um todo (MORAN, 2011). A EAD gera costumes diferenciados da educação presencial e requer condutas e análises diferenciadas, propiciando novas formas de ver e de se

estabelecer no mundo. Tudo isso nunca foi tão facilmente constatável quanto agora, em plena pandemia pela COVID-19.

No Brasil, a EAD foi legalizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), em 1996, conforme explicitado no Art. 80. Posteriormente, outros decretos consolidaram esta modalidade de ensino, como o Decreto 9057/2017 que regulamenta o Artigo 80 da LDB e estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Este documento delinea a EAD como uma forma de educação que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados por diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998). O Decreto 9057/2017, que regulamenta a EAD no Brasil, em seu art. 1º, apresenta:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatível, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 1).

Nessa modalidade é importante que na proposta pedagógica sejam delineados os aspectos organizacionais de um método que contemple as competências que o aluno precisa desenvolver e que são importantes para participar de um curso a distância. Conforme Behar (2009, p. 26) as competências estão assim representadas: “competência tecnológica, no que se refere ao uso de programas em geral, mas principalmente da internet, competências ligadas a saber aprender em ambientes virtuais de aprendizagem e competências ligadas ao uso de comunicação escrita.”

Os métodos pedagógicos devem amparar a criação de currículos escolares e orientar os planos de aula e abranger desde a forma de como o conteúdo é passado até como os professores devem se relacionar com os alunos. No processo de ensinar se deve destacar a estruturação de situações-problema a serem solucionadas, com material didático apropriado e atividades programadas para todas as etapas. Nesse sentido, a aprendizagem, conduzida de modo organizado e sequencial, por meio de itinerários formativos e rotas pedagógicas, permite ao aluno

correlacionar sua realidade com o conteúdo aprendido.

A EAD tem seu desenvolvimento didaticamente marcado em gerações, que serão discutidas a seguir, sob a ótica das políticas públicas voltadas para essa modalidade educacional.

2.2 Evolução das políticas públicas nas diversas gerações da EAD

Os avanços tecnológicos no sistema educacional têm incentivado o poder público a desenvolver políticas públicas voltadas para programas de EAD. Para Boneti (2007, p. 74):

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou investimentos.

A história da EAD no Brasil, demarcada em gerações, permite visualizar a evolução dessa modalidade de ensino. A primeira geração de EAD, que compreende o período de 1840 a 1940, é marcada pelos cursos por correspondência. O contexto político e econômico da época foi marcado pelo surgimento da indústria brasileira, com economia voltada para a exportação. No que tange à educação, a constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas, focou o sistema educacional no ensino profissional, a fim de preparar trabalhadores para atender à demanda da economia brasileira.

A Lei 378/1937, criou o Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE). Em 1939 surge o Instituto Monitor, escola pioneira em EAD no país, fundada em outubro de 1939 pelo húngaro Nicolás Goldemberg (INSTITUTO MONITOR, 2015) e em 1941, o Instituto Universal Brasileiro (IUB). O IUB, fundado em 1941 é também considerado como um dos precursores em EAD no Brasil, utilizando basicamente material impresso (GUAREZI; MATOS, 2009). Destaca-se nessa primeira geração, a popularização da imprensa, com o objetivo pedagógico de alcançar alunos desfavorecidos, fomentar guias de estudo e auto avaliação através de instrução

programada. Nessa época, a mediação da informação era feita pelos Correios.

Em 1942 são feitas as Leis Orgânicas do Ensino que mudaram certas áreas do ensino no Brasil e tiveram como grande contribuição a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com foco no ensino profissionalizante. Em 1946, a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI) tinha por meta a formação de professores e diretores da Rede Federal e das escolas industriais, por meio de cursos de formação e de aperfeiçoamento para os professores no Brasil e nos EUA, realizava visitas técnicas e tradução de livros. Não há histórico de formulação de políticas públicas voltadas para a formação de professores para atuar em EAD nesse período.

O tele ensino inaugurou a segunda geração de EAD, a partir da década de 1970. É dessa época a geração *Baby Boomers*. Carrara, Nunes e Sarsur (2013, p. 4) pontuam que os indivíduos dessa geração “vivenciaram a esperança pelo desenvolvimento econômico do pós-guerra, o aumento da competitividade e da dedicação ao trabalho em detrimento da vida pessoal e da necessidade de reconhecimento e valorização”. Os *Boomers* usualmente são descritos na literatura como a geração que valoriza a segurança no trabalho e possuem um vínculo de lealdade com as organizações. (CAVAZOTTE; LEMOS; VIANA, 2012). Estes profissionais nasceram no término ou após a Segunda Guerra Mundial, e foram educados com base na disciplina e rigidez.

Nessa geração, o marco veio a ser a difusão da TV. A ênfase era o uso de múltiplas tecnologias, mas sem computadores, como fitas de áudio, de vídeo, fax e papel impresso. O método pedagógico estava voltado para os programas tele transmitidos, pacotes didáticos e mediação passiva e a mediação da informação era efetuada pela TV, com o uso de materiais impressos.

As políticas públicas voltadas para a educação começaram a ser elaboradas desde que a educação formal deixou de ser função da família e passou a ser obrigação do Estado. A primeira lei criada especificamente para a educação foi a Lei 4024/1961 e fixava as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei permitia mais autonomia aos órgãos estaduais e municipais para formação de professores para o ensino primário, minimizando a centralização do MEC.

As políticas públicas promulgadas nessa época, voltadas para a formação de professores foi a Lei 5540/68, a qual proporcionou autonomia didático-científica, administrativa e financeira às universidades por meio de um modelo organizacional

único para as IES públicas e privadas. A Lei 5540/1968 teve todos os artigos revogados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996).

A terceira geração da EAD, com avanços ocorridos na década de 1980, equivale à geração X. Naquela década, iniciou-se a oferta de cursos on-line por meio da internet, formando Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) nos quais os alunos e os professores interagem em tempo real. Com base na Declaração de Budapeste (1994) e no relatório da Comissão de educação aberta e a distância foi implantada a Rede Europeia de EAD⁵.

No Brasil, diferentes planos econômicos buscavam resolver as crises de inflação. Esses participantes caracterizam-se pela busca contínua de estabilidade financeira, que os tornaram mais práticos e focados em resultados individuais que lhes garantissem uma vida equilibrada. (CARRARA, NUNES e SARSUR, 2013, p. 5). Gerbaudo (2011) afirma que essas pessoas cresceram com as transformações tecnológicas e aprenderam a lidar com a tecnologia na adolescência.

O contexto da época indica que a população urbana (56%) era maior que a população rural (44%) em 1970. (BRASIL, 2010). Naquela época, a televisão era novidade um equipamento restrito e o rádio apresentava limitações na qualidade das transmissões. O cenário político e econômico comemorava o elevado processo de industrialização no país. O estado priorizava o mercado e a acumulação de capital e não a educação.

A portaria interministerial 408/1970 estabeleceu a obrigatoriedade de transmissão de programas educativos por meio do rádio e da televisão. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em plena vigência do regime militar no Brasil (1967) e foi implantado mediante três características:

A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias. A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores. A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo, através

⁵ A Declaração enfatiza que ter acesso contínuo à educação, desde a infância, é um direito humano, e que a educação científica é essencial ao desenvolvimento. (UNESCO, 2003, p. 6).

da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva. (SERGIO; DI PIERRO, 2000).

O Projeto Minerva, criado em 1970, esteve inserido na modalidade de EAD que utilizava a tecnologia do rádio para transmissão de aulas para todo o país. Os alunos recebiam certificado de conclusão do primeiro e/ou do segundo grau, após se submeterem ao exame supletivo. Porém, os programas eram transmitidos em horários de pouco ou nenhum apelo, como transmissões à noite, após a Voz do Brasil, programa de transmissão obrigatória de notícias do governo federal por todas as emissoras radiofônicas brasileiras na janela de 19 horas às 22 horas.

Nesta geração temos os recursos da primeira e da segunda fase juntos, em uma abordagem multimídia, com base em textos, áudio e televisão. Mas estes meios eram suplementares ao material impresso. A computação como meio de acesso a bancos de dados foi sendo incorporada aos processos de ensino à medida que se desenvolvia.

A Lei 7044/82, ampliou as funções e competências para com a formação profissionalizante no Ensino de Segundo Grau, em função dos incentivos que eram ofertados para a indústria, com a nacionalização da economia. Nesse sentido, o país necessitava de operários preparados para a demanda do setor industrial.

Essa geração foi marcada pela difusão de computadores e das telecomunicações. Essa difusão proporcionou uma educação permanente e ocupacional. A mediação da informação ocorria pelo ciberespaço, satélites e vídeo conferência. Enfatizava-se o uso do correio eletrônico, papel impresso, sessões de chat, videoconferência, por meio de rede de computadores.

Logo após, surge a quarta geração da EAD, entre as décadas de 1990 e 2000, caracterizando pelo uso de inteligência artificial e pelo uso da realidade virtual. Essa geração de EAD evoluiu por meio da globalização e diversidade, época da geração Y ou *Millennials*. Para Oliveira, Piccinini e Bitencourt (2012, p. 553) “A geração Y não viveu rupturas sociais significativas, valorizou a democracia, a liberdade política e a prosperidade econômica”. São indivíduos que, em comparação com as outras gerações, prezam pela formação profissional, buscam o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional. Professores da geração Y interagem diretamente com a máquina que gerencia a aprendizagem.

Dentre as políticas públicas promulgadas nessa época, voltadas para a formação de professores, destaca-se a Constituição Federal de 1988. A Carta Magna, em seu Art. 207, determina que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988). O plano de carreira do magistério público é amparado no Art. 206, inciso V, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53/2006 assim informa: a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. (BRASIL, 1988).

Em 1990 foi realizada a Conferência de Jomtien (Tailândia) ou Conferência Mundial de Educação Para Todos. Essa conferência fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. (UNICEF, 2019).

Em 1994, é realizada a Conferência de Salamanca (Espanha). Essa conferência resultou na confecção de um documento que inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

A partir de 1995, deu-se início ao uso de múltiplas tecnologias, incluindo computadores e redes de comunicação. Houve a integração das telecomunicações com outros meios educativos, mediante a informática (correio eletrônico, CDs, internet, audioconferência, vídeo conferência, redes de computadores, telefone, fax, papel impresso, etc.). As redes de comunicação além de prover o acesso a uma gama de informações nunca antes existente possibilitaram a comunicação interativa em dois sentidos, síncrona e assíncrona, entre a instituição e os estudantes, entre os estudantes e os professores ou tutores e entre os próprios estudantes, provocando mudanças consideráveis nos processos educacionais. Também destacamos nesta fase a ideia de ensino virtual. Nessa época foi criado o Telecurso

2000, pela Fundação Roberto Marinho e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. O objetivo era atender a parcela da população que não havia completado o ensino fundamental ou o médio.

Em 1996 foi promulgada a terceira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu art. 80, trata do ensino na modalidade à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Reconhece a modalidade EAD como processo positivo de formação do cidadão brasileiro e determina que a EAD no Brasil tenha regulamentação própria e que o credenciamento das instituições que desejam trabalhar com essa modalidade será efetuado pela União. (BRASIL, 1996).

O Inciso VII do Art. 3º da LDB cita a “valorização do profissional da educação escolar”, sem, no entanto, explicitar de que forma essa valorização se concretizará. O Decreto 2494/1998, traz em seu Art. 1º uma interpretação controversa sobre a EAD.

Art. 1º A educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998).

O texto, além de não incluir a formação de professores que atuarão na EAD e dos demais profissionais que fazem essa modalidade de educação acontecer, não cita por quais suportes de informação, meios e tecnologias de veiculação a EAD se efetivará. Coloca a tecnologia como fator independente da ação humana, não incluindo em seu bojo, a figura do professor e demais profissionais envolvidos na EAD, como se a relação entre aluno e máquina fosse suficiente para a promoção do processo ensino-aprendizagem. Esse decreto foi revogado pelo Decreto 5622/2005, que apresenta melhor definição de EAD. De acordo com a LDB em seu Art. 52,

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos

profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996).

Em 1997, foi aprovada a Resolução CNE/CES nº 1. Essa resolução 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. (BRASIL, 1997).

Ainda no ano de 1998, a Portaria 301 é criada para normatizar procedimentos de credenciamentos de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica e a distância. (BRASIL, 1998). No ano 2001, o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação aprovaram a Resolução nº 1, que estabelece normas para o funcionamento de curso de pós-graduação a distância, inclusive *stricto sensu*. Somente em 2019, foi aprovada a Portaria 90 que regulamenta os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de educação à distância.

Simultaneamente ao início da quinta geração em EAD, a partir do ano 2010, nasce a geração Z, que traz os chamados “nativos digitais”, pessoas com extrema facilidade para lidar com a linguagem digital. É notável a diferença no relacionamento das gerações Y e X com a tecnologia. Tal diferença está no fato de que “Esses adolescentes da Geração Z nunca conceberam o mundo sem computador, *chats* e telefone celular e, em decorrência disso, são menos deslumbrados que os da Geração Y com *chips* e *joysticks*” (CERETTA; FROEMMING, 2011). A conectividade ocorre em qualquer lugar e de modo cada vez mais acelerado, pelo acesso contínuo ao mundo online e a convergência de diferentes mídias favorecem a comunicação e troca imediata de dados, independentemente da localização.

Nas políticas públicas destinadas à EAD, destaca-se a Declaração de Incheon e Marco de Ação, resultado do Fórum Mundial de Educação, realizado em 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, que pretende solidificar até 2030, uma “Educação inclusiva, equitativa e que ocorra ao longo da vida de todos”. (UNESCO, 2015).

Do ponto de vista pedagógico, a 5ª geração de EAD possibilita experiências

personalizadas com efetivos serviços pedagógicos e administrativos de apoio ao estudante, com custos per-capita significativamente menores. Nesta geração, identificamos as seguintes políticas públicas, conforme o quadro 1, a seguir:

Quadro 01 – Principais políticas públicas relacionadas à 5ª Geração de EAD

Política Pública	Diretrizes estabelecidas
Resolução CD/FNDE Nº 26, de 5 de junho de 2009; Resolução CD/FNDE Nº 8, de 30 de abril de 2010.	Estabelecem orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada do âmbito do sistema UAB vinculado a coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, a serem pagas pelo fundo Nacional de desenvolvimento da educação.
Projeto de lei 2.435/2011.	Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância. Atualmente está na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP) tendo sido designada como relatora a Dep. Flávia Moraes (PDT-GO).
Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Destaque para o Título IV – formação docente.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016.	Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os desafios associados às políticas de formação centram-se em igualar o reconhecimento entre pesquisa e ensino, de modo que ambos tenham a mesma importância em relação à progressão na carreira, assim como ampliar a visão sobre o mundo do trabalho, aliando o imprescindível na formação profissional.

É extremamente relevante que as políticas públicas voltadas para a formação de professores com especial trato na composição de ambientes educativos, viabilizem a construção e execução de projetos didático-pedagógicos que efetivamente repercutem no desenvolvimento profissional docente.

2.3 Vantagens e “desvantagens” da EAD

Como modalidade de educação, apresenta vantagens e desvantagens. Basicamente, atende ao aluno que dispõe de pouco tempo para dedicar-se aos estudos, pois permite flexibilizar os horários de estudo. A EAD, como a educação presencial, exige disciplina, dedicação e motivação. Oferece uma variedade de cursos, os quais não seria possível cursar devido ao fator distanciamento da instituição de ensino superior - IES. Por meio de um investimento financeiro bem mais acessível que o de cursos privados presenciais, revela-se como oportunidade para o crescimento pessoal e profissional.

As experiências geradas no decurso do intercâmbio cultural tornam significativas as propostas da EAD, que se configura como ferramenta pedagógica adequada.

Destacamos as possibilidades das TICs na interação mediatizada (professor/aluno; aluno/aluno) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (e-mail, listas e grupos de discussão, etc.) apresentam grandes vantagens pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço. (BELLONI, 2015, p.59).

A utilização do meio eletrônico, característica da EAD, assegura o registro e a qualidade da participação do aluno no ambiente virtual, o tempo dedicado aos fóruns e chats, permitindo a avaliação processual. Nessa conjuntura, o professor reordena seu fazer para assumir uma postura que esteja orientada em direção ao diálogo e à troca de informações. Em conformidade com Ramal (2000, p. 3), “está nas mãos dos professores a criação do espaço para o diálogo amigo, a discussão coletiva, a partilha dos sentidos”. A EAD está contextualizada em um novo meio, uma nova perspectiva com novas pessoas, novas demandas, novos procedimentos e novas interações.

A falta de acessibilidade ao mundo virtual, seja pela indisponibilidade financeira na aquisição de equipamentos de informática adequados, seja pelo pouco ou nenhum domínio sobre o meio tecnológico tem sido visto como “desvantagem” da EAD. No entanto, como na educação presencial, a utilização de bibliotecas públicas deve se tornar rotina no dia a dia do aluno EAD.

2.4 Perfil do aluno EAD

As informações contidas nos gráficos e tabelas a seguir demonstram dados da educação superior no Brasil, de acordo com o Censo da Educação Superior, edição 2019, relativas ao perfil do aluno EAD.

O censo da educação superior no Brasil é atualizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O documento traz um conjunto de informações relativas às instituições de ensino superior, entre elas, os cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância, as inscrições, matrículas, vagas ofertadas, quantidade de ingressantes e concluintes, além de informações relacionadas aos docentes que atuam nas IES. A Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), órgão do MEC ligado ao INEP é responsável pela elaboração das Notas Estatísticas da Educação Superior.

Conforme as Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior 2018 (INEP, 2019, p. 10), o típico aluno de graduação a distância frequenta um curso de licenciatura, enquanto na modalidade presencial, a preferência é pelos cursos de bacharelado, conforme o quadro 02, a seguir.

Quadro 02 - Perfil dos discentes nos cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2018

ATRIBUTOS DO VÍNCULO DISCENTE DE GRADUAÇÃO	MODALIDADE DE ENSINO	
	PRESENCIAL	A DISTÂNCIA
Sexo	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	n.a.
Idade (ingressante)	19	21
Idade (matrícula)	21	24
Idade (concluinte)	23	30

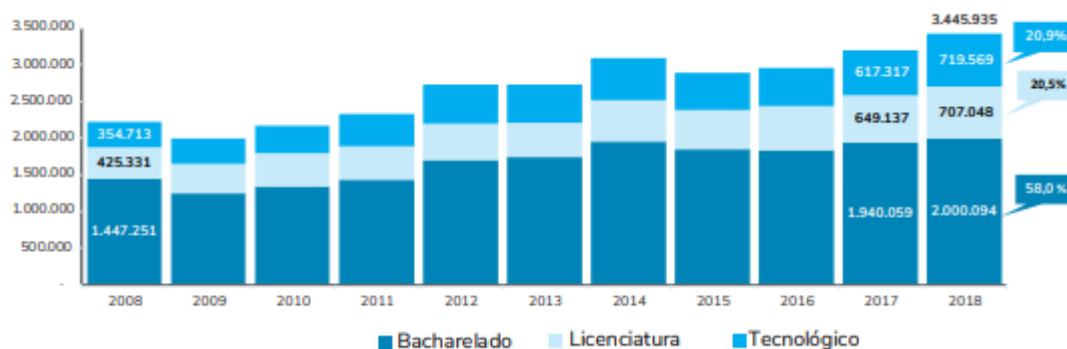
Fonte: INEP (2019).

Nas instituições de ensino superior privadas, a presença feminina é predominante. A idade de ingresso, de matrícula e de conclusão de curso nos cursos de bacharelado dos alunos são aproximadas, e, conforme o quadro 03. Nos cursos de licenciatura, a idade média das alunas na época de conclusão do curso é 30 anos, sinalizando dificuldades no percurso formativo dessas alunas.

Conforme o gráfico 01, em 2018, os cursos de bacharelado concentravam a

maioria dos ingressantes na educação superior (58%). Houve um aumento de 3,1% no número de ingressantes nos cursos de bacharelado entre 2017 e 2018. Nesse período, os dados relativos aos cursos tecnológicos demonstraram a maior variação, 16,6% e os cursos de licenciatura assinalaram alta de 8,9%.

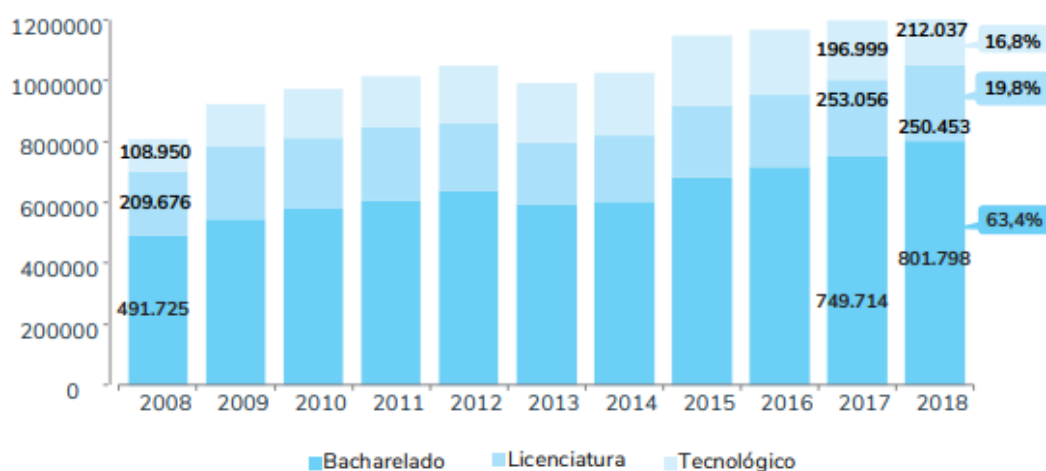
Gráfico 01 - Número de ingressos em cursos de graduação, por grau acadêmico – Brasil – 2008 - 2018



Fonte: INEP (2019).

Em seguida apresentamos o gráfico 02 que revela aumento no número de concluintes nos cursos tecnológicos e no bacharelado, na ordem de 7,6% e 6,6%, respectivamente, indicando um movimento expansionista na educação superior. Contudo, o número de concluintes nos cursos de licenciatura diminuiu 1,0%.

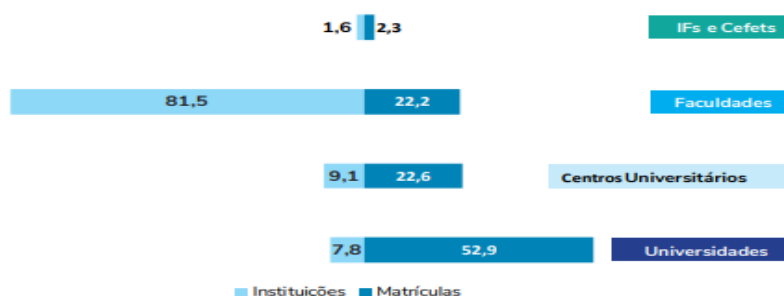
Gráfico 02 - Concluintes em cursos de graduação, por grau acadêmico – Brasil – 2008 - 2018



Fonte: INEP (2019).

De acordo com o gráfico 03, as universidades representam pouco mais da metade das 2.537 IES no Brasil e concentram apenas 7,8% do total de matrículas em cursos superiores. Os centros universitários e as faculdades representam 22,6% e 22,2% do total de IES, porém, as faculdades concentram 81,5% das matrículas em cursos de graduação. (Tabela 1)

Gráfico 03 – Distribuição das matrículas e dos cursos de graduação, por organização acadêmica da instituição – Brasil – 2018



Fonte: INEP (2019).

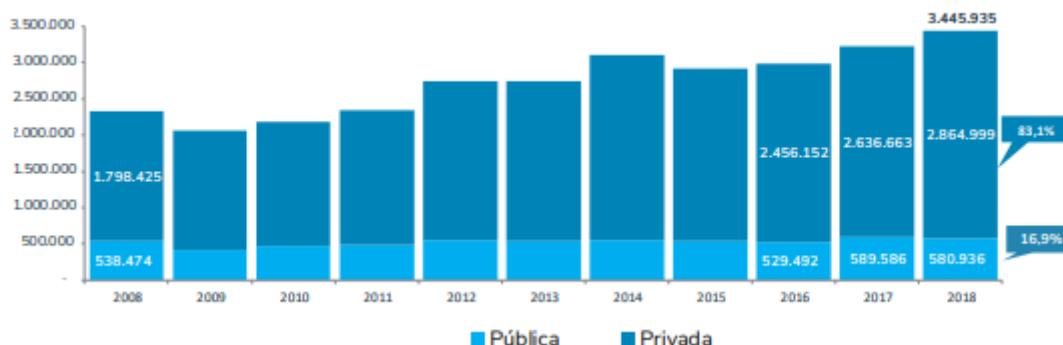
Tabela 01 - Instituições de educação superior e matrículas em cursos de graduação, segundo a organização acadêmica da instituição – Brasil – 2018

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	INSTITUIÇÕES		MATRÍCULAS	
	TOTAL	%	TOTAL	%
Total	2.537	100,0	8.450.755	100,0
Universidades	199	7,8	4.467.694	52,9
Centros Universitários	230	9,1	1.906.327	22,6
Faculdades	2.068	81,5	1.879.228	22,2
IFs e Cefets	40	1,6	197.506	2,3

Fonte: INEP (2019).

O ano de 2017 apresenta crescimento de 11,3% no número de ingressantes na rede pública. Em 2018 houve redução de 34.769 (55,8%) vagas nos cursos a distância na rede federal, que corresponde a queda de 1,5% no percentual de ingressantes. Em 2018, o número de ingressantes cresceu na ordem de 6,8% em relação a 2017. Foram 3,4 milhões de alunos ingressantes em cursos de graduação em IES, dos quais 83,1% em instituições privadas. (Gráfico 4)

Gráfico 04 - Número de ingressos em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil – 2008-2018

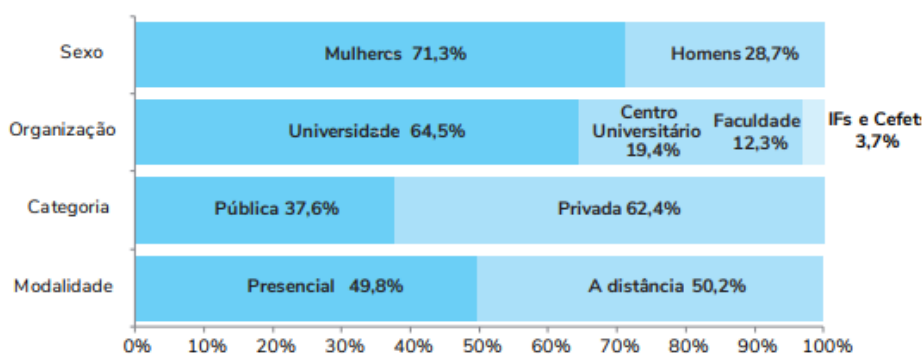


Fonte: INEP (2019).

A expansão na rede privada continuou em 2019 e o advento da pandemia pelo Coronavírus, no ano de 2020, contribuiu para que esse crescimento seja ainda maior. O percentual de ingressos aumentou 8,7%. Na comparação entre os anos de 2017 e 2016, o aumento foi de 7,3%. Em dez anos (2008 – 2018), a rede privada cresceu 59,3% e a pública, 7,9%.

O gráfico 05, a seguir, mostra que as matrículas nos cursos de graduação a distância representam 50,2% do total de ingressantes em 2018, uma superação histórica em relação às instituições públicas (49,8%). Nas universidades estão 64,5% dos alunos matriculados em cursos de licenciaturas. As instituições públicas detêm 37,6% das matrículas nos cursos de licenciatura, enquanto 62,4% estão em IES privadas. A presença de alunas predomina no universo dos cursos de licenciatura, enquanto 28,7% são do sexo masculino.

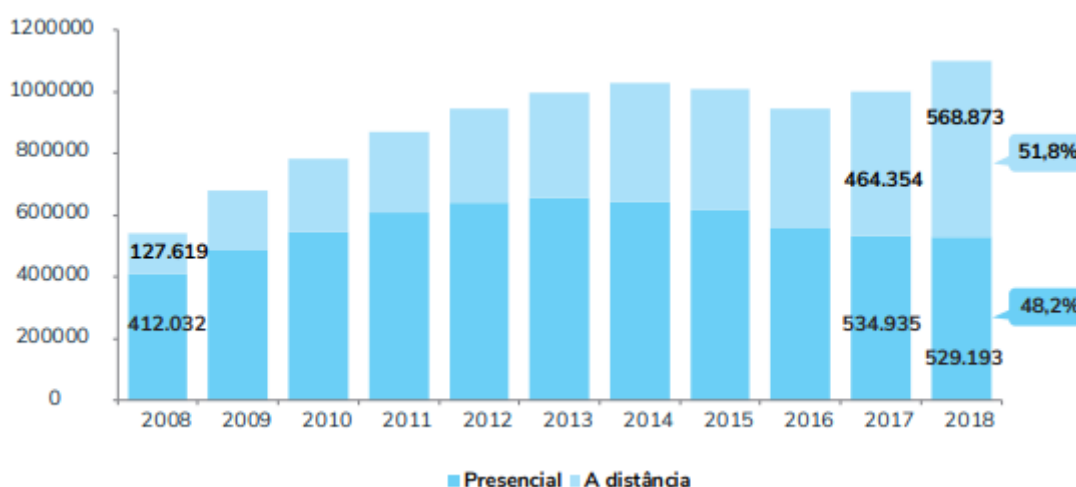
Gráfico 05 - Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino – Brasil – 2018



Fonte: INEP (2019).

Os cursos tecnológicos à distância contam com mais de 50% das matrículas. Em 2008, esse percentual era 23,6%. O aumento foi da ordem de 345% em uma década em relação ao número de matrículas (28,4%) em cursos presenciais no mesmo período, enquanto as matrículas de cursos de graduação presenciais de grau tecnológico apresentam queda desde 2013. (Gráficos 6, 7 e 8)

Gráfico 06 - Matrículas em cursos de graduação tecnológicos, por modalidade de ensino – Brasil – 2008 - 2018



Fonte: INEP (2019).

Gráfico 07 - Distribuição de matrículas em cursos de graduação, segundo o país e o continente

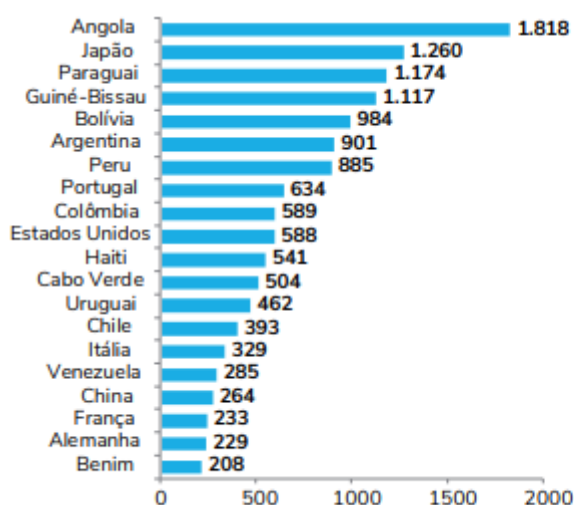
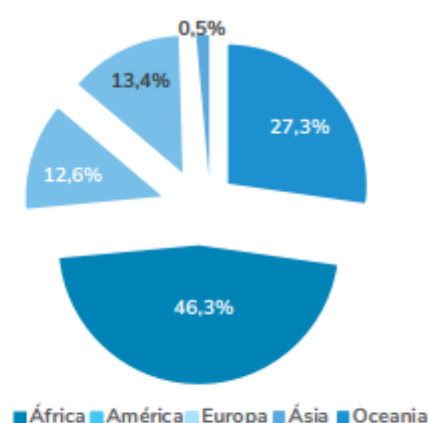


Gráfico 08 – Origem do estudante estrangeiro – Brasil



Fonte: INEP (2019).

Há dez anos, o percentual de matrículas em cursos tecnológicos a distância era 23,6%. Em 2018, corresponde a mais de 50%. Conforme o Censo da Educação Superior (INEP, 2019, p. 26):

O aumento da participação do número de matrículas a distância no grau tecnológico se deve, principalmente, ao crescimento das matrículas dessa modalidade nos últimos anos que, entre 2008 e 2018, foi de mais de 345% em relação à variação positiva de 28,4% no número de matrículas de cursos presenciais no mesmo período.

Percebe-se, pelos gráficos e tabelas apresentados, que a EAD apresentou crescimento exponencial, em relação à educação presencial. Esse crescimento está diretamente relacionado não somente com a democratização da educação, mas também com a massificação da educação, tendo passado por expressivas mudanças desde sua criação. O crescimento da oferta de EAD passa, inclusive, por interesses que permeiam mudanças no mundo do trabalho em plena pandemia pela COVID-19.

2.5 A história da Uniube

A história da Universidade de Uberaba, Instituição sem fins lucrativos, mantida pela Sociedade Educacional Uberabense, remonta ao ano de 1940, quando Mário Palmério funda o Lyceu do Triângulo Mineiro. Esse foi o primeiro passo para oferecer escola voltada para a oferta do ensino superior ao município de Uberaba. Em 1947 o governo federal autorizou a abertura da Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro, a Faculdade de Direito do Triângulo Mineiro, em 1951, e a escola de Engenharia do Triângulo Mineiro, em 1956. Devido à necessidade de expansão da estrutura física, começou a funcionar o Campus Aeroporto, em 1976, instalado na Avenida Nenê Sabino.

No ano de 1972, Faculdades Integradas de Uberaba (FIUBE) reuniu as faculdades isoladas em uma única sigla. No ano seguinte foram criados os cursos de Educação Física, Psicologia, Pedagogia, Estudos Sociais e Comunicação Social. Em parceria com as Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino (FISTA) foram incorporados os cursos de Letras, Filosofia, História, Geografia, Estudos Sociais, Ciências (Química, Matemática e Biologia), Pedagogia (Supervisão Escolar nas

escolas de 1º e 2º graus, Orientação Educacional, Administração Escolar) e a habilitação em Jornalismo, do curso de Comunicação Social.

O reconhecimento como Universidade ocorreu em 1988, pelo Ministério da Educação, forneceu autonomia para a criação de novos cursos, como as graduações em Engenharia Agrícola, Tecnologia em Processamento de Dados, Administração, Engenharia Elétrica, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Econômicas, além das habilitações em Pedagogia: Magistério das séries iniciais do 1º grau e Pré-Escolar.

Em 1997 foram criados os cursos de Medicina, Biomedicina, Farmácia Industrial, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Terapia Ocupacional e Medicina Veterinária. A implantação desse último é resultado de uma parceria com a Associação Brasileira dos Criadores de Zebu (ABCZ) e a Faculdade de Agronomia e Zootecnia de Uberaba (FAZU), onde funciona o Hospital Veterinário. Um ano depois, o Conselho autorizou a abertura do curso de Enfermagem.

Ainda em 1997, a Universidade passou a ofertar no programa de pós-graduação, o Mestrado em Ciências de Valores Humanos e o Mestrado em Educação, além de especializações em diversas áreas. A Uniube está credenciada como Instituição de pesquisa junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e possui projetos aprovados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), pela Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias (Embrapa), além de outros organismos de fomento.

O Programa de Educação a Distância - EAD integrado ao Instituto de Formação de Educadores, entrou em funcionamento em 2000, com a oferta inicialmente, de especialização em Cafeicultura Irrigada.⁶

2.6 O processo de expansão da EAD no Brasil e na Uniube

O credenciamento da UNIUBE pelo MEC, para oferecer formação superior à distância se deu por meio da Portaria nº 1.871/2005. Atualmente, a Instituição está presente em 17 estados brasileiros e oferta cursos de bacharelados, licenciaturas,

⁶ Disponível em: <https://uniube.br/conteudo2.php?p=1&m=7&c=1>

tecnológicos e especializações.

Com atendimento administrativo e pedagógico, os polos da Uniube/EAD contribuem para o contato social dos alunos e a realização de atividades cooperativas. O atendimento realizado por outro ser humano, em que os alunos disponham de condições de serem atendidos e vistos contribui para uma educação com qualidade. Enquanto setor de serviços, a ampliação de polos demanda a contratação de pessoal com qualificação e infraestrutura adequada.

Com a finalidade de traçar o perfil da expansão da EAD no Brasil e na Uniube, utilizamos os dados do Censo da Educação Superior, documento elaborado pelo INEP. As notas estatísticas do Censo da Educação Superior são responsáveis pela geração de informações importantes para elaboração de estudos e pesquisas sobre o setor, além de monitorar e subsidiar a elaboração de políticas públicas.

A Tabela 02 a seguir, mostra o número de vagas ofertadas nos cursos de graduação, nas IES pública e privada. Em 2018, a rede privada ofertou 93,8% do total de vagas em cursos de graduação, enquanto na rede pública, o percentual de vagas ofertadas foi de 6,2%.

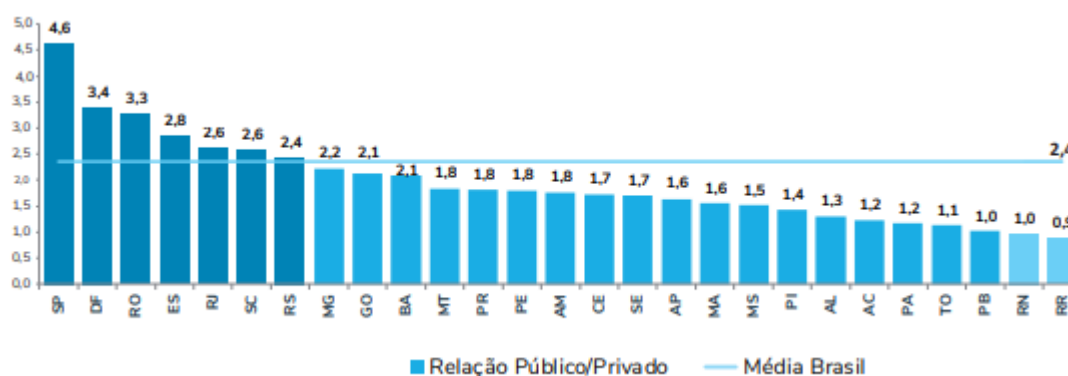
Tabela 02 - Número de vagas oferecidas nos cursos de graduação, por tipo de vaga e categoria administrativa – Brasil – 2018

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	VAGAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO			
	TOTAL GERAL DE VAGAS	VAGAS NOVAS OFERECIDAS	VAGAS DE PROGRAMAS ESPECIAIS	VAGAS REMANESCENTES
Total Geral	13.529.101	9.858.706	26.606	3.643.789
Pública	835.569	649.726	6.974	178.869
Federal	468.861	354.635	4.825	109.401
Estadual	267.720	214.629	1.520	51.571
Municipal	98.988	80.462	629	17.897
Privada	12.693.532	9.208.980	19.632	3.464.920

Fonte: INEP (2019).

O gráfico 09, a seguir, mostra que são 2,4 alunos matriculados em cursos presenciais na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública.

Gráfico 09 - Razão da matrícula por categoria (privada/pública) nos cursos de graduação presencial, por unidade da federação – Brasil – 2018



Fonte: INEP (2019).

Conforme dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018, p. 19):

Em três unidades da Federação (Paraíba, Rio Grande do Norte e Roraima) das regiões Nordeste e Norte o número de matrículas na rede pública é praticamente igual à rede privada; São Paulo, Distrito Federal e Rondônia têm mais de três alunos matriculados na rede privada para cada aluno na rede pública em cursos presenciais; Espírito Santo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul também possuem essa relação maior que a média brasileira.

Conforme os dados da Tabela 03, constatamos que menos da metade dos docentes possui curso de Doutorado, menos de 40% possuem Mestrado e somente 18,5% têm Especialização. O típico docente tem doutorado na rede pública. O mestrado é o grau de formação mais frequente na rede privada. (INEP, 2018, p. 6). O grau de formação do docente tem implicações diretas na qualidade do conteúdo a ser ministrado em cada disciplina e deve ser avaliado por professores capacitados.

Tabela 03 - Número de docentes em exercício, por grau de formação, no país e no estado de Minas Gerais

UF / Categoria administrativa	Total	Sem graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	380.673	10	4.362	70.475	148.427	157.399
Pública	171.231	5	4.155	15.270	45.053	106.748
Privada	209.442	5	207	55.205	103.374	50.651
Minas Gerais	42.482	-	576	7.793	16.689	17.424
Pública	18.874	-	552	1.429	4.427	12.466
Privada	23.608	-	24	6.364	12.262	4.958

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior. (INEP, 2018).

A publicação do PNE (2014) e das DCNs (2015), as dificuldades à formação continuada de docentes universitários, na procura por aperfeiçoamento técnico e pedagógico, não foram minimizadas de modo satisfatório.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação inicial. (BRASIL, 2015, p. 14).

É na formação continuada que o professor amplia competências, habilidades e atitudes profissionais. “As responsabilidades e atribuições dos professores universitários requerem conhecimentos específicos ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente”. (FERREIRA, 2015). Desta maneira, o exercício profissional docente demanda da equipe docente “permanente comprometimento com a pesquisa, que vá além da racionalidade tecnicista ou com ênfase na prática, para estabelecer uma relação epistemológica entre o sujeito do conhecimento e os objetos em geral. (FREIRE, 2017, p. 359)

O desenvolvimento profissional docente ocorre por meio da formação continuada, que permite a atualização de conhecimentos, ferramenta estratégica de crescimento profissional e pessoal. O conceito de formação continuada entrou em vigor em 1996, quando foi implantada a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A formação docente abrange dimensões técnico-científica, incluindo a formação acadêmica específica, implicando em contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação orientada teoricamente. (LIBÂNEO, 1991, p. 27).

Em um mundo que sofre com a pandemia pelo Coronavírus, vemos a comunidade acadêmica, alunos e professores adaptarem-se à experiência da aula síncrona pela necessidade do isolamento social. E em uma era pós pandemia, certamente identificaremos na formação de professores, a inclusão e o reconhecimento de que as TICs são essenciais para a melhoria da educação, que permitirá o trabalho docente fora dos muros das IES, levar ao aluno um ressignificado do que seja o aprendizado.

2.7 Formação de professores e a contextualização do trabalho docente para a EAD

A formação de professores é fator de transformação da educação que desejamos. Porém, é insuficiente no incentivo para o desenvolvimento profissional docente. Relativamente ao aporte legal estabelecido para a formação e o desenvolvimento profissional de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) estabelecem que:

Art. 1º A formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constitui-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais.

O professor constrói e reconstrói sua formação e se desenvolve profissionalmente por meio de experiências por meio de práticas cotidianas e no preparo escolar, pois sofre influências desde as etapas como discente. O quadro 3, a seguir apresenta as características do desenvolvimento profissional docente de acordo com García (2009, p. 10).

Quadro 03 – Características do desenvolvimento profissional docente

1	Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2	Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza;
3	Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação

	com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
4	O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5	O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
6	O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7	O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

Fonte: García, 2009.

De acordo com as DCN (2015):

Art. 2 § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), promulgadas em 2015

apresentam um texto ampliado no que se refere à formação de professores. Nas DCN, os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, devido à complexidade dos temas que engloba, estrutura-se em base comum nacional de orientações curriculares. (DOURADO, 2015).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), documento que norteia a política nacional de formação de profissionais da educação, garante que professores da educação básica obtenham formação específica de nível superior, por meio de curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014). Essa meta é corroborada pela LDB 9394/96, que dispõe em seus artigos 62 e 63:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica. (BRASIL, 1996).

São objetivos das metas 16, 17 e 18, respectivamente, pós-graduar metade dos professores até o ano de 2024 e garantir formação continuada aos professores, em sua área de atuação, conforme a demanda dos sistemas de ensino; valorizar os profissionais do magistério a fim de equiparar o rendimento médio ao de profissionais com escolaridade equivalente, até 2020; e garantir até o ano 2016, plano de carreira para profissionais da educação básica e educação superior pública (BRASIL, 2014), tendo como referência o piso salarial nacional profissional, de acordo com o Art. 206 da Constituição Federal:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

A formação de professores é uma construção coletiva arraigada em uma

realidade delineada a partir de experiências apropriadas individual e coletivamente que vão se materializando em novas interpretações e sentidos. Destaque no universo educacional, a educação superior cumpre papel relevante no processo de formação do cidadão. Neste cenário, a EAD atende uma necessidade específica como alternativa educacional essencial. A docência em EAD requer do professor, formação específica que inclui aspectos técnicos e comportamentais, e além de domínio e didática para o conteúdo que ministra, saber utilizar corretamente as TICs, o posicionamento frente às câmeras e habilidade na linguagem dialógica que inclui interação textual.

2.7.1 Desenho profissional e qualificação docente

“O termo docência deriva da palavra latina *docens*, aquele que ensina; de *docere*, que significa ensinar. É uma ação complementada pelo termo *discere*, que corresponde ao ato de aprender”. (MARTINS, 2005, p. 36). Deste modo, “a docência é o exercício do magistério com foco na aprendizagem, - atividade que caracteriza o docente de forma geral”. (SOARES, CUNHA, 2010).

O professor em EAD cria contextos de aprendizagem, incentivando o aluno a se empenhar nos projetos em ambientes virtuais. Como agente provocador de interações intencionais e articuladas, torna possível que na relação de EAD, o conhecimento seja ininterrupto. Ao professor de EAD cabe a função de ministrar aula, a concepção do projeto pedagógico, produção e supervisão do material didático, o conteúdo ministrado e outras particularidades conforme apresentadas no Quadro 04, a seguir.

Quadro 04 – Papéis do docente nas diversas faces do trabalho em EAD

FUNÇÃO	ATRIBUIÇÕES
Professor formador ou conteudista	Orienta o estudo e a aprendizagem, sendo correspondente a função pedagógica do professor no ensino presencial.
Professor conceutor e realizador de cursos e materiais	Prepara conteúdos, planos de estudo e currículos.
Professor pesquisador	Pesquisa e se atualiza em várias disciplinas e metodologias de ensino/aprendizagem, reflete sobre sua prática pedagógica.
Professor tutor	Orienta o aluno em seus estudos de acordo com as disciplinas de

	sua responsabilidade, em geral participa das atividades de avaliação.
Professor tecnólogo educacional	Especialista em novas tecnologias, função nova, é responsável pela organização pedagógica dos conteúdos, adequação aos suportes técnicos a serem utilizados na produção dos materiais, assegurar integração entre a equipe técnica e pedagógica.
Professor recurso	Esta função poderá ser exercida também pelo Tutor, que assegura uma espécie de “balcão” de respostas a dúvidas com relação ao conteúdo de uma disciplina ou questões relativas à organização dos estudos e das avaliações.
Professor monitor	Muito importante em certos tipos de EAD, especialmente em ações de educação popular com atividades presenciais de exploração de materiais em grupos de estudos. O monitor coordena e orienta esta exploração, é uma função de caráter mais social que pedagógico, sendo formada uma pessoa da própria comunidade para exercer essa função.

Fonte: Belloni (2015, p. 85).

A educação, em especial a EAD requer novas atitudes de seus componentes e demanda permanente análise acerca dos procedimentos educacionais. Os modos de organização didático-pedagógica são privilegiados pelo planejamento e por metodologias concernentes à organização do ensino não presencial.

Para o planejamento, implantação e gestão, a EAD requer o empenho de uma equipe multidisciplinar, que deve contar com profissionais desenvolvedores de curso, produtores de material didático, definidores do sistema de avaliação, elaboradores de mecanismos de distribuição das disciplinas, apoio à aprendizagem e serviços de comunicação com o aluno e com a tutoria, estruturas física, tecnológica e de pessoal (MILL, 2011).

Estes profissionais promovem a realização de atividades inseridas nesse processo, contribuindo para a formação de profissionais em diferentes áreas de atuação. O papel do professor é “uma atividade técnica, produtiva, socialmente útil e transformadora, que promove o homem como ser social” (PIMENTA, 2012, p. 83). A participação do professor, profissional que detém variadas funções, tem por finalidade assegurar a qualidade do processo de apropriação do conhecimento.

A atuação desses profissionais tem como principais atribuições o auxílio no planejamento do curso, o apoio aos professores conteudistas na produção de materiais didáticos em diversas mídias, bem como a responsabilidade pelo suporte e desenvolvimento dos sistemas de informática e suporte técnico aos estudantes (BRASIL, 2007, p. 23).

A formação de professores, princípio que alavanca reformas educativas e parte de um todo que facilita a inovação da escola do ensino fundamental ao superior, mostra-se insuficiente para propiciar o desenvolvimento profissional dos professores. Ambos os termos, formação de professores e desenvolvimento profissional de professores, termos considerados sinônimos, tem sido alvo de discussões no contexto da educação nacional desde a década de 1980.

Como importante etapa no universo do desenvolvimento profissional docente, Imbernón (1999, p. 62) chama a atenção para o fato de que a formação docente faz parte do desenvolvimento profissional, sendo este uma ideia ilimitada. A formação do professor e as condições para o exercício profissional se apresentam como inseparáveis na prática docente. A formação docente é o elemento inicial do desenvolvimento profissional. García (2007, p. 55) define assim o termo desenvolvimento profissional:

[...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional de ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superior à tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

O professor em EAD fornece apoio ao aluno para o controle do processo de aprendizado, através do uso de materiais didáticos autossuficientes (LITWIN, 2001). Neste ensejo, o professor cria propostas de atividades para reflexão, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, favorece os processos de compreensão; isto é, guia, orienta e apoia. A realização deste trabalho somente é possível através do desenvolvimento profissional, traduzido pela formação continuada, que enfatiza a construção de conhecimento, e não somente a mera certificação. No meio educacional, à incorporação de tecnologias deve se somar o desdobramento de ações que privilegiem o crescimento individual e coletivo e promovam o desenvolvimento profissional do docente que atua em EAD. A formação do professor precisa ser ampla, contextualizada, dinâmica e atemporal, pois:

A atuação tenderá a passar do monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, e-mail, telefone e outros meios de interação mediatizada; do monopólio do saber à

construção coletiva do conhecimento, através da pesquisa; do isolamento individual ao trabalho em equipes interdisciplinares e complexas; da autoridade à parceria no processo de educação para a cidadania. (BELLONI, 2015, p. 47).

A apropriação e a construção de cultura no âmbito geral e específico não se restringem a uma formação intelectual envolvendo áreas correlatas às ciências humanas. Para atualizar-se e incorporar estes novos conhecimentos, o professor precisa ser flexível e aberto a outras formas de saber e de produção cultural além daquela restrita à sua área específica. Com suas ações, os professores contribuem para a ativa e efetiva implantação e atualização do Projeto Pedagógico (PP). O quadro 5, a seguir, especifica essas funções.

Quadro 05 - Funções do professor-responsável e do professor-autor na Uniube/EAD

CARGO	FUNÇÕES
Professor-responsável pela disciplina	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A partir da ementa, concebe todo o desenvolvimento da disciplina curricular, estabelecendo objetivos e selecionando conteúdos e recursos didáticos, para a dinâmica do ensino-aprendizagem das atividades; ✓ Planeja e/ou desenvolve o material didático, impresso e/ou digital, e/ou supervisiona a sua elaboração, bem como insere todo o material no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); ✓ Analisa os componentes curriculares sob sua responsabilidade tendo em vista a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica do aluno; ✓ Elabora o plano de ensino e o guia de estudos da disciplina; ✓ Grava vídeo aulas para a disciplina sob sua responsabilidade; ✓ Elabora os planejamentos, recursos e materiais das práticas laboratoriais; ✓ Planeja e desenvolve ações de recuperação da aprendizagem, considerando as dificuldades individuais ou coletivas, e capacita os tutores para a implantação dessas ações; ✓ Interage, media, articula e estabelece relação com tutores e coordenadores (polo e curso) com o objetivo de orientar, discutir, avaliar e dar encaminhamentos a respeito da disciplina sobre a sua responsabilidade.
Professor-autor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elabora o material didático em mídia impressa ou digital (livros e ou capítulos), de acordo com os princípios de dialogicidade e interação e os padrões do material didático UNIUBE-EAD; ✓ Mantém contato com a equipe técnica da Coordenação de Produção de Material Didático que orienta e acompanha todo o processo de elaboração e de editoração do material; ✓ Participa das oficinas de formação sobre elaboração de material

	<p>didático para EAD;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elabora atividades da disciplina que serão inseridas no AVA, com referenciais de respostas e comentários; ✓ Orienta os professores-tutores <i>on-line</i> e presencial sobre os conteúdos e as dúvidas do material de estudos do AVA; ✓ Planeja, ministra e/ou acompanha as <i>web aulas</i>.
--	---

Fonte: UNIUBE, 2019.

O documento Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância destaca “três categorias profissionais devem estar em constante qualificação: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo”. (BRASIL, 2007, p. 19). Este documento, que define as principais competências de docentes e tutores, diferencia também as tarefas da tutoria à distância da tutoria presencial (BRASIL, 2007, p. 20 – 21).

Para fins de nossos estudos, esta pesquisa envolverá os Professores responsáveis pelas Disciplinas e Professores Autores nos cursos da Uniube/EAD em Licenciaturas, Bacharelado, Pedagogia e Tecnológicos. Nos cursos de graduação a distância, as funções docentes se ampliam, exigindo qualificação destes profissionais. Além disso, a IES deve preconizar diretrizes de capacitação continuada destes profissionais.

Em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os professores devem ser capazes de: a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; e) elaborar o material didático para programas a distância; f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; g) avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (BRASIL, 2007, p. 20).

O papel do professor modifica-se na EAD. O professor centralizador deixa de existir, como na educação presencial. O trabalho deixa de ser individual e passa a ser coletivo. (MAIA; MATTAR, 2008, p. 28). Exercer a função docente demanda a compreensão das variadas tarefas a serem realizadas. Espera-se que o docente em EAD continuamente pesquise novos afazeres pedagógicos, pois aqueles aplicados no ensino presencial de modo análogo se aplicam no contexto a distância, em

função da semelhança nos resultados esperados. A competência para criar situações benéficas a este ambiente, com propostas de ações que facilitem a aprendizagem, ocorre através de metas precisas.

Facilitar a aquisição de informações por parte do aluno exige do professor, conhecer e saber utilizar as diversas ferramentas tecnológicas, além de obviamente, dominar o conteúdo. E de modo interativo, auxiliar o aluno em seu processo de (re)construção de seus saberes, ao aliar as diversas etapas do processo de aprender. Demo (1998, p. 2) analisa especificamente as competências de um professor. Ele afirma que:

Antigamente, professor competente era aquele que dava bem sua aula, enquanto hoje, o que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, à fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestação de sujeitos críticos e autocríticos, participantes e construtivos.

Deste modo, é imperativa a formação em serviço, em um processo de desenvolvimento de competência que não termina jamais. Os cursos relacionados às licenciaturas preparam os professores para lecionar disciplinas específicas (de acordo com a sua área de formação), sobretudo para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Os principais cursos de licenciatura são: História, Geografia, Letras, Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas, Educação Física e Artes.

O curso de Pedagogia habilita para lecionar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Além disso, prepara para o desempenho de funções como a administração escolar, na gerência de estabelecimentos de ensino; a coordenação pedagógica, função que permite o acompanhamento, orientação e avaliação dos professores, a rotina da escola e o processo de aprendizagem dos alunos; trabalhar em educação especial, no desenvolvimento de material didático e lecionar para crianças e adultos com necessidades especiais; a pedagogia empresarial, na elaboração de projetos educacionais e culturais para empresas, ONGs e outras instituições; na pedagogia hospitalar, com atuação em processos educativos de crianças e jovens internados.

A palavra Pedagogia tem origem grega e significa *Paidós* (criança) e *Agogé* (condução). O termo Pedagogo surgiu na Grécia Clássica, com o significado de preceptor, mestre, guia, sendo aquele que conduz; era o escravo que conduzia os

meninos até o *paedagogium*.

O Bacharelado é a modalidade que confere o grau de Bacharel, com capacidade de atuar em diversos ramos na mesma área de conhecimento. A grade curricular oferece disciplinas teóricas e práticas, possibilitando ao aluno identificar futuras atividades profissionais. São cursos que duram de três a seis anos.

Os Tecnólogos são profissionais de nível superior graduados em Cursos Superiores Tecnológicos (CST). Os CST são voltados para a produção e a inovação científica e tecnológica, assim como para a gestão de processos de produção de bens e serviços. São cursos com duração que varia de dois a três anos.

O próximo capítulo apresentará os fundamentos da Teoria das Representações Sociais, método de pesquisa fundamentado que fomentou as análises e reflexões empreendidas pelos docentes sobre formação e desenvolvimento profissional.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

Como dito anteriormente, tomamos como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a Abordagem do Núcleo Central de Abric (1994). É sobre este referencial que trataremos neste capítulo, onde abordaremos os princípios contidos na TRS, a qual detém, em seu cerne, a significação que possibilita identificar, elencar e analisar de que modo os professores participantes dessa pesquisa compreendem sua formação e desenvolvimento profissional. O referencial teórico de autores como Moscovici (1978, 2004), Jovchelovitch (2011), Abric (1994), dentre outros, subsidiam os estudos contidos nesse capítulo. Apresentamos também os procedimentos metodológicos como o tipo e abordagem da pesquisa, o perfil dos participantes e o instrumento de coleta de dados.

A relevância da temática do presente capítulo se justifica na identificação das representações sociais e o núcleo central das representações sociais de professores sobre a formação e desenvolvimento profissional docente e a relação com as práticas pedagógicas realizadas no processo de ensino e aprendizagem.

O Estado do Conhecimento elaborado no mês de julho, com a finalidade de identificar e categorizar a produção científica foi organizado com base nas palavras-chave e termos indutores relacionados a “Representação social de professores para atuar em EAD”. Por meio de recorte temporal, delimitamos as buscas em pesquisas mais recentes, conforme apresentadas na sequência.

A dissertação do pesquisador David Vieira Carneiro (2018), intitulada “Mediação e EAD: um estudo sobre as representações dos atores da Educação presencial e a distância”, da Universidade de Taubaté, buscou responder como ocorre a formação inicial dos alunos egressos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí (UFG/REJ) para atuarem na modalidade Educação a Distância (EAD). Sua relevância está em identificar e compreender as representações sociais dos docentes e discentes do curso de Pedagogia, sobre mediação pedagógica na Educação a Distância e na educação presencial.

A dissertação do pesquisador Marcos Aurélio Pereira (2017), intitulada “Representações Sociais de ‘ser professor no ensino superior’, pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática

pedagógica”, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, teve como objetivo analisar Representações Sociais de “ser professor no ensino superior”, pelos docentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Campus Salinas e sua relação com a prática pedagógica.

No que tange aos estudos voltados para as Representações Sociais propostos nesse capítulo, consideramos as buscas na base de teses e dissertações da CAPES pouco frutífera, no que tange ao descritor “representações sociais de professores para atuar em EAD”, pois não apresenta, apesar de todos os recortes realizados, pesquisas que tratem de modo mais aproximado ao que essa dissertação se propõe.

3.1 Fundamentos da TRS

A arquitetura dessa teoria foi identificada inicialmente por Durkheim (2013). Para esse autor, a relação entre pensamento social e pensamento individual é descrito como ‘representação coletiva’, termo que conduz às representações sociais. Desta forma, “o pensamento individual seria um fenômeno puramente psíquico, mas que não se reduziria à atividade cerebral, e o pensamento social não se resumiria à soma dos pensamentos individuais” (MOSCOVICI, 1978, p. 25). A apropriação das representações gera as relações sociais no cotidiano (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

O dimensionamento entre Sujeito e Sociedade traduz a representação social e relaciona-se a uma série de formulações sociológicas e psicológicas. É necessário destacar que na TRS:

Não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 59).

A teoria orienta ações e comportamentos e volta-se para o conhecimento de senso comum, permitindo uma interpretação do mundo e orienta a comunicação entre eles. O conteúdo das representações, como elas são construídas, como o novo e o não familiar são assimilados aos universos consensuais é estudado pela

TRS, proposta científica para o conhecimento do senso comum. “O processo é responsável pelo enraizamento social da representação e de seu objeto” (SÁ, 1995, p. 38).

Desse modo, a representação social (RS) é uma construção que o indivíduo faz para entender o mundo e para se comunicar, configurando-se em uma teoria. Moscovici (1978) levantou discussão a respeito das representações coletivas como ponto conflitante entre a Sociologia e a Psicologia Social, preocupando-se com a interrelação entre sujeito, objeto e a construção do conhecimento e que essas possuem dupla dimensão — sujeito e sociedade — e concerne ao encontro dos conceitos sociológicos e psicológicos. Essa teoria, em se tratando de produto, define-se como representação de um grupo que se percebe, comunica e atua no mundo e que ao se deparar com um novo objeto, cria novas ações e novos comportamentos. Assim, busca-se trazer para a aprendizagem as relações estabelecidas de forma individual ou coletiva com o meio ou por meio das relações sociais ou psicológicas, em um processo de apropriação do conhecimento.

A representação social não se embasa em concepção individualista; ao contrário, aponta para a construção social dos sujeitos em determinada sociedade, isto é, os indivíduos pensam, agem, elaboram conceitos, definições, realizam práticas sociais coletivamente. (SILVA, 2008, p. 74).

A TRS descreve e explica fenômenos sociais ao reproduzir pensamento e comportamentos comuns a um grupo de indivíduos, para assim compreender um conjunto de opiniões, crenças e valores socialmente construídos. Corresponde a um conceito que permite o desvelamento do simbólico em um dado contexto cultural (CAVEDON, 2005), com origem nos processos de comunicação e nas práticas sociais, como o diálogo, o discurso, os rituais, os padrões de trabalho e produção, a arte e a cultura. Todas as interações humanas, sejam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações que são interpretações da realidade (MOSCOVICI, 2003; SPINK, 1993), identificadas através da categorização do pensamento (MINAYO, 2008) que não apenas expressam, mas também estruturam a identidade e as condições sociais dos atores que as transformam e reproduzem (GUARESCHI, 2000).

É pressuposto que as Representações Sociais (RS) devam ser analisadas não como resultado e sim como ponto de partida para a compreensão dos movimentos existentes na formação e no desenvolvimento profissional de

professores de EAD. De acordo com Moscovici (2003), o processo em que aquilo que é desconhecido e estranho se torna familiar, se desenvolve em um duplo mecanismo, de natureza psicológica e social: o da objetivação e o da ancoragem, que para Mazzoti (1994, p. 63) tem por finalidade “destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo”.

A escolha do referencial da TRS nesta pesquisa redundava em aspectos que consideram que o conhecimento do senso comum conduz a transformações sociais, impulsionando a produção do conhecimento científico. Oferece desta forma, amplas possibilidades de investigação sobre a realidade sobre a formação docente e sobre o desenvolvimento profissional de professores em EAD, numa perspectiva que contempla a compreensão individual/social, enquanto elementos que só podem existir em sua interrelação. A TRS, consoante Sá (1998), desdobra-se em pelo menos três abordagens, conforme o quadro 06, a seguir.

Quadro 06- Dimensões da Teoria das Representações Sociais

AUTOR E ANO	CARACTERÍSTICA
Denise Jodelet (2001)	A primeira abordagem é uma continuidade da obra original, tem um viés antropológico.
Willem Doise (1990)	A segunda centra-se nas condições de produção e circulação das representações sociais, em uma perspectiva sociológica.
Jean Claude Abric (1994)	A terceira dá ênfase à dimensão cognitivo-estrutural conhecida como Abordagem do Núcleo Central.

Fonte: Adaptado de Sá (1998)

3.1.1 A Teoria do Núcleo Central

Conforme Abric (1994), na abordagem estrutural na TRS, também denominada teoria do Núcleo Central, a representação social é constituída por um núcleo central e um sistema periférico, ambos com papéis específicos e complementares. O núcleo central integra a organização da representação, se mostra estável e resistente a mudanças, exprime significações, consistências e permanência na representação, relacionado com a memória coletiva. Os elementos periféricos compõem a parte flexível e variada, permitindo a adaptação à realidade, distinguindo a individualidade da representação. (GRAÇA; MOREIRA; CABALLERO, 2004).

A Teoria do Núcleo Central de Abric (1994) constitui uma abordagem da TRS. Conforme Abric (1994), a representação social de um objeto compreende informações, crenças e atitudes, que são organizados e estruturados. Deste modo, a análise das representações deve privilegiar dois aspectos: conteúdo e estrutura.

A teoria do núcleo central apresenta por pressuposto a representação social constituída por um núcleo e um sistema periférico. O núcleo determina a significação e a organização da representação, e os elementos periféricos são mais flexíveis e diversificados, destacando a individualidade da representação (GRAÇA; MOREIRA, CABALLERO, 2004).

Com base na teoria do núcleo central, é importante cumprir três etapas, que aproximam a representação social. O primeiro está centrado na descoberta dos elementos constitutivos da representação; o segundo, conhecer a organização desses elementos e, em seguida, descobrir o núcleo central. Aliado à teoria do Núcleo Central, o *software* EVOC⁷ possibilitou a análise conjunta das evocações obtidas através de um indutor referente à finalidade do estudo. Os dados foram analisados pela distribuição da frequência de cada termo evocado e pela ordem média em que aparecem, gerando o quadro de quatro casas de Vergès. O programa trabalhou com 16 (dezesseis) subfunções (programas) que apresentaram recortes dinâmicos ao banco de dados (ANEXO B).

A partir daí, foi traçado o perfil dos participantes da pesquisa e analisadas as informações sobre as representações sociais dos docentes participantes e identificado do núcleo central destas representações, na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores.

As RS trazem discussões importantes como o senso comum no meio acadêmico. Para Moscovici (1978), o senso comum, “com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e estratégias, comporta uma série de informações e impressões significativas quando se procura um referencial acerca de

⁷ Associado à Teoria do Núcleo Central, o *software* EVOC possibilita a análise do léxico formado pelo conjunto das evocações obtidas em uma pergunta estruturada por meio de um termo indutor referente ao objeto de estudo. Permite ainda analisar os dados pela distribuição da frequência de cada termo evocado e pela ordem média em que eles aparecem (OME), gerando um quadro de quatro casas de Vergès. O programa trabalha com extensões que dão recortes dinâmicos ao banco de dados: identificar sujeitos, atributos, contribuições para a formação do quadro de frequências e lista de termos. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htmj>

determinado tipo de conhecimento” (p. 19). E ressalta: “o volume inflacionado de conhecimentos e realidades indiretas sobrepuja de todos os lados o volume cada vez mais limitado dos conhecimentos e realidades diretas” (MOSCOVICI, 1978, p. 20-21). A representação social ganha caráter epistemológico ao lidar com a dinâmica das interações sociais, pois não concebe o sujeito separado do objeto.

3.1.2 Os processos que geram as Representações Sociais – a ancoragem e a objetivação

Conforme Moscovici, o processo em que aquilo que é desconhecido e estranho se torna familiar, se desenvolve em um duplo mecanismo, de natureza psicológica e social: o da objetivação e o da ancoragem, que tem por finalidade “destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo”. (MAZZOTI, 1994, p. 63). A objetivação é o momento em que o abstrato se transforma em concreto, cristalizando as ideias e tornando-as objetivas, ao que Moscovici denomina “face figurativa”. Tal processo permite trazer aquilo que até então inexistia para o universo do conhecido. Esse mecanismo de objetivação ocorre em três fases distintas, conforme apresentado por Abric (1994) no quadro 07, a seguir.

Quadro 07 - Faces da objetivação

FACE	DESCRIÇÃO
Seleção e descontextualização	Construção da realidade com base em conhecimentos que o grupo já tenha (construção seletiva).
	Critérios culturais são os meios para a apropriação do conhecimento (contextualização).
Formação de um núcleo figurativo (esquematização)	Conhecimento com base em informações, dados e formas já conhecidas para balizar o conhecimento daquilo que é novo.
Naturalização dos elementos do núcleo figurativo	Objetivação de elementos: abstratos e concretos.
	Naturalização dos elementos desconhecidos em conhecidos.
	Conceituação cristalizada (conceito como elemento da realidade).

Fonte: Abric (1994).

A ancoragem relaciona-se ao processo pelo qual a ideia é trazida para o contexto do familiar, que a inclui na categoria de “imagem comum”. Então, dá-se nome àquilo que não tinha nome, sendo possível imaginá-lo e representá-lo; ocorre a assimilação de imagens dadas pela objetivação, com a sedimentação de um registro simbólico. A ancoragem é um processo de familiarização do novo, transformando-o em um conhecimento hábil a influenciar outras pessoas, revelando-se como uma verdade para certo grupo. Para Moscovici:

Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. (MOSCOVICI, 2003, p. 62).

No entanto, a objetivação e a ancoragem não ocorrem em momentos distintos, mas desenvolvem-se concomitantemente, se interrelacionam e dão sentido à representação social.

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

As técnicas abordadas no âmbito dessa abordagem permitem ampliar a compreensão das complexas redes de significados imbuídos nos processos e práticas sociais vivenciadas pelos participantes da pesquisa. Nesse sentido, a importância de realizar um estudo em representações sociais sobre formação e desenvolvimento profissional de professores, reside no fato de que as RS são indispensáveis à compreensão da dinâmica social. Isso se deve ao fato de que as RS são explicativas em relação à natureza de laços sociais intra e intergrupos e das relações dos indivíduos e seu entorno social. Nesse sentido, as RS possibilitam entender a maneira como os profissionais da educação elaboram e comunicam suas realidades sociais.

3.2 Procedimentos metodológicos

A fim de entendermos mais sobre a docência universitária da Uniube/EAD, é necessário conhecer o profissional que atua nesse contexto. O projeto de pesquisa destinado à realização dessa dissertação de mestrado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba e recebeu o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) nº 14900619.0.0000.5145, sem ressalvas (anexo).

Para a compreensão do objeto de estudo, foi utilizada a abordagem quanti-qualitativa, uma vez que o objeto de estudo que tem particular relevância ao estudo das relações sociais. Essa abordagem foi essencial para avaliar os dados coletados por meio da TALP, na distribuição dos termos evocados e na compilação dos dados gerados nas respostas ao questionário, condensadas em gráficos e tabela. Com foco na explicação, busca gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística que garanta precisão nos resultados. É apropriada para medir opiniões, atitudes e preferências, assim como comportamentos. Conforme Michel (2015, p. 9), a pesquisa quantitativa:

Caracteriza-se pelo questionamento direto das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de indivíduos acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes aos dados coletados.

A abordagem quanti-qualitativa foi adequada na interpretação de consensos e contradições entre o professor e a forma como este percebe as potencialidades e repercussões da formação docente inicial e continuada, somadas às experiências profissionais que contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Essa abordagem foi essencial para identificar as representações sociais, mediante o escalonamento na semelhança dos termos evocados. Para Minayo (2008, p.57):

Adequa-se (o método) aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam.

A escolha intencional pelos participantes e pelos instrumentos de pesquisa

permitiu realizar observação sistemática mediante a revelação de conceitos e pressupostos apresentados pelos professores, em relação à formação e ao desenvolvimento profissional docente. A pesquisa quanti-qualitativa permite ao pesquisador, relativamente a este estudo, não só identificar, mas também captar, por meio da opinião dos participantes da pesquisa, identificar a pertinência contida nos processos formativos e no desempenho profissional docente.

Conforme Alves (1991, p. 60), “pesquisas quanti-qualitativas geram um volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos”. Para implementar essa necessidade, Minayo (2008, p. 41-42) refere três grandes barreiras que devem ser superadas ao analisar o conteúdo fornecido pelos participantes nos questionários.

Os dados não devem ser interpretados de modo espontâneo e literal, por serem registros simbólicos e polissêmicos. É preciso romper com a ilusão, com a ingenuidade sociológica e com o empirismo para buscar os significados que os sujeitos sociais, em suas falas, escritos e registros diversos nos indicam ou sinalizam. A análise exige uma fidedignidade para compreensão do material que reflete as relações sociais dinâmicas e vivas. O pesquisador não pode se render às técnicas. Estas devem representar o papel de mediadoras, apenas contribuindo com o desvelar do real. A construção do conhecimento exige que os dados coletados não sejam apenas descritos. Essa descrição revela sua natureza bruta. Mas estes devem ser analisados à luz dos paradigmas teóricos adotados pelo pesquisador.

Com a utilização de instrumentos quantitativos “se ganha em generalidade e perdem-se especificidades; identifica-se o visível, mas não se sabe o que está por trás dele; obtém-se a objetivação e não se apreende o processo de subjetivação mais completo”. (FERREIRA; MENDES, 2007, p.85). Igualmente, na pesquisa quanti-qualitativa deve haver maior preocupação com o processo em detrimento dos resultados ou produto. Os pesquisadores procuram verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias.

Identificada a teoria utilizada como metodologia nesse trabalho de pesquisa, passaremos à identificação do instrumento de coleta de dados.

3.2.1 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário *online*, enviado aos

professores via *Google Drive*. Após coletados os dados, os resultados foram reunidos em tabelas e gráficos, conforme disponibilizados pela plataforma *Google*.

Os profissionais, convidados via *e-mail*, responderam um questionário semiestruturado, composto por questões abertas, fechadas e dependentes. Com o questionário, os professores receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que mostra ao participante, a importância da pesquisa e onde é solicitada sua colaboração. Marconi e Lakatos (1999, p. 100) alertam para o envio, junto com o questionário “[...] de uma carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável”. Acerca do questionário, Triviños (2011, p. 146) afirma que este:

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante

Neste sentido, o sujeito fica livre para expor sua linha de pensamento e suas experiências. O questionário seguiu por meio da ferramenta *Google Drive*. Segundo Aaker *et al.*, a coleta de dados utilizando *e-mail* pode proporcionar algumas vantagens como:

Os questionários podem ser enviados quantas vezes forem necessárias com maior velocidade; maior velocidade também no recebimento das respostas; os questionários podem ser respondidos de acordo com a conveniência e tempo do entrevistado (AAKER *et al.*, 2007, p. 324).

De acordo com Ribeiro (2008, p. 13), o questionário é uma técnica que “[...] facilita a pontuação de questões objetivas, deixa tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas, apresenta facilidade de conversão dos dados para arquivos de computador, com custo razoável.”

O questionário, de acordo com Gil (1999, p. 128), pode ser assim definido: “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

Apresenta-se desta forma, como poderoso instrumento na obtenção de informações, de fácil manejo na padronização dos dados, o que garante uniformidade nos resultados.

Anexo ao questionário foi aplicado a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). A TALP⁸ consiste em apresentar uma palavra geradora às pessoas e solicitar que produzam expressões ou adjetivos que lhe venham à memória (COSTA; ALMEIDA, 1999). Segundo Vieira (2019, p.271) “A técnica consiste em apontar um termo indutor para o qual o sujeito deverá responder escrevendo a primeira palavra que lhe vier à mente”. Ou seja, a TALP provoca os participantes se pronunciarem a respeito da temática, a partir da proposição de um tema indutor sugerido pela pesquisadora.

De acordo com Vergès (2002) os elementos coletados pelo TALP compõem a representação social, distribuídos entre os sistemas central e periférico. Nesta pesquisa, a TALP teve como tema indutor a seguinte instrução: “Escreva 5 palavras que lhe vêm à mente ao ler a expressão em destaque: **Formação e desenvolvimento profissional docente**”.

A partir daí, traçou--se o perfil dos participantes da pesquisa e foram analisadas as informações sobre a representação social, e a identificação do núcleo central destas representações, na perspectiva da formação destes professores.

A captação da fala dos professores de forma não diretiva, evidencia de modo fidedigno e seguro as representações destes sobre a formação para a docência no contexto da EAD, relacionando-o com a sua prática pedagógica. O registro das palavras ocorreu em uma tabela com cinco linhas, dispostas em uma coluna. Este preenchimento, conforme o sistema de escrita ocidental favorece a ordem de evocação, que tem implicação direta na análise dos dados. O item seguinte orientou o participante a assinalar e justificar a palavra que julgasse a mais importante, dentre as cinco anteriormente listadas. Após inserir a justificativa para tal escolha, foi solicitado que o participante apresentasse um sinônimo para cada uma das demais palavras escolhidas. Esse registro contribuiu para a interpretação e análise dos

⁸ A técnica da associação livre de palavras pode ser utilizada dentro dos mais variados temas em que se deseja trabalhar, tanto na área humana como na saúde, podendo trazer características singulares ou complexas de uma comunidade. (VIEIRA, 2019, p. 271)

termos evocados pelos participantes.

Em seguida, a metodologia se processou com o aporte da Teoria das Representações Sociais (TRS), alicerçado em autores como Moscovici, Alves-Mazzotti, Jodelet, Abric e outros.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo foi organizado por meio da sequência dos dados obtidos no questionário enviado aos participantes. Iniciamos discutindo sobre as informações de identificação dos participantes, como: sexo, faixa etária e formação acadêmica. Posteriormente apresentamos a atuação profissional: tempo de atuação; cursos em que atuam na Uniube; instituições em que trabalha como professor EAD e carga horária dedicada à docência, em todas as instituições nas quais trabalham. Em seguida, discutiremos sobre o desenvolvimento profissional dos participantes, procurando conhecer: se tiveram formação específica para atuar como professor EAD; se a formação acadêmica inicial atendia às necessidades para atuar na modalidade EAD e se essa formação contribuiu para o seu desenvolvimento profissional docente; os motivos para atuarem como docentes na EAD; qual(is) o(s) desafio(s) que enfrentaram na docência EAD e as formas de superação desses desafios; qual(is) experiência(s) contribuíram para a constituição profissional e se estavam satisfeitos com o desenvolvimento profissional construído.

4.1 Temas de análise

O universo pesquisado foi composto por 108 (cento e oito) professores de cursos de graduação (bacharelado, licenciaturas, pedagogia e tecnológicos) da Uniube/EAD. São profissionais com mais de um ano de experiência na função e em plena atividade laboral. Os docentes foram convidados a responder o questionário enviado por meio do *Google Forms* (apêndice B). Nesse universo identificamos exatamente 54 (cinquenta e quatro) professoras e 54 (cinquenta e quatro) professores. O questionário esteve disponibilizado na plataforma Google por seis meses, período no qual obtivemos 49 (quarenta e nove) respostas, equivalente a 45,4%⁹, sendo esse o número de participantes dessa investigação.

⁹ O percentual satisfatório de devolução concentra-se na média superior a 25%. (LAKATOS; MARCONI, 2010).

O questionário aplicado aos professores continha seis perguntas abertas e 28 (vinte e oito) fechadas. Com o propósito de, inicialmente, traçar o perfil do professor de graduação da Uniube/EAD, incluímos nas informações pessoais, o sexo, a faixa etária e o tempo de atuação como professor EAD em cursos de graduação à distância. Foi relevante perguntar o tempo de atuação, pelo fato de que o universo selecionado para a pesquisa estava voltado para professores com mais de um ano de experiência na função, a fim de melhor conhecer a formação e o desenvolvimento profissional do conjunto pesquisado (questões 1 a 3).

As perguntas relacionadas à formação acadêmica incluíram questões que abrangiam desde a formação inicial até o nível de formação atual. Solicitamos em texto de resposta curta que os professores especificassem seus cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, com espaço para incluírem informações de outros cursos que porventura considerassem relevantes para a sua formação e desenvolvimento profissional (questões 4, 5, 6, 6.1, 6.2, 6.3, 6.4 e 6.5, conforme Apêndice B).

As informações profissionais incluíram questões sobre atuação no ensino presencial e o tempo de atuação na modalidade EAD (questão 7 e 8, respectivamente). A questão 8, relacionada ao tempo de atuação na modalidade EAD, foi crucial para um comparativo com os achados de Huberman (2000). A atuação profissional em outras instituições (questão 9) e a dedicação dos professores na tarefa pedagógica foi identificada pelo número de horas /aula semanais na docência (questão 10).

Na questão 11, relacionada à escolha pela profissão docente, os professores assinalaram os motivos que os levaram a escolher a profissão docente. Opções como familiaridade com a profissão e com a área de formação, o interesse, a vocação e o desejo de realização profissional estão entre as opções. Não poderíamos deixar de incluir opções como a influência da família e de amigos, assim como a oferta de emprego, se o vestibular na época era menos concorrido e a falta de opção na escolha profissional.

Informações sobre a oferta de cursos de capacitação profissional pela Uniube e se para atuar como professor em EAD, os integrantes dessa pesquisa participaram de cursos e capacitações específicas para a modalidade EAD estão incluídas nas questões 12 e 13. As questões 14 e 15, respectivamente, pretenderam identificar se

a formação acadêmica do professor é considerada suficiente para o desempenho profissional e o que deve ser incluído na formação docente para o trabalho em EAD.

As questões relacionadas à prática pedagógica incluíram perguntas sobre o conhecimento do Projeto Pedagógico do(s) curso(s) ao qual o professor se vincula e se o planejamento para as disciplinas é executado e discutido com o gestor do curso e com os tutores (questões 16 a 19).

A relevância, para os discentes, das orientações contidas nos planos de ensino e a avaliação dos procedimentos de ensino quanto à adequação aos objetivos do curso (questões 20 e 21).

Foi solicitado aos professores que avaliassem o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) em termos de oferta de trabalhos colaborativos, se facilitam a experimentação e o desenvolvimento de projetos (questões 22 a 24), assim como avaliassem suas orientações de estudo no AVA, a integração de múltiplas mídias, linguagens e recursos no planejamento de ensino, as ferramentas de comunicação utilizadas e os instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem (questões 25 a 28). As ferramentas de ensino e aprendizagem foram elencadas em sequência de mais utilizada até a menos utilizada pelos professores na questão 32. Uma justificativa para a escolha da ferramenta que mais contribui para a aprendizagem colaborativa foi solicitada na questão 33.

Como o professor avalia a articulação pedagógica da equipe, a interação e o processo de orientação aos tutores (questões 29 a 31). Finalizando o questionário, solicitamos aos professores que estes assinalassem as dificuldades e relatassem as facilidades encontradas na execução do trabalho em EAD (questões 34 e 35). Na sequência, foi apresentada a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com evocação de 5 palavras.

Os participantes da pesquisa são professores nos cursos de Licenciaturas em História, Letras, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Física, Geografia, Educação Física e Pedagogia. Também contribuíram para a pesquisa os professores dos cursos de Bacharelado em Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, e dos cursos Tecnológicos em Gestão do Agronegócio e Gestão de Recursos Humanos da Uniube/EAD.

Analisamos as informações coletadas por meio do questionário *online* aplicado aos professores para que fosse possível elaborar o perfil docente do professor da Uniube/EAD. Estudamos as informações relacionadas aos dados

peçoais, à formação acadêmica, a experiência profissional, os saberes e prática pedagógica relacionada ao conhecimento, bem como as percepções sobre ser professor em EAD.

4.1.1 Perfil dos participantes

Foram convidados a participar dessa pesquisa, 108 (cento e oito) professores de cursos de graduação (bacharelado, licenciaturas, pedagogia e tecnológicos) da Uniube/EAD (Quadro 8). São profissionais com mais de um ano de experiência na função e em plena atividade laboral. Os docentes foram convidados a responder o questionário enviado por meio do *Google Forms* (apêndice B). Nesse universo identificamos exatamente 54 (cinquenta e quatro) professoras e 54 (cinquenta e quatro) professores.

Quadro 08 - Número de docentes na Uniube/EAD por área

LICENCIATURAS	
Curso	Número de professores
História	4
Letras (Português/Espanhol)	1
Letras (Português/Inglês)	10
Matemática	11
Química	3
Ciências Biológicas	4
Física	1
Geografia	3
Educação Física	2
Pedagogia	20
Total	59
BACHARELADO	
Curso	Número de professores
Administração	9
Ciências Contábeis	4
Engenharia Civil	18

Engenharia Elétrica	6
Outros cursos	5
Total	42
TECNOLÓGICO	
Curso	Número de professores
Gestão do Agronegócio	2
Gestão de Recursos Humanos	5
Total	7
Total geral	108

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A amostra compreende professores ativos que realizam atividade docente na Uniube/EAD em Uberaba, possuem vínculo empregatício e experiência superior a um ano como professor na EAD. A justificativa para esse tempo de atuação se legitima na visão de Huberman (2000) que ao classificar o ciclo de carreira docente, estabelece que acima de 1 ano, o professor se encontra na fase inicial da carreira docente. A inserção do professor na carreira, seus medos, suas dúvidas, suas angústias e seus questionamentos evidenciam a distância entre os ideais e as realidades que surgem. As fases discutidas pelo autor se relacionam às fases de: entrada (3 primeiros anos), experimentações (de 7 a 25 anos), serenidade (de 25 a 35 anos) e desinvestimento (de 35 a 40 anos), conforme o quadro 09, a seguir.

Quadro 09 – Modelo síntese elaborado por Michael Huberman

ANOS DE CARREIRA	FASES / TEMAS DA CARREIRA
1 - 3	Entrada
4 - 6	Estabilização, Consolidação do repertório teórico
7 - 25	Diversificação, Ativo, Questionamento
25 - 35	Serenidade, Distanciamento afetivo, Conservantismo
35 - 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Adaptado de Huberman (2000, p. 47).

Dentro do critério de exclusão, não foram convidados a participar da pesquisa, os docentes em licença médica, licença maternidade, afastamento ou aqueles que

estavam na condição de professores colaboradores/ convidados.

Os participantes foram previamente orientados sobre o projeto e os objetivos que se pretendia conseguir com a pesquisa, por meio do TCLE. Apresentados os benefícios e a confidencialidade do trabalho, foi garantido que a participação na coleta de dados não acarretaria riscos ou desconfortos. Esse documento, após ser assinado pela pesquisadora, foi encaminhado aos participantes. Por motivo de isolamento social em função da pandemia pela COVID 19, o TCLE (apêndice B) foi encaminhado por *e-mail* aos demais professores que ainda não o haviam assinado.

Dos participantes, 61,2% são do sexo feminino. São profissionais com faixa etária situada entre 36 anos e mais de 50 anos e estão na função docente na faixa considerada por Huberman (2000) de plena atividade laboral, caracterizada inclusive, pela diversificação no método avaliativo e nos modos de trabalhar os conteúdos (questão 7 e 8, respectivamente) (Gráficos 10 e 11). Foi relevante perguntar o tempo de atuação, pelo fato de que o universo selecionado para a pesquisa estava voltado para professores com mais de um ano de experiência na função, a fim de melhor conhecer a formação e o desenvolvimento profissional do conjunto pesquisado (questões 1 a 3). (Gráfico 12).

Gráfico 10 – Sexo dos participantes

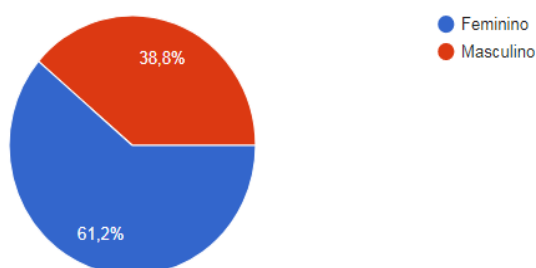


Gráfico 11 – Faixa etária dos participantes

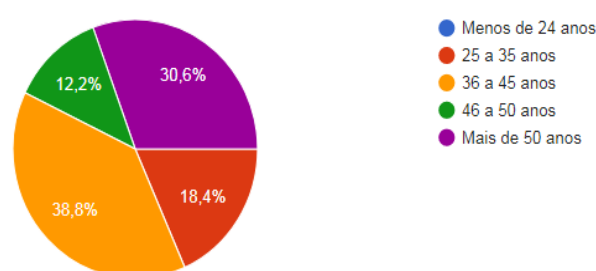
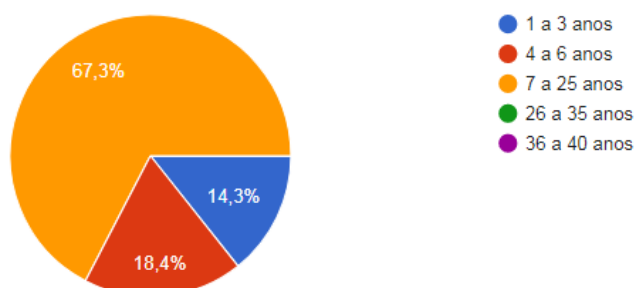


Gráfico 12 – Tempo de atuação na docência



Fonte: Questionário Google Forms (2019).

As pesquisas de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida dos professores revelam uma sequência de tendências gerais que contribuem para ampliar a visão

sobre as necessidades dos docentes ao longo da carreira permitindo uma reflexão sobre a forma, conteúdo e estrutura na formação que deve considerar as especificidades das fases e momentos do exercício profissional.

As perguntas relacionadas à formação acadêmica incluíram questões que abrangiam desde a formação inicial até o nível de formação atual. Solicitamos em texto de resposta curta que os professores especificassem seus cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, com espaço para incluírem informações de outros cursos que porventura considerassem relevantes para a sua formação e desenvolvimento profissional (questões 4, 5, 6, 6.1, 6.2, 6.3, 6.4 e 6.5).

O item formação acadêmica (gráficos 13 e 14 a seguir), revela que 77,6% dos docentes são mestres e 12,2% são doutores, com nível de formação voltado para as Ciências Humanas e Exatas. Em relação à formação acadêmica inicial, dez professores têm mais de um curso de graduação (20,4%). Nesse universo, 24% dos respondentes são formados em Pedagogia, 16% em Letras e 16% em Engenharia, 9% em Matemática. A escolha do curso superior está intimamente voltada para perspectivas de continuidade da carreira. Conforme Pochmann (1998, 2007), Antunes (2006), Teixeira e Gomes (2004), A escolha da profissão posiciona o sujeito na convergência entre o sistema educativo e o sistema produtivo, no paradigma da qualificação para o trabalho.

Gráfico 13 - Formação acadêmica

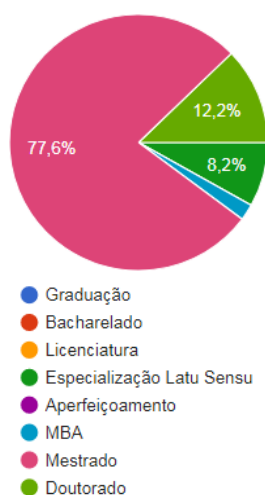
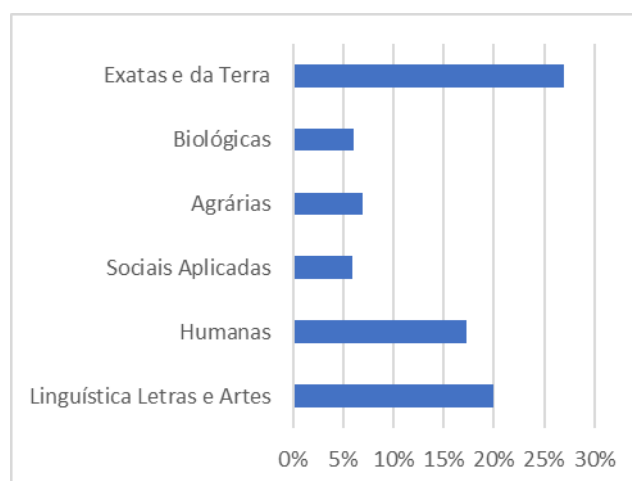


Gráfico 14 - Área de formação



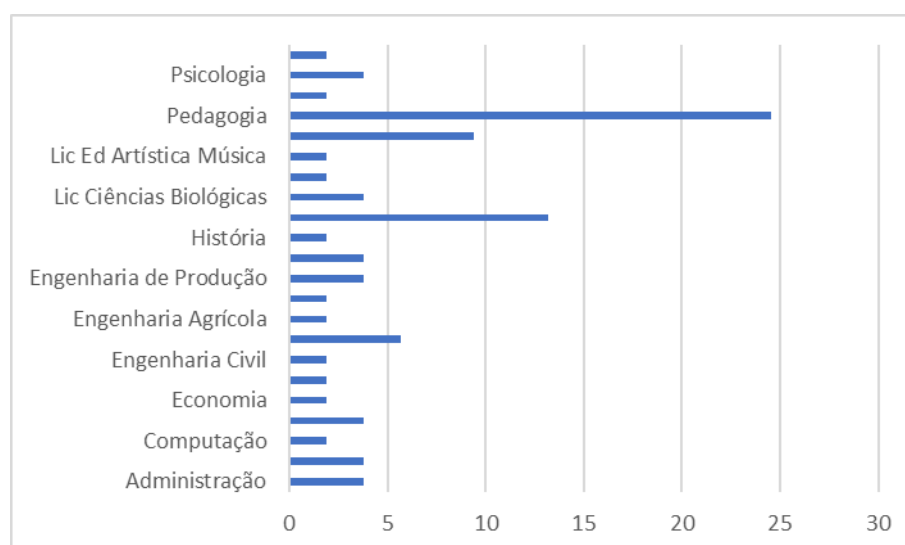
Fonte: Questionário Google Forms (2019).

Segundo Dutra (2002), sendo a carreira ligada às organizações, cada indivíduo precisa de ajuda na avaliação de seu potencial para traduzi-lo em escolhas

futuras. Conforme Soares e Lisboa (2000, p. 36), “é a continuidade da vida do indivíduo no trabalho para produzir algo; pode ser a sequência do envolvimento deste nas experiências de trabalho ao longo da vida”.

A formação dos professores na área *lato sensu* inclui uma extensa gama de cursos que foram categorizados conforme o gráfico 15, a seguir.

Gráfico 15 – Formação Acadêmica (Graduação)

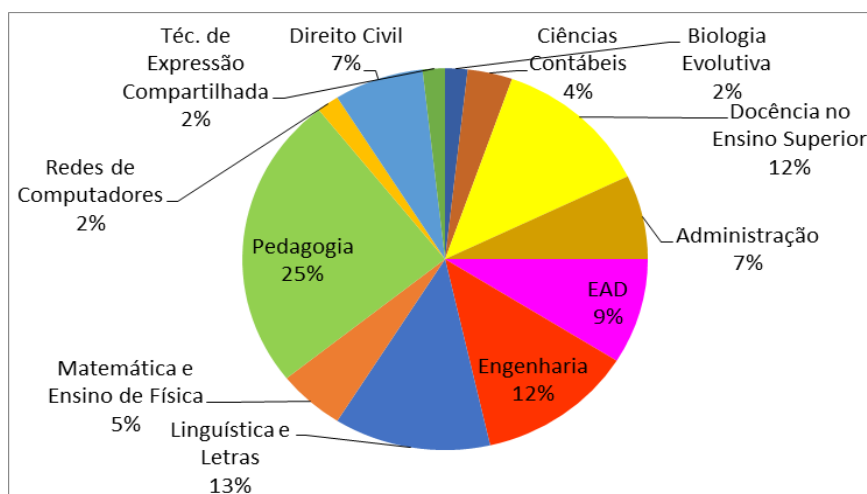


Fonte: Questionário Google Forms (2019).

Na área de Pedagogia, os cursos incluem Avaliação Educacional, Didática e Administração Escolar, Educação, Educação Inclusiva, Pedagogia da Expressão Ludocriativa, Pedagogia e Educação Continuada, Planejamento Educacional, Educação Escolar voltado para a área de Letras, Educação a Distância, Metodologia Ludocriativa, Docência na Educação Infantil, Psicopedagogia, Técnicas de Expressão/Supervisão Compartilhada, Pedagogia Clínica, Pedagogia da Pós-Modernidade, Gestão Escolar. Ficou evidenciada a busca de uma formação continuada com vistas ao aprimoramento da atuação docente.

O gráfico 16, a seguir, apresenta a formação acadêmica *latu sensu* dos participantes na pesquisa. Na área do Direito, vemos cursos voltados para o Direito do Consumidor e Inovações do Direito Civil.

Gráfico 16 – Formação Acadêmica (Especialização)



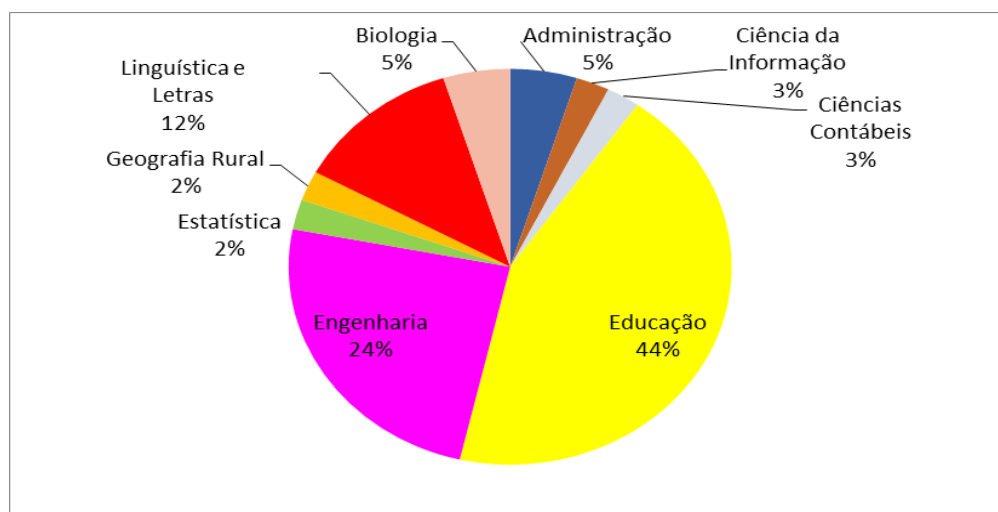
Fonte: Questionário Google Forms (2019).

Em Engenharia, identificam-se os cursos voltados para Segurança do Trabalho, Telecomunicações, Gestão e Manejo Ambiental na Agroindústria, Geração de Energia, Gestão e Diagnóstico Ambiental, Petróleo e Gás, Manejo da Pastagem, Gestão e Manejo Ambiental na Agroindústria. Na área da Administração, são cursos voltados para Gestão de Empresas, Executivo Internacional e Gestão Empresarial, Gerenciamento e Diagnóstico em RH. Na área da Matemática, cursos como: Educação Matemática, EAD e Novas Tecnologias no Ensino da Matemática, Matemática e Ensino de Física. Em Língua Portuguesa: Língua Portuguesa e Linguística Aplicada, Língua e Literatura Inglesas, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas.

Importante frisar que oito professores, equivalente a 16,3% do total de respondentes, têm mais de um curso de especialização. Nesse sentido, a formação continuada alinhada ao avanço na carreira e à profissionalização do professor aprimora a educação ao formar professores que, além de se qualificarem para o mercado de trabalho, estejam aptos a ensinar os alunos a aprender a aprender.

A formação dos professores na área *strictu sensu*, possui 32 mestres e 1 mestrando, que equivalem à 84% do universo pesquisado. No *strictu sensu* o conjunto de cursos foram categorizados no gráfico 17, a seguir. Temos os cursos: na área de Linguística e Letras; na área de Engenharia, os cursos de Ciência e Tecnologia Ambiental, Educação Tecnológica, Qualidade e Produtividade Animal. Na área de Biologia, temos Mestrado em Microbiologia e Morfologia e Biologia Celular.

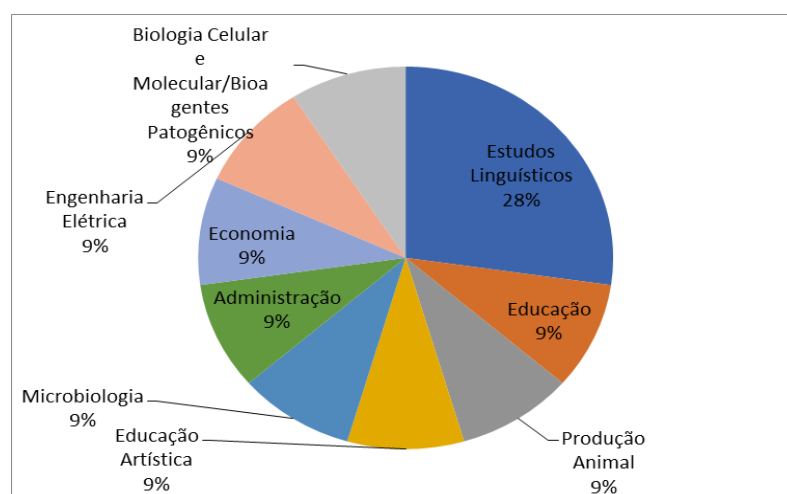
Gráfico 17 – Formação acadêmica (Mestrado)



Fonte: Questionário Google Forms (2019).

Conforme García (2007), “a formação do professor se dá no contínuo desenvolvimento de sua carreira, não podendo esta ser resumida a simples cursos ou seminários fragmentados”. Logo, a consolidação dessa formação ocorre por meio de um ensino formal, vinculado num determinado curso tendo em vista a otimização da prática docente. Nesse caso, é fundamental que exista planejamento no qual alguém aprende algo inserido num contexto educacional para a melhoria profissional do professor. Na área de formação acadêmica voltada para o Doutorado, (gráfico 18), a pesquisa revelou 11 professores (22,4% dos respondentes) com título de Doutor.

Gráfico 18 – Formação acadêmica (Doutorado)



Fonte: Questionário Google Forms (2019).

Na questão 11, (Quadro 11), os professores assinalaram os motivos que os levaram a escolher a profissão docente. Dentre os motivos, assinalamos: opções como familiaridade com a profissão e com a área de formação; o interesse; a vocação e o desejo de realização profissional estão entre as opções. Não poderíamos deixar de incluir opções como a influência da família e de amigos, assim como a oferta de emprego, se o vestibular na época era menos concorrido e a falta de opção na escolha profissional.

Sobre a escolha pela profissão exercida, foi solicitado aos professores enumerarem de 1 a 5, em ordem de importância (sendo 1 o principal motivo), as escolhas feitas. As opções envolvidas encontram-se no quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Motivos da escolha profissional

1	Familiaridade com a profissão
2	Vocação profissional
3	Realização profissional
4	Interesse pela profissão
5	Oferta de emprego
6	Influência de amigos
7	Influência da família
8	Acredita que a educação transforma vidas
9	Falta de opção
10	Familiaridade com a área de estudo
11	Vestibular menos concorrido

Fonte: Questionário aplicado via Google Forms (2019).

Para Sales e Silva (2016, p.130), os fatores/motivos indicados no quadro anterior:

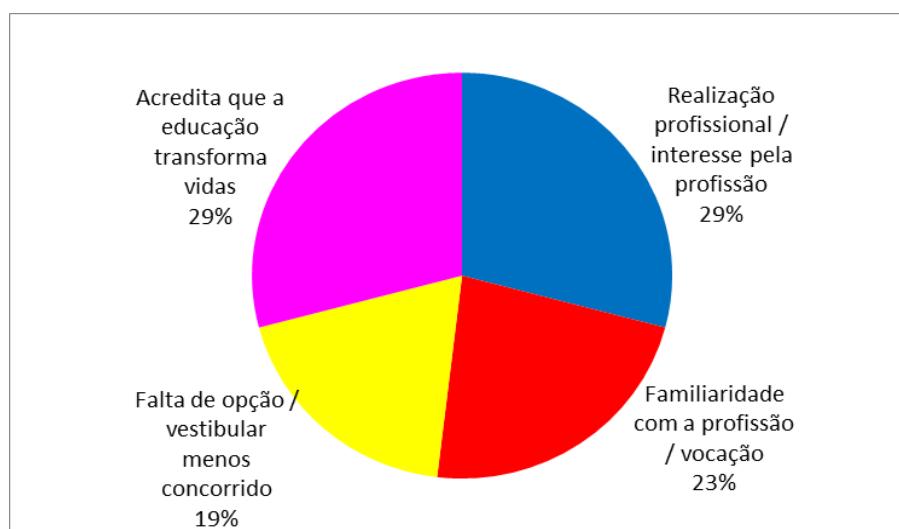
São determinantes e determinados pelas experiências individuais de cada um/a, e fazem parte de uma construção socio-histórica, cultural e política da sociedade na qual se está inserido. Desse modo, pressupomos que a maneira como as profissões são representadas no imaginário social das pessoas e disseminadas nos meios de comunicação influenciam as escolhas profissionais dos jovens.

Curiosamente, as opções ‘oferta de emprego’; ‘influência de amigos’; e ‘influência da família’ são opções pouco apontadas pelos participantes. Importante

ressaltar que em 2010, a professora e pesquisadora Bernadete Gatti e colaboradores, realizaram a pesquisa “*A Atratividade da carreira docente no Brasil*” e encontraram um baixo interesse dos alunos de cursos de licenciaturas, da USP, para exercício do magistério.

A atratividade da carreira docente, conforme literatura internacional do World Bank e OECD (2005, apud LOUZANO et al, 2010), está ligada a diversos fatores como: (a) flexibilidade - os professores podem trabalhar em tempo parcial e exercerem outras funções a partir de suas necessidades pessoais e financeiras; (b) férias – que geralmente são mais longas comparadas às outras áreas; (c) taxas de desemprego baixas; (d) altruísmo – os professores se consideram como importantes para o desenvolvimento social. (Gráfico 19).

Gráfico 19 - Motivos da escolha profissional



Fonte: Questionário Google Forms (2019).

Um dos motivos relacionados à escolha da profissão docente que nos chama atenção é o que se refere a “acreditar que a educação transforma vidas”. Para Paulo Freire (1992), “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. É possível inferir que sem educação não haverá pessoas com condições de transformar o mundo. A modalidade EAD exige dos processos educativos e dos profissionais da educação, maior flexibilidade e preparação. Os educadores devem estar capacitados para atuarem na EAD de modo a fazer jus à afirmação de que ‘a educação transforma vidas’.

O perfil dos professores traduz-se em um desenvolvimento profissional pautado em conhecimentos adquiridos por meio de capacitação e educação continuada, o qual permitiu um crescimento na profissão em uma prática docente reflexiva.

4.1.2 Formação em EAD

Ao analisar os dados referentes a capacitação e formação continuada dos professores da Uniube/EAD (gráficos 20 e 21 a seguir), identificamos que a maioria dos participantes concorda que a IES oferta cursos de capacitação e/ou formação continuada. No entanto, 12,2% dos professores não participaram de capacitação específica para atuar na modalidade EAD. Para Preti (2011, p.27):

Pensar na formação do profissional para atender às novas formas de organização do trabalho no atual processo de globalização da economia, pensar fazê-la recorrendo à educação à distância é pensar também em novo tipo de educador que vai atuar a distância. Além dos professores, as instituições que fornecem cursos de capacitação também são grandes responsáveis pelo processo de atualização.

A formação continuada do professor é de extrema importância e essa formação deve agregar tanto os atributos de mediação tecnológica dos recursos da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) associadas aos materiais didáticos de qualidade, quanto às potencialidades que as mídias eletrônicas e digitais possuem.

Gráfico 20 – Oferta de formação continuada em IES

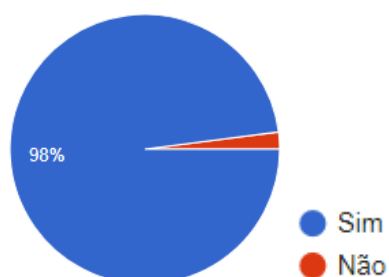
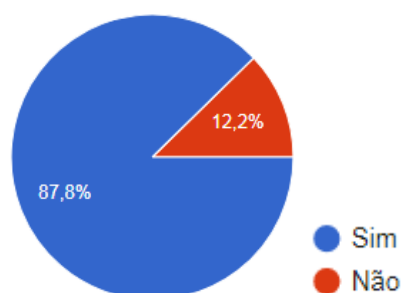


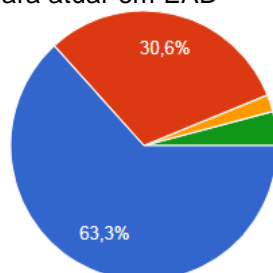
Gráfico 21 – Participação do professor em capacitação para EAD



Fonte: Questionário Google Forms (2019).

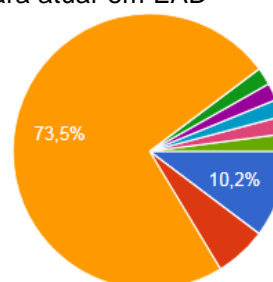
Os gráficos 22 e 23 a seguir, destinados a identificar a suficiência na formação acadêmica para atuação na EAD e sugestões de melhorias mostram que grande parte dos professores (63,3%) concorda que sua formação acadêmica é suficiente para o desempenho da função docente. No entanto, percebem que a formação do professor para o trabalho em EAD abrange principalmente a exigência, pela IES, de uma formação continuada (73,5%).

Gráfico 22 – Suficiência na formação acadêmica para atuar em EAD



- Sim, plenamente
- Sim, porém, parcialmente
- Atende pouco
- Não atende

Gráfico 23 – Necessidade de melhoria na formação para atuar em EAD



- Não identico nenhuma necessidade de melhoria
- Uma formação teórica aprofundada
- A exigência de uma formação continuada
- Formação teórica específica para as d...
- Além da formação continuada, a paix...
- Professores EAD precisariam ter uma...
- Cursos de atualização e aperfeiçoam...
- capacitação em tecnologias

Fonte: Questionário Google Forms (2019).

A complementação das respostas dos professores sobre a necessidade de melhoria na formação docente para atuar em EAD, infere a necessidade de formação teórica complementar e específica em cursos *latu sensu* e *strictu sensu*, na convicção da necessidade de formação continuada.

Quando a formação acadêmica atende parcialmente as necessidades para atuação em EAD, conforme informado por um terço dos participantes, infere-se a necessidade de promoção de ações formativas, por parte da IES. Para Ramal (2002, p.1) o professor deverá saber como o aluno aprende, e assim “poder criar estratégias de aprendizagem no ambiente do computador”. Ter experiência como aluno em cursos a distância pode ser uma ótima opção para esses novos

educadores, pois estarão conhecendo as dificuldades e peculiaridades desta modalidade de ensino.

Outra professora afirma que ‘além da formação continuada, a paixão e dedicação. Trabalhar com EAD requer paixão e acreditar nesta modalidade de ensino’ (Professora 33). Para Moran (1994, p.3), “o ensino à distância é um processo de aprendizagem complexo e demorado, que necessita de pessoas com paixão e que se disponham a experimentar e avaliar formas novas de ensino e aprendizagem”.

A respeito de habilidades para utilização dos recursos tecnológicos, um dos professores citou ‘capacitação em tecnologias’ (Professor 49). A literatura aponta necessidades de novos modelos de formação/capacitação para os professores que atuam em EAD, que possibilitem a melhoria da qualidade dos cursos a distância.

Segundo Azevedo (2002b, p.2) para a EAD: “[...] são necessários profissionais especializados em comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa, capazes de mobilizar alunos para a interação coletiva com outros alunos e seus professores”. Portanto, para atuar no EAD, o professor deverá desenvolver habilidades e atividades antes não comuns ao seu dia-a-dia, além de estar se ambientando com as novas tecnologias. Os professores que não identificaram necessidades de melhoria na formação docente para trabalhar em EAD perfazem 10% do total de participantes na pesquisa.

Em contraste, identificamos que esses professores escolheram como termos mais importantes, educação, capacitação, contextualização, pesquisa e ressignificação, com as seguintes justificativas: a escolha pelo termo *Educação*, como “a base de tudo” (Professora 02); a palavra *Capacitação* foi amparada na afirmação: “acredito que, em tudo o que for realizar é preciso ser capaz para tal, para poder fazer a diferença e realizar o melhor sempre” (Professora 07); o termo *Contextualização*, com a justificativa: “o aluno se interessa mais quando percebe a utilidade prática do conteúdo” (Professora 16); a Professora 20 justificou dessa forma a escolha da palavra *Pesquisa*: “a pesquisa contribui para o aprimoramento e a atualização das práticas pedagógicas” e a expressão *Ressignificação*, em que, para a Professora 24, “aprender a aprender num exercício contínuo”.

Apesar de esses profissionais não identificarem necessidades de melhoria na formação docente para o trabalho em EAD, suas escolhas e as justificativas para essas opções estão voltadas para o entendimento de que a necessidade da

melhoria na formação docente passa necessariamente pela formação continuada.

As escolhas do termo mais importante na aplicação da TALP estão pautadas nas justificativas de que a educação é a base de tudo; que a capacitação é importante para poder fazer a diferença e realizar o melhor sempre; o entendimento de que na educação contextualizada, o aluno se interessa mais quando percebe a utilidade prática do conteúdo; o aprimoramento das práticas pedagógicas por meio da pesquisa; e a ressignificação que justifica o aprender a aprender num exercício contínuo. Revela-se aqui um conjunto de expressões positivas que realçam a importância de que o exercício da docência em EAD demanda formação continuada como parte das melhorias necessárias à atuação do profissional da educação.

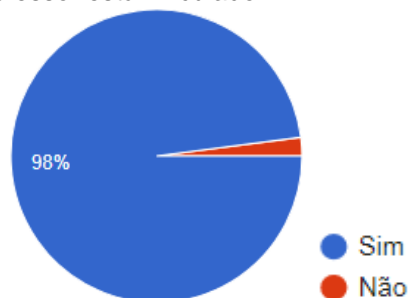
No entanto, conforme a Professora 22, “a idealização acerca da profissão docente ainda é muito forte. É preciso considerar as condições de trabalho do professor para entender se há espaço para transformação. Não adianta falar, apresentar teorias e até práticas se o contexto de atuação docente não é modificado, melhorado”.

4.1.3 Projeto Pedagógico (PP) e práticas pedagógicas

A prática pedagógica dos professores participantes volta-se para o conhecimento do Projeto Pedagógico (PP) do curso de graduação de EAD ao qual o estão vinculados. As questões relacionadas à prática pedagógica incluíram perguntas sobre o conhecimento pelo professor do PP do(s) curso(s) ao qual o docente se vincula e se o planejamento para as disciplinas é executado e discutido com o gestor do curso e com os tutores (questões 16 a 19). Na sequência, a relevância, para os discentes, das orientações contidas nos planos de ensino e a avaliação dos procedimentos de ensino quanto à adequação aos objetivos do curso (questões 20 e 21).

Conforme o gráfico 24, a seguir, 98% dos professores conhece o projeto pedagógico do curso ao qual estão vinculados. O alto percentual mostra a importância dada pelos docentes participantes na pesquisa ao documento que norteia sua prática pedagógica.

Gráfico 24 - Conhecimento do PP do curso de graduação de EAD ao qual o professor está vinculado



Fonte: questionário aplicado via Google Forms.

O Projeto Pedagógico (PP) é o instrumento que centraliza a concepção do curso de graduação, o alicerce da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa. É o documento que fornece os princípios educacionais condutores de todas as ações no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, norteador da prática pedagógica nos cursos de graduação e deve conter:

(a) Objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucionais, política, geográfica e social; (b) cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; (c) formas de realização da interdisciplinaridade; (d) modos de integração entre teoria e prática; (e) formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; (f) incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; (g) concepção e composição das atividades de estágio, por curso; (h) concepção e composição das atividades complementares. (MEC, 2002).

O PP se constitui em um importante instrumento de participação coletiva capaz de responder os desafios do cotidiano acadêmico. Constitui-se em documento normatizado pela LDB (lei 9394/96) que traz no Artigo 12: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. (BRASIL, 1996).

As questões 29 a 31 abordaram como o professor avalia a articulação pedagógica da equipe, a interação e o processo de orientação aos tutores. Em relação ao planejamento didático, observa-se que praticamente todos os professores executam o planejamento relativo ao conteúdo da disciplina. Planejar o trabalho docente permite ao professor ajustar as condições de ensino às necessidades dos alunos (gráficos 25, 26 e 27, a seguir).

Gráfico 25 - Execução do planejamento do conteúdo

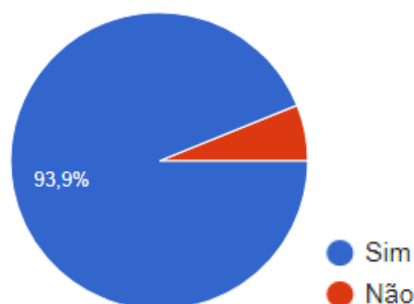


Gráfico 26 - Apresentação/discussão do planejamento com os gestores

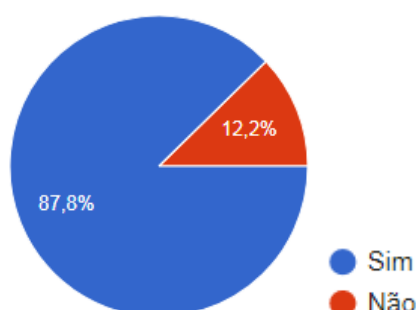
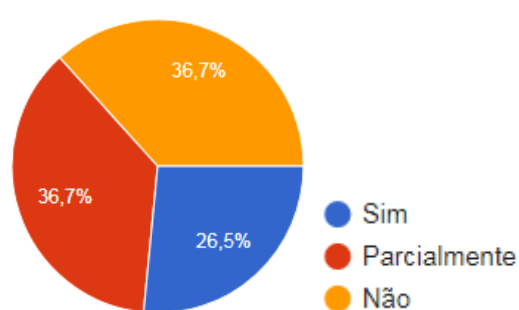


Gráfico 27 - Apresentação/discussão do planejamento com os tutores



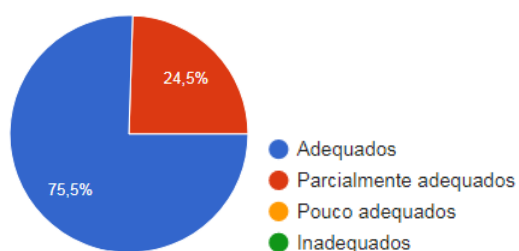
Fonte: Questionário Google Forms (2019).

Como ferramenta de gestão, as argumentações acerca do PP entre os profissionais inseridos no contexto da EAD são essenciais, pois permite que o projeto aconteça e lapide a educação. Contudo, os índices caem quando o assunto é apresentar e discutir o planejamento com os gestores dos cursos, e cai ainda mais quando esse tema se relaciona aos tutores.

Gráfico 28 - Relevância para os alunos das orientações dos planos de ensino



Gráfico 29 - Avaliação dos procedimentos de ensino quanto à adequação aos objetivos do curso



Fonte: Questionário Google Forms (2019).

Apenas três professores (6,1%) declaram considerar de média importância e um dos participantes (2%) afirmou julgar de pouca relevância as orientações aos alunos acerca dos planos de ensino. De acordo com o PDI da Uniube/EAD (2016), o Plano de Ensino está disponível para conhecimento do aluno no AVA, conforme a Figura 1, a seguir.

Figura 01 – Guia do componente / plano de ensino

The screenshot shows the AVA (AVA On-Line) interface. At the top, there is a header with the AVA logo and Uniube On-Line. To the right, it says 'SALA DE AULA 907676 - METODOLOGIA D...'. Further right, it displays 'POLO: 1393 - TURMA BRASIL, NUCLEO: (2) - BARBACENA (MG), TURMA: 100 SEMESTRE: 5, OFERTA: 247002'. Below the header, there is a navigation bar with several options: 'Painel de Atividades', 'Tira-Dúvidas', 'Guia do Componente/Plano de Ensino', 'Pearson', 'Biblioteca do componente', and 'Trocar de Componente'. The main content area is titled 'O componente e Seus Objetivos' and contains the following text: 'Ampliar o conhecimento do aluno em relação aos conteúdos e metodologias que sustentam as práticas de ensino de História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, levando à reflexões e posicionamento crítico diante das concepções: de educador, da busca de uma visão integrada ao conhecimento científico e da interação do ser humano com o mundo, enfocando de modo científico, social e político os conteúdos abordados.' Below this, there is a section titled 'Conteúdo Unidades Didáticas' with a list of units: 1. A construção dos conceitos básicos e o ensino da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. 1.1 Características e significado social do conhecimento geográfico na escola. 1.2. A construção do conceito de espaço. 1.3. A localização espacial. 1.4 A importância social do conhecimento geográfico. 1.5.O conteúdo de geografia e os blocos temáticos. 1.6. Os blocos temáticos: "Tudo é natureza", "Conservando o ambiente" e "O lugar e a paisagem". 2. O ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: fundamentos teóricos e práticos. 2.1. Retomando alguns conceitos básicos.

Fonte: Uniube (2016, p. 145).

Acreditamos que o aluno pode vir a se interessar mais pelos estudos quando percebe a coerência entre o que ele busca no curso de graduação para sua profissionalização. A intenção de construir o projeto pedagógico é registrar por meio de um planejamento, "o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente". (GADOTTI, 1994, p. 579).

Foi solicitado aos professores que avaliassem o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) em termos de oferta de trabalhos colaborativos, se facilitam a experimentação e o desenvolvimento de projetos (questões 22 a 24; gráfico 30). Também foi solicitado que avaliassem suas orientações de estudo no AVA, a

integração de múltiplas mídias, linguagens e recursos no planejamento de ensino, as ferramentas de comunicação utilizadas e os instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem (questões 25 a 28).

A avaliação dos procedimentos de ensino quanto à adequação aos objetivos do curso é considerada adequada por 75,5% dos professores, enquanto 24,5% consideram parcialmente adequados. Os dados estão demonstrados nos gráficos 30 e 31, a seguir.

Gráfico 30 – Avaliação do AVA

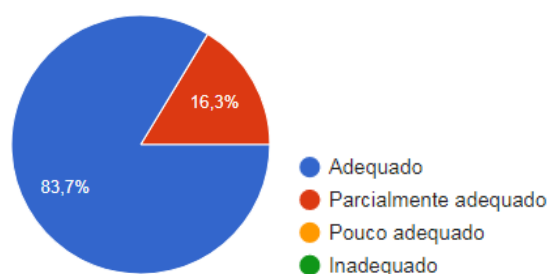
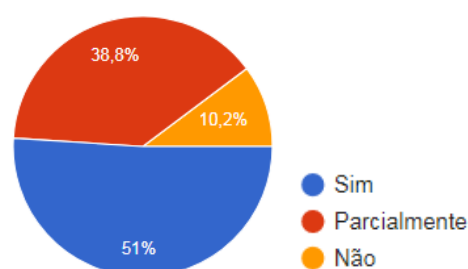


Gráfico 31 - O AVA e trabalhos colaborativos



Fonte: Questionário Google Forms (2019).

No que concerne à avaliação do AVA pelos docentes, 83,7% considera o AVA da Uniube/EAD adequado aos propósitos educacionais dos cursos de graduação a distância. A avaliação do AVA, para Schlemmer *et al.* (2002, p. 2) apresenta estratégia de avaliação por meio das perspectivas técnica, didático-pedagógica, comunicacional/social e administrativa, em três ações:

(a) Fomentar a melhoria da qualidade da aprendizagem, utilizando-se de métodos não convencionais; (b) dar suporte a processos comunicacionais que possibilitem um alto nível de interatividade, fortalecendo o trabalho em equipe; e (c) reduzir a sobrecarga administrativa dos professores, possibilitando que façam o gerenciamento mais ágil de sua carga de trabalho, permitindo-lhes maior dedicação às necessidades educacionais individuais dos discentes.

Dos professores pesquisados, 51% acredita que o AVA da Uniube/EAD favorece a realização de trabalhos colaborativos (questão 23), 38,8% declarou que o AVA favorece parcialmente, e 10,2% acredita que o AVA não favorece. O processo de ensino e aprendizagem por meio do AVA decorre da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, incrementada pela interação docente / discente.

Com o propósito de envolver o educando na aprendizagem significativa dos conteúdos, perguntamos aos professores em relação à relevância para os alunos das orientações dos planos de ensino (questões 20 e 21). Na opinião de 40,8% dos professores pesquisados da Uniube/EAD, as atividades de aprendizagem propostas aos alunos facilitam a aplicação de situações-problema (questão 24). Contudo, para 44,9%, essas atividades facilitam parcialmente e para 14,3%, facilitam pouco (Gráficos 32, 33 e 34 – a seguir). Na identificação desses percentuais, infere-se que é necessário que ocorram mudanças na construção das atividades centradas em situações/problema e naquelas destinadas à consolidação do aprendizado nas *webaulas*. As orientações de estudo no AVA (questão 25) são consideradas por 8,2% dos participantes como parcialmente adequadas.

Gráfico 32 - As atividades facilitam a aplicação de situações-problema

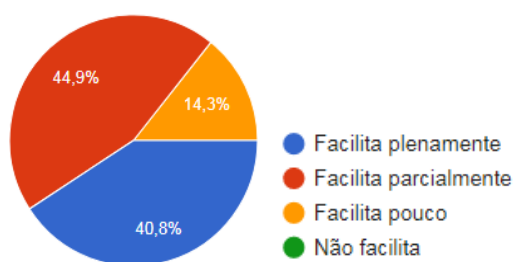


Gráfico 33 – Avaliação das orientações de estudos no AVA

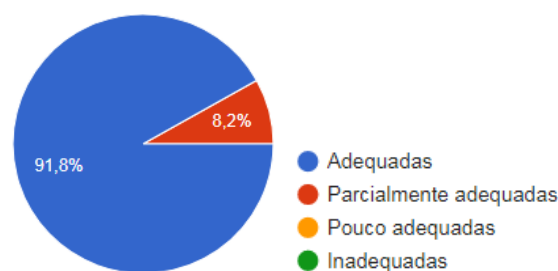


Gráfico 34 - Integração de mídias, linguagens e recursos que potencializam a aprendizagem



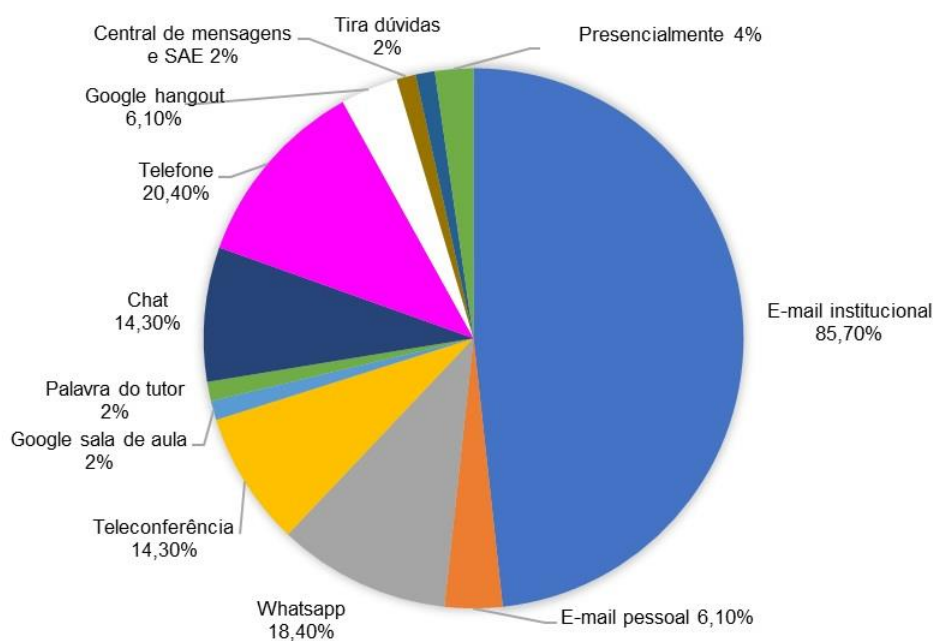
Fonte: Questionário Google Forms (2019).

As ferramentas de ensino e aprendizagem foram elencadas em sequência da mais utilizada até a menos utilizada pelos professores na questão 32. Uma justificativa para a escolha da ferramenta que mais contribui para a aprendizagem colaborativa foi solicitada na questão 33. O gráfico 35, a seguir, mostra esses dados.

A ferramenta de comunicação mais utilizada pelos professores (gráfico 36)

para contatar os tutores dos cursos aos quais se vinculam é o *e-mail* institucional, apontado por 85,7% dos profissionais. O contato por telefone é a escolha de dez docentes (20,4%). O trabalho de profissionais que fazem a EAD acontecer precisa estar sincronizado às necessidades do aluno para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

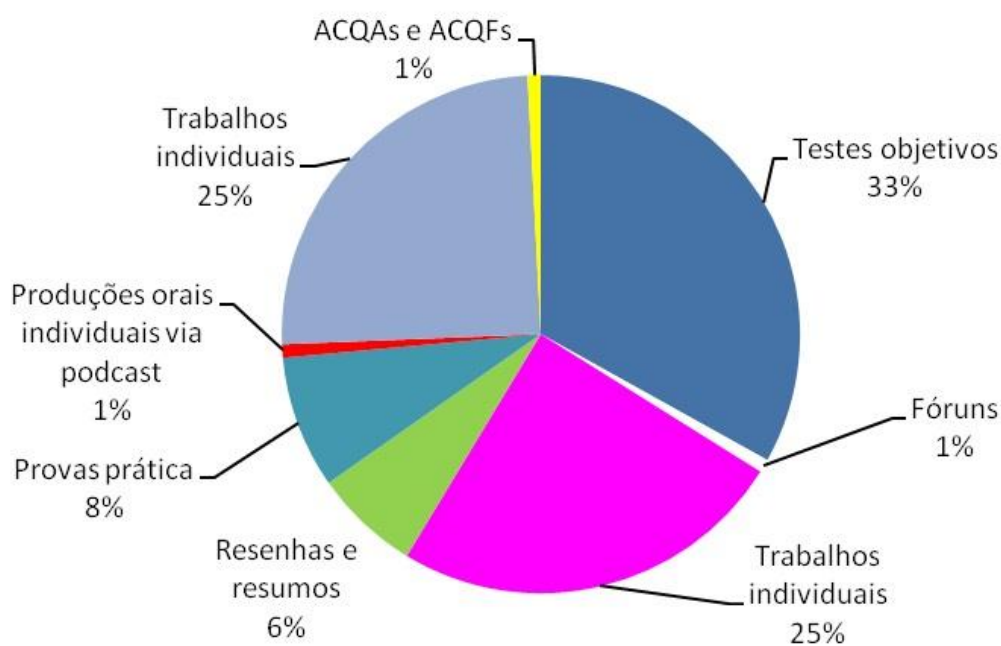
Gráfico 35 – Ferramenta de comunicação mais utilizada com os tutores



Fonte: Questionário aplicado via Google Forms (2019).

A possibilidade, durante a prática docente, de integração de mídias, linguagens e recursos que potencializem a aprendizagem é confirmada por 87,8% dos participantes, conforme os gráficos anteriores. A linguagem audiovisual proporcionada pelas mídias digitais colabora com os métodos pedagógicos e o sucesso acadêmico dos alunos. Conforme Moore e Kearsley (2013), a comunicação entre instituição educacional e o aluno deve ocorrer por intermédio de tecnologia, possibilitando que todo tipo de mensagem seja entregue a todos os alunos. A perspectiva dos autores sobre esse subsistema é que a utilização de várias tecnologias alternadas ou simultaneamente pode estabelecer maior qualidade na transmissão e disponibilização do material do curso.

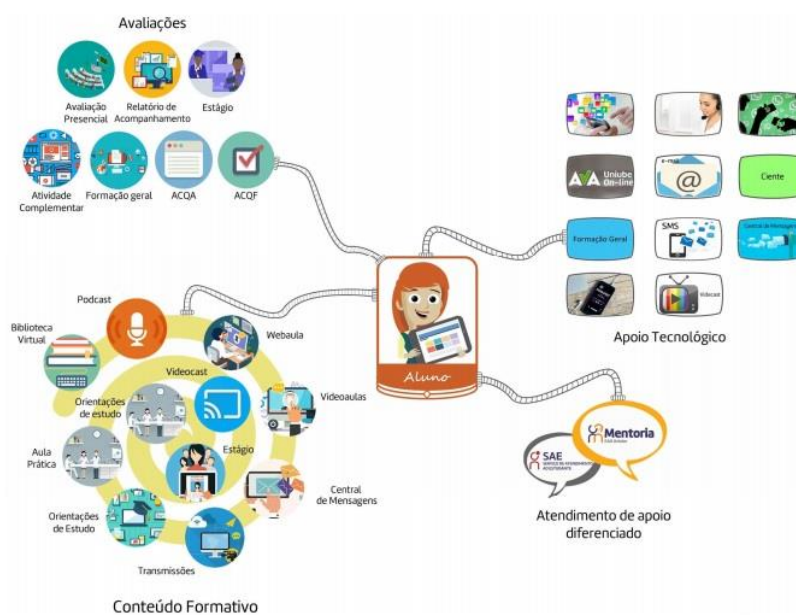
Gráfico 36 – Instrumentos avaliativos disponibilizados nas orientações aos alunos



Fonte: Questionário aplicado via Google Forms (2019).

Na Uniube/EAD, a relação dos processos mediados pela tecnologia, entre o AVA Uniube *Online* e o aluno, é expressa por meio da incorporação do modelo EAD conforme a figura 02, a seguir.

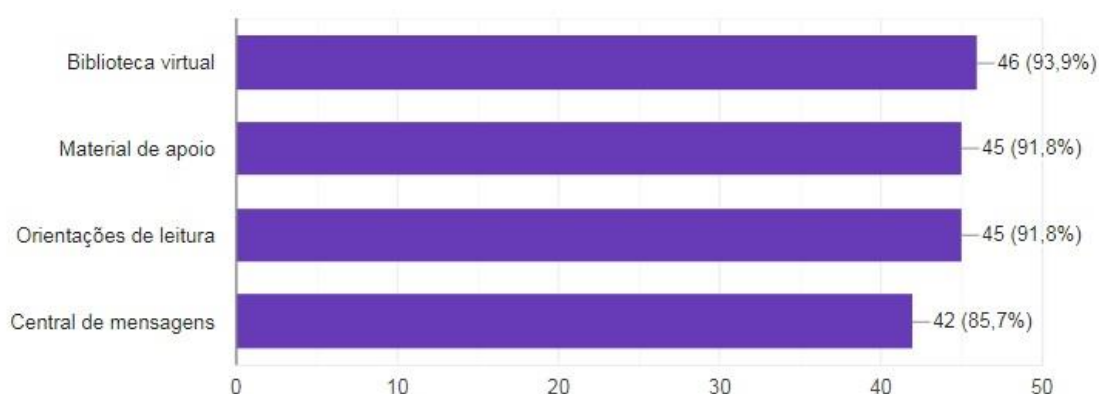
Figura 02 - AVA Uniube On-line - o aluno e os processos



Fonte: Uniube (2016).

Foi solicitado aos professores que escolhessem quais ferramentas do AVA mais utilizam como professores em EAD e justificassem as escolhas (questão 33). O gráfico 37, mostra essas escolhas e as respostas justificadas seguem transcritas após o gráfico.

Gráfico 37 - Ferramentas do AVA utilizadas pelo professor



Fonte: Questionário aplicado via Google Forms (2019).

Das ferramentas que mais contribuem para desenvolver a aprendizagem colaborativa, os professores participantes afirmaram que a experiência de utilização do AVA norteia a aprendizagem por meio da interligação das ferramentas, auxiliando no aprofundamento e na fixação de conteúdos. O AVA permite a organização dos estudos e o aperfeiçoamento dos conteúdos, possibilita a indicação de outras ferramentas e o referenciamento a materiais de estudo. Além de facilitar o diálogo entre aluno e tutor, possibilita apoio individualizado ao aluno e orientações na realização de atividades em grupo, promovendo um aprendizado dirigido. Conforme Pereira e Oliveira (2012, p.2),

O uso das tecnologias está transformando a forma de comunicação, pois, por meio de uma variedade de ferramentas torna-se provável obter a colaboração em um ambiente de ensino possibilitando a interação entre as pessoas através da troca de ideias, informações e conhecimentos de forma rápida e eficiente.

A articulação pedagógica na equipe dos cursos aos quais os professores estão vinculados e a interação com os tutores (questões 29 e 30) está demonstrada nos gráficos 38 e 39, a seguir.

Gráfico 38 - Articulação pedagógica na equipe (professores, coordenador acadêmico e tutores) de seu curso

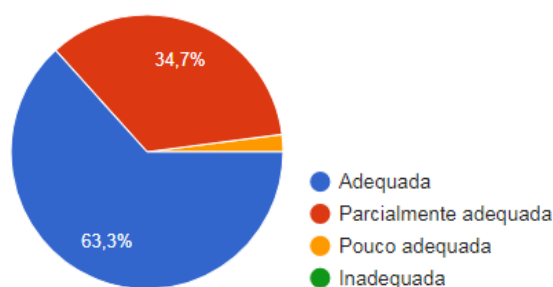


Gráfico 39 - Avaliação da interação com os tutores de sua disciplina

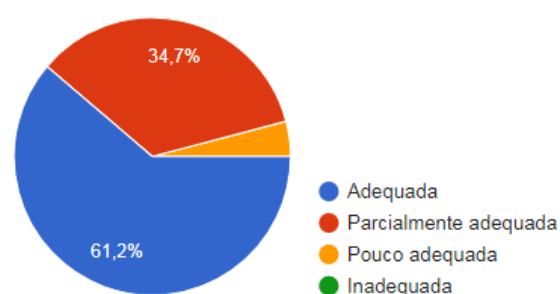
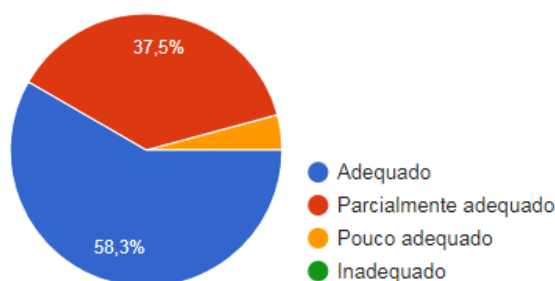


Gráfico 40 - Avaliação do processo de orientação e acompanhamento dos tutores vinculados à sua disciplina



Fonte: Questionário Google Forms (2019).

A interação da equipe de profissionais promove a quebra de paradigmas e promove o sucesso da EAD. Conforme Moore e Kearsley (2013, p. 43):

A comunicação entre os atores vinculados à equipe pedagógica, em especial com os tutores, depende da natureza e da extensão da interação que, por sua vez, varia também de acordo com a filosofia organizacional, da visão dos criadores de curso, da maturidade dos alunos, da localização e da tecnologia utilizada nos cursos.

A avaliação sobre a interação com os tutores, declarada por 61,2% dos professores como adequada, corrobora a informação sobre o uso de variadas ferramentas de comunicação, apontadas no gráfico 36, apresentado anteriormente.

Uma análise das possíveis RS relacionadas às práticas pedagógicas, envolvem compromisso, contextualização, troca de experiências e interação entre os profissionais da Uniube/EAD. Inclui melhorias na comunicação entre gestão e professores a respeito de ferramentas e prazos, ocorridas na prática e necessidade de incentivos para a formação continuada na pesquisa, além de benefícios que poderiam advir da titulação. Inclui também melhorias no contexto da atuação

docente, consideração às condições do trabalho, a fim de que modificações sejam implementadas no espaço da IES.

4.1.4 Atuação docente na EAD

As informações profissionais incluíram informações sobre a atuação profissional em outras instituições (questão 9) e a dedicação dos professores na tarefa pedagógica foi identificada pelo número de horas /aula semanais na docência (questão 10). No tocante a essas informações, os gráficos 42, 43 e 44, a seguir, demonstram o tempo de atuação docente e a carga horária semanal de trabalho em EAD dos professores pesquisados.

Gráfico 41 - Experiência docente no ensino presencial

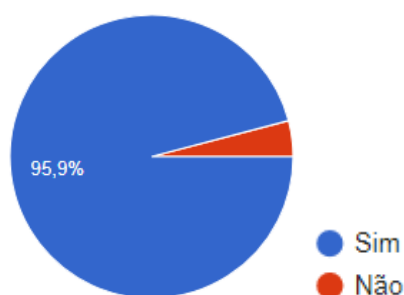


Gráfico 42 - Atuação em outras IES, em cursos superiores a distância

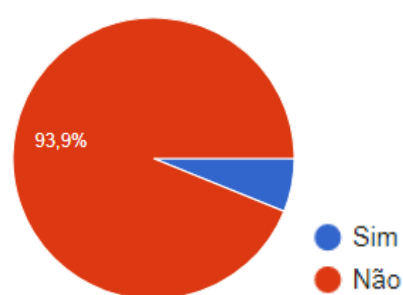
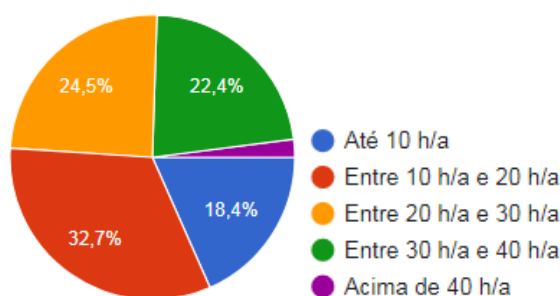


Gráfico 43 - Número de horas/aula (h/a) dedicadas à função de professor EAD por semana



Fonte: Questionário aplicado via Google Forms (2019).

Os gráficos revelam que mais de 95% dos professores atuam ou já atuaram no ensino presencial e que mais de 93% trabalham somente na Uniube. Temos 22,4% dos professores que dedicam-se à profissão docente por mais de 30 h/a semanais. Embora em pequena proporção, parte dos professores indicou trabalhar

mais de 40 horas/aula. Na intensificação do trabalho docente verifica-se o desafio de permanecer em formação continuada. As experiências no ensino superior presencial, inclusive em outras IES, com um número de horas/aula trabalhadas, inclusive acima de 40 h/a, permite inferir que esses profissionais apresentam RS voltadas para a dedicação à profissão docente, aliadas à prática, que permite ao professor, recontextualizar o conteúdo de sua(s) disciplina(s), adaptando-os à realidade com a qual possivelmente o aluno deparará em sua futura profissão.

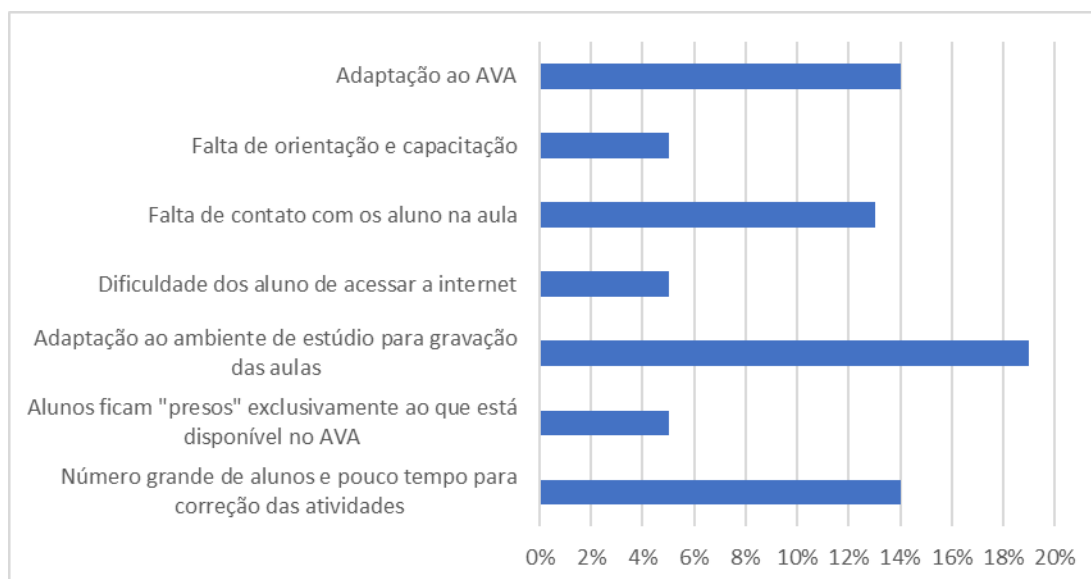
4.1.5 Dificuldades, facilidades e competências necessárias para atuar em EAD

Os docentes de um curso em EAD são os “olhos e os ouvidos do sistema”, uma vez que identificam a evolução, os sentimentos e as perspectivas discentes, conforme Moore e Kearsley (2013). Dessa maneira, a boa condução de um sistema de EAD provém do trabalho docente, fonte confiável que pode explicar o desempenho discente. A fim de conseguirem realizar essa análise, os professores devem características capazes de:

1. elaborar ou atuar em equipe na elaboração de conteúdos para o curso;
2. supervisionar e moderar as discussões temáticas;
3. orientar os projetos individuais e em equipe dos alunos;
4. atribuir notas às tarefas e dar um retorno sobre o progresso do aluno;
5. manter o registro da evolução do estudante;
6. auxiliar o aluno no gerenciamento de seu estudo;
7. motivar os alunos na construção do perfil para a EAD;
8. responder ou encaminhar questões administrativas, técnicas e de aconselhamento;
9. representar os alunos em instâncias administrativas;
10. avaliar a eficácia do sistema de EAD. (MOORE; KEARSLEY, 2013, p.149).

Nas duas últimas questões foi solicitado aos professores que apontassem as dificuldades e relatassem as facilidades encontradas ao executar seu trabalho como professor em EAD (questões 34 e 35, respectivamente). Do universo pesquisado, 12,2% dos professores se abstiveram de responder à questão 35. O gráfico 44, a seguir, mostra em percentuais, as dificuldades apontadas pelos professores.

Gráfico 44 - Dificuldade(s) na execução do trabalho como professor em EAD



Fonte: Questionário Google Forms (2019).

Ao categorizar as demais respostas relacionadas ao tema dificuldades na execução do trabalho como professor em EAD encontramos: narrativas relacionadas ao despreparo do aluno, no que concerne a dificuldades de leitura e escrita, matemática e português, a falta de hábito dos alunos em lerem as mensagens enviadas pelo tutor, a inobservância do aluno nas orientações de estudo e pela leitura. A falta de diálogo também foi relatada com vistas à discussão e à reflexão dos conteúdos estudados e a demora de alunos em pedir ajuda. A maioria das dúvidas se referem à verificação da resposta correta da atividade ou à resolução de problemas técnicos/ acadêmicos.

Outro ponto importante no que se refere às dificuldades no trabalho como professor em EAD está centrada na “pouca interlocução entre professores responsáveis e professores tutores. Penso que esse trabalho poderia ser conjunto.” (Professora 35). Na Uniube isso ocorre em decorrência de situação contratual. Os professores responsáveis por disciplinas na EAD muitas vezes atuam também no presencial e são designados para o planejamento das disciplinas EAD. Porém, o acompanhamento é feito exclusivamente pelo professor tutor.

As demais respostas oferecidas pelos professores estão relacionadas ao desenvolvimento das atividades no AVA, como “Dificuldade de expressar fórmulas matemáticas e estatísticas nas ferramentas de comunicação com os alunos.” (Professor 40). A “qualidade e indisponibilidade do material antes da aula e de

acesso à Biblioteca Virtual.” (Professora 02); e ao “Ambiente. Creio que como trata-se da educação à distância, a presença do professor fisicamente na instituição não faz sentido.” (Professor 42).

Esses registros nos remetem a diversos fatores: necessidade de a universidade investir mais em equipamentos de informática e tecnológicos para que o professor atraia a atenção dos alunos e se aproxime da realidade dos mesmos e forma de contrato do professor que é vinculado em instituição privada. Por ser uma IE enraizada em processos presenciais há mais de 70 anos, a cultura de estar fisicamente presente para acompanhar os alunos ainda é preponderante.

Nesse momento de pandemia do Coronavírus, em 2020, com aulas suspensas desde o mês de março, estamos com muitos ajustes no formato de ensinar e aprender. Mesmo a suspensão tendo atingido prioritariamente a modalidade presencial, implantando o Ensino Remoto, acaba que a EAD também se ajusta ao momento. Nesse sentido, destacamos que muitos professores que afirmaram não terem recursos tecnológicos para acesso a fórmulas matemáticas e estatísticas tiveram que adquirir, por recursos próprios, tecnologias diversas, como por exemplo, mesa digital, para ensinar remotamente aos alunos.

Em relação ao trabalho fora da dependência da instituição, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) sempre previu essa situação ressaltando que o importante é o acordo entre empregado (professor) e o empregador (instituição educacional), ou seja, sempre destacando a relação de subordinação ao empregador. Em tempos de pandemia do Covid-19, a CLT retoma a questão do teletrabalho – também chamado de *home office* - já homologado e publicado no Diário Oficial em 2011. Em seu artigo 6º, apresenta:

Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego.

Parágrafo único. Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio. (BRASIL, 2011, p.1).

Essa questão do Teletrabalho, ou *home office*, já era previsto na CLT desde 1937, cujos artigos 75-B, 75-C, 75-D e 75-E, todos em vigência, nos apresentam:

Art. 75-B. Considera-se teletrabalho a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo. (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017) (Vigência).

Parágrafo único. O comparecimento às dependências do empregador para a realização de atividades específicas que exijam a presença do empregado no estabelecimento não descaracteriza o regime de teletrabalho. (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017) (Vigência).

Art. 75-C. A prestação de serviços na modalidade de teletrabalho deverá constar expressamente do contrato individual de trabalho, que especificará as atividades que serão realizadas pelo empregado. (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017) (Vigência).

§ 1º Poderá ser realizada a alteração entre regime presencial e de teletrabalho desde que haja mútuo acordo entre as partes, registrado em aditivo contratual. (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017) (Vigência).

§ 2º Poderá ser realizada a alteração do regime de teletrabalho para o presencial por determinação do empregador, garantido prazo de transição mínimo de quinze dias, com correspondente registro em aditivo contratual. (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017) (Vigência).

Art. 75-D. As disposições relativas à responsabilidade pela aquisição, manutenção ou fornecimento dos equipamentos tecnológicos e da infraestrutura necessária e adequada à prestação do trabalho remoto, bem como ao reembolso de despesas arcadas pelo empregado, serão previstas em contrato escrito. (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017) (Vigência).

Parágrafo único. As utilidades mencionadas no caput deste artigo não integram a remuneração do empregado. (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017) (Vigência).

Art. 75-E. O empregador deverá instruir os empregados, de maneira expressa e ostensiva, quanto às precauções a tomar a fim de evitar doenças e acidentes de trabalho. (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017) (Vigência).

Parágrafo único. O empregado deverá assinar termo de responsabilidade comprometendo-se a seguir as instruções fornecidas pelo empregador. (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017) (Vigência).

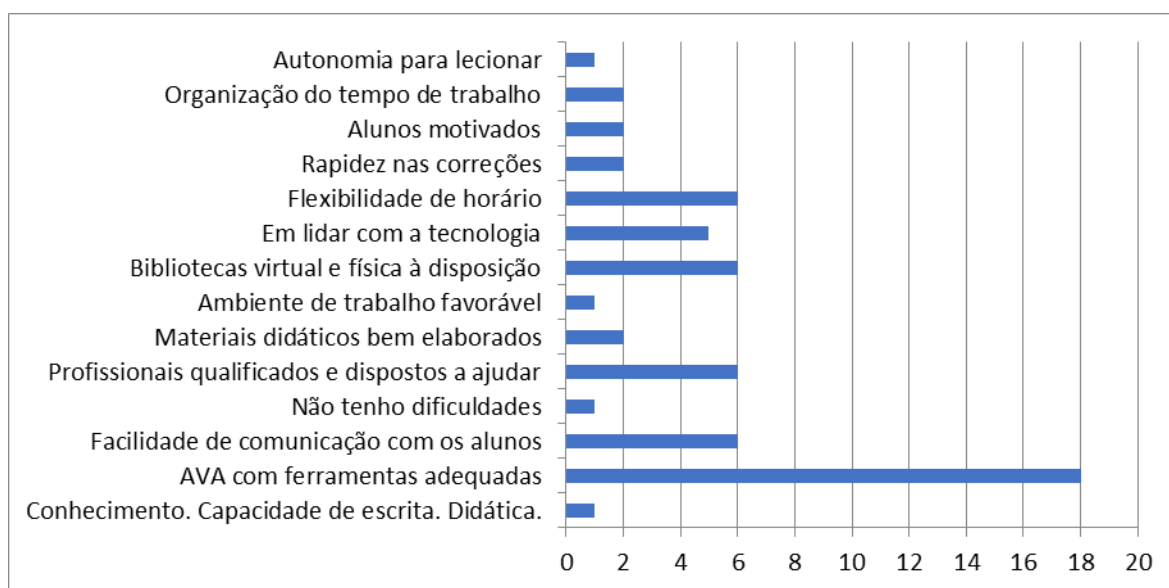
Percebemos que, no chamado “Novo Normal”, certamente, muitos contratos de trabalhos entre professores e instituições privadas passarão por ajustes tendo em vista o trabalho que se edifica e consolida desde março de 2020. A questão do ensino remoto e suas potencialidades, desafios e limitações, não são objeto dessa investigação. Mas, certamente, os achados que apresentamos nesse capítulo farão muito sentido para professores que atuam na modalidade presencial e estão remotamente exercendo a função de docência em *home office*.

Em relação às facilidades encontradas no trabalho docente em EAD nos chamou atenção a resposta de um dos participantes ao afirmar: ‘Professor por

missão de vida não se importa com local, ele leciona'. Podemos inferir que essa afirmação pode vir de um profissional vocacionado e/ou que dispõe de preparo profissional adequado para a atividade docente. As respostas categorizadas encontram-se no gráfico 45, a seguir.

As informações sobre a oferta de cursos de capacitação profissional pela Uniube para atuar como professor em EAD, os integrantes dessa pesquisa participaram de cursos e capacitações específicas para a modalidade EAD estão inclusos nas questões 12 e 13. As questões 14 e 15, respectivamente, tiveram por objetivo identificar se a formação acadêmica do professor é considerada suficiente para o desempenho profissional e o que deve ser incluído na formação docente para o trabalho em EAD.

Gráfico 45 - Facilidades encontradas no trabalho docente em EAD



Fonte: Questionário aplicado via Google Forms (2019).

As competências e habilidades necessárias ao docente que atua em EAD envolvem a cultura técnica, que significa um domínio mínimo de técnicas ligadas ao audiovisual e à informática, indispensáveis em situações educativas cada vez mais mediatizadas. (BELLONI, 2015, p.87). Essa competência corrobora a afirmação 'em lidar com a tecnologia' (Professora 10) relativamente às facilidades encontradas no trabalho em EAD. Belloni (2015, p. 87) explicita acerca das competências docentes necessárias ao trabalho em EAD:

Competências de comunicação, mediatizadas ou não, necessárias não apenas porque a difusão dos suportes mediatizados habitua o estudante a certa qualidade comunicacional, ou a ‘bons comunicadores’, mas também porque o professor terá de sair de sua solidão acadêmica e aprender a trabalhar em equipes, onde a comunicação interpessoal é importante.

Nesse sentido, as facilidades apontadas pelos professores relacionadas a ‘ambiente de trabalho favorável’ (Professora 03), ‘profissionais qualificados e dispostos a ajudar’ (Professor 01), ‘facilidade de comunicação com os alunos’ (Professora 25) confirmam o pensamento de Belloni (2015).

Os questionamentos sobre perfil, formação acadêmica e trabalho em EAD, e as dificuldades, facilidades e competências necessárias para atuar em EAD, configuram-se como dados que por si só já expressam as RS, desde as primeiras análises. Posteriormente, solicitamos aos participantes da pesquisa que evocassem termos relacionados ao tema indutor **“Formação e Desenvolvimento Profissional de professores em EAD”**. A TALP identificou o núcleo central dessas representações.

A organização interna das representações sociais foi apresentada por Jean-Claude Abric (1994) em seu doutorado na Université de Provence. A representação é composta por elementos que se encontram hierarquizados em torno de um núcleo central. A teoria que complementa a Teoria das Representações Sociais (TRS), denominada Teoria do Núcleo Central (TNC) fornece significado à representação.

Neste estudo utilizamos como parâmetros, a frequência intermediária das evocações (5), obtida por meio da divisão entre as principais frequências indicadas pelo programa pelo número de mots. A frequência mínima das evocações (3) foi obtida pela divisão do número total de palavras evocadas pelo número total de palavras evocadas uma única vez. O rang moyen foi estabelecido pelo programa em 3.

4.1.6 Explorando a TALP

As 245 respostas dos professores ao tema indutor **“Formação e Desenvolvimento Profissional de professores em EAD”** foram agrupadas por critério semântico, classificando-as em um significado em comum. Assim, respostas como “superação”, “melhoria” e “profissionalismo” foram agrupadas na categoria

intitulada ou pela resposta mais frequente entre elas, ou pela resposta que melhor traduziu a classe geral que reflete o que elas têm em comum. (WACHELKE, WOLTER, 2011). Nesse caso, os termos mencionados foram agrupados na categoria “desenvolvimento”.

O Quadro 11, a seguir, sintetiza os resultados obtidos no Rangfrq com os parâmetros por nós definidos para examinar a representação social dos participantes. Esse quadro está organizado em quatro casas indicando o núcleo central, as periferias e os elementos de contraste.

Quadro 11 – Quadrantes Evoc

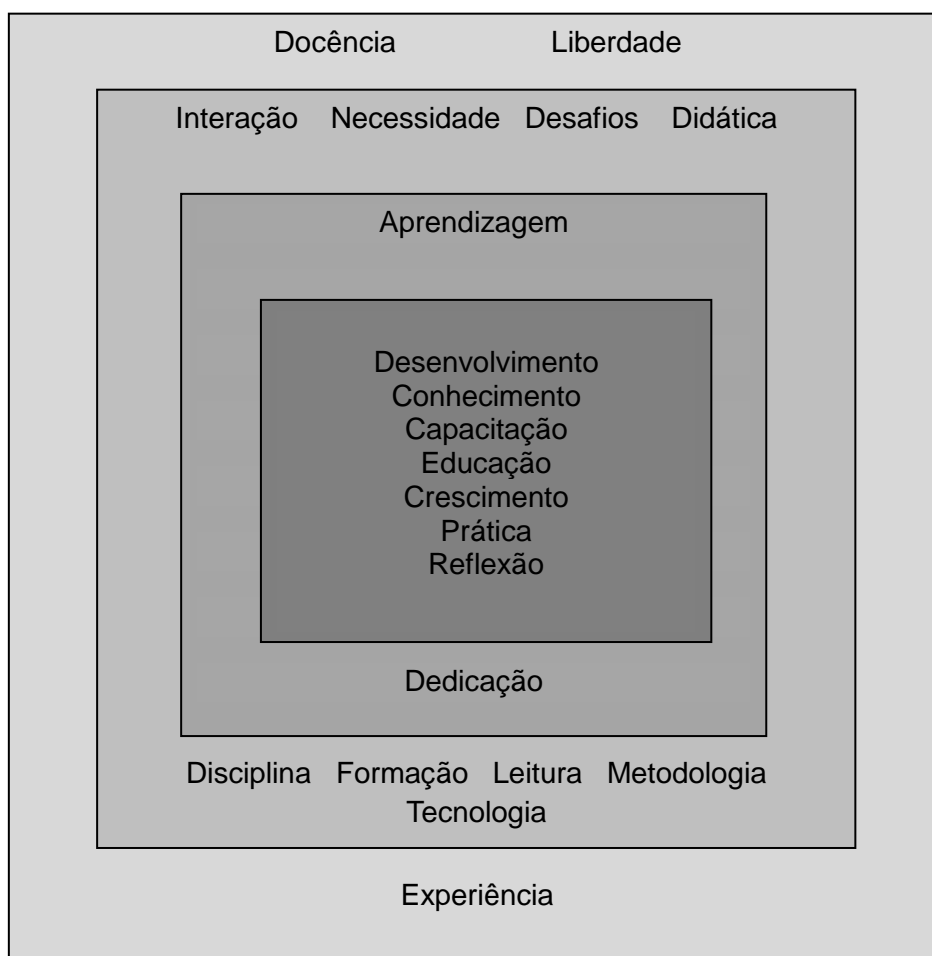
ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO		
FREQÜÊNCIA MÉDIA	1º Quadrante – NÚCLEO CENTRAL Alta evocação e alta frequência	2º Quadrante – Primeira periferia Baixa evocação e alta frequência
	3º Quadrante – Elementos de Contraste Alta evocação e baixa frequência	4º Quadrante – Periferia distante ou Segunda periferia Baixa evocação e baixa frequência

Fonte: Abric (1994).

Em seguida, as representações evocadas pelos participantes, processadas pelo *Software* EVOC permitiu a visualização da distribuição das respostas dos participantes em um quadro de quatro casas sobrepostas, conforme a Figura 03. Os participantes foram orientados a relacionar as cinco primeiras palavras importantes das quais se lembrassem, relacionadas ao termo indutor, com justificativa para a primeira escolha e sinônimos para as demais palavras. Na análise das evocações, as palavras de mesmo significado foram substituídas e em seguida foram processadas no EVOC. As respostas dos 49 participantes culminaram na lembrança de 245 palavras que resultaram em 21 associações.

As expressões do **PRIMEIRO QUADRANTE CENTRAL**, compõem o provável núcleo central das RS. São as palavras mais importantes que foram evocadas e que atribuem um significado à representação social. Essas evocações ocupam na estrutura da representação, “[...] uma perspectiva coesa, estável e menos sensível ao contexto imediato, devido à alta consensualidade que possuem neste universo investigativo”. (SARUBBI JÚNIOR, 2013, p. 75). O núcleo central apresenta a função significativa de delinear e facultar coerência à representação social.

Figura 03 – Agrupamento das evocações



Fonte: Dados da pesquisa (adaptado de Vieira, 2006)

A palavra **Desenvolvimento** foi evocada 40 vezes pelos participantes da pesquisa. As justificativas dos professores resumem essa representação: “Estar sempre em desenvolvimento é essencial para o docente.” (Professor 21). “O desenvolvimento profissional docente traz benefícios tanto aos professores, quanto aos alunos, pois são apresentadas ferramentas e métodos para as práticas pedagógicas focadas em pontos específicos, que não seriam alcançados sem esta formação.” De acordo com Marques (2013, p. 208), “é importante que a formação continuada se dê como obra de um empenho coletivo dos educadores situados no seio das IES sob a forma de programas participativos e continuados”. Nesse sentido, a formação continuada, permite o desenvolvimento profissional docente e resgata seu papel de transformador da realidade, proporcionando ao professor a busca da superação de limites individuais e coletivos. Em relação a isso, Imbernón (2017, p.

21) afirma que “a formação centrada através de processos de pesquisa por meio de um empenho coletivo, significa realizar uma ‘inovação a partir de dentro’. Supõe, desse modo, manter uma constante pesquisa colaborativa”. Dessa forma, o desenvolvimento profissional permite ao professor criar soluções apropriadas a diferentes situações na prática pedagógica.

A palavra **conhecimento** foi evocada 14 vezes. Para os participantes, a formação e o desenvolvimento profissional docente na EAD se vinculam ao conhecimento. De modo amplo, os respondentes associam o termo a elementos ligados ao “desenvolvimento de um trabalho com excelência” (Professora 08), além da “possibilidade de construção da aprendizagem na troca de conhecimentos”. (Professora 10). “O conhecimento é essencial para o desenvolvimento de um trabalho com excelência.” (Professora 06). “Quanto mais conhecimento, melhor.” (Professor 27).

O termo **capacitação** foi mencionado 12 vezes. A expressão é justificada nas respostas dos professores. Traduz-se em “melhoria contínua” (Professor 21), “a possibilidade de utilizar novas técnicas para a melhoria do ensino” (Professor 43), e “condição para tornar o trabalho singular” (Professor 49). Para Demo (2007 p. 11), “investir no conhecimento e na capacidade docente é investir na qualidade da aprendizagem do aluno.”

Educação foi o quarto termo mais citado pelos respondentes. As respostas a seguir confirmam o termo escolhido. “Educação é a base de tudo e o fundamento da escola e da profissão docente.” (Professora 04). “As tecnologias estão sempre avançando e exigem de nós, educação permanente.” (Professora 10). “Evoluir diz respeito ao efeito de desenvolver-se, de modificar-se e quando pensamos em formação e desenvolvimento profissional docente estamos em busca de modificar, para melhor, nossa prática docente por meio da educação.” (Professora 13). “A educação possibilita, mas não garante a autonomia. Somente o sujeito que consegue compreender sua realidade e, criticamente, luta contra as contradições cotidianas é capaz de ser livre, comprometido e ético.” (Professor 15). “A educação permite a busca constante pela mediação da construção do conhecimento pelo aluno de maneira significativa e contextualizada em uma forma tão peculiar de modalidade de ensino, pois temos estudantes das cinco regiões brasileiras e, portanto, inseridos em contextos socioculturais que podem ser muito díspares.” (Professora 20). “A educação propicia aprender a aprender num exercício contínuo.”

(Professora 24). A educação é identificada como um modo de oferecer ao aluno uma aprendizagem revestida de sentido e inserida em uma conjuntura que tenha nexos.

Conforme Peliano (2011), “a educação deve ser entendida como a aquisição de direitos e deveres por todos os membros da sociedade, pois cabe à educação a tarefa de transmitir e exercitar com os formandos os direitos e deveres para o completo domínio da cidadania”.

Crescimento foi o quinto termo mais evocado pelos participantes. Para a Professora 48, a opção por essa evocação remete a preparação para o mercado de trabalho; competências; habilidades; capacitação profissional. No meio educacional, não há nada mais importante que a presença ativa do professor. Esse profissional é a alavanca de todo o processo de ensino e aprendizagem, fenômeno permanente e construído socialmente. É quem rege, promove condutividade e incrementa a relação entre aluno, conteúdos, tecnologia e aprendizagem.

Penúltimo termo evocado pelos participantes, **Prática** está justificada pela Professora 13 como “ato intimamente relacionado à evolução e ao efeito de desenvolver-se, de modificar-se e quando pensamos em formação e desenvolvimento profissional docente estamos em busca de modificar, para melhor, nossa prática docente”. Segundo Moraes (2013), pretende-se formar um novo mestre que saiba ouvir mais, observar, refletir, problematizar conteúdos e atividades, propor situações-problema, analisar “erros”, fazer perguntas, formular hipóteses e ser capaz de sistematizar. É ele o mediador entre o texto, o contexto e o seu produtor.

Acerca do termo **Reflexão**, a Professora 20 alerta para a “falta de diálogo com vistas à discussão e à reflexão dos conteúdos estudados”. O ato de refletir ou de ponderar, a busca pela interpretação daquilo que é vivenciado permite ao profissional reorientar sua ação no sentido de oportunizar ao aluno o diálogo e as trocas necessárias à aprendizagem.

Para os participantes dessa pesquisa, o provável núcleo central das RS sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente relacionado com as práticas pedagógicas ancoram em sentimentos que se traduzem em representações positivas, uma vez que a formação e o desenvolvimento profissional guarda relação (ou é compreendido por eles) com o conhecimento, a capacitação e a educação a partir de práticas e reflexões que promovem o crescimento.

O **SEGUNDO QUADRANTE**, do centro para a margem do quadro, corresponde à primeira periferia e contém as palavras com frequência mais alta,

contudo as evocações aparecem nas últimas posições, ou seja, a ordem média das evocações (OME) é alta. São os termos que possuem frequência de evocação maior que a frequência média. (VIEIRA, 2018). Nessa pesquisa, surgiram apenas dois termos – **aprendizagem** e **dedicação**, com frequências 10 e 8, e ordem média de evocação de 3,40 e 3,25, respectivamente. O segundo quadrante está relacionado aos termos muito citados, mas que apresentam menor importância para os respondentes. Os participantes justificaram suas escolhas da seguinte maneira: “É a base de tudo. O fundamento da escola e da profissão docente.” (Professora 02). “O conhecimento é essencial para o desenvolvimento de um trabalho com excelência.” (Professora 06). “Quanto mais conhecimento, melhor.” (Professor 27). “A dedicação é a alavanca de todas as outras, é o que nos mobiliza.” (Professora 01).

O **TERCEIRO QUADRANTE**, do centro para a margem do quadro, também denominado Zona de Contraste, é constituído pelos termos *Desafios, Didática, Disciplina, Formação, Interação, Leitura, Metodologia, Necessidade e Tecnologias*. São termos que representam a complementação em conexão ao núcleo central. Para Vieira (2019), esse quadrante traz as evocações de menor frequência em relação à frequência média. Nessa pesquisa, foi ≤ 3 e com ordem de evocação menor que a ordem média, de 5,00. Conforme a autora, são evocações relevantes para um grupo pequeno dentro do universo pesquisado, porém, apresentam baixa ordem média de evocações (OME), de acordo com Sarubbi Júnior et al. (2013, p. 76):

Isto quer dizer que, embora estas palavras tenham sido evocadas por um menor número de sujeitos, quando o foram, apareceram nas primeiras posições. Pode sugerir um ou mais subgrupos, uma minoria que evoca termos que tem uma importante posição, mas que não são citadas pela maioria, exprimindo o contraste de ideias entre pequeno e grande grupo.

São evocações que demonstram uma representação distinta e com estreita relação com o núcleo central. Somente os termos Interação e Necessidade foram evocados quatro vezes. Os demais foram evocados três vezes cada um.

A palavra **Desafios** está associada à Formação e Desenvolvimento Profissional Docente com as seguintes justificativas: “A formação deve ser na área que atuamos e não com professores do presencial.” (Professora 12). “O aluno se interessa mais quando percebe a utilidade prática do conteúdo.” (Professora 16). “A

formação docente deveria ser mais contextualizada, ou seja, abarcar mais os desafios enfrentados pelo professor na rotina acadêmica. Além disso, o contexto sistêmico (educacional, político, social) também deveria ser considerado para que o docente não seja sobrecarregado.” (Professora 22). O que não falta na educação no Brasil são desafios. As políticas públicas e os investimentos voltadas para esse setor estão aquém da real necessidade de alunos e professores de todos os níveis de ensino.

O termo **Didática** está associado ao termo indutor dessa pesquisa de acordo com as justificativas: “Pela busca constante em como mediar a construção do conhecimento pelo aluno de maneira significativa e contextualizada em uma forma tão peculiar de modalidade de ensino, pois temos estudantes das cinco regiões brasileiras e, portanto, inseridos em contextos socioculturais que podem ser muito díspares.” (Professora 20). Conforme Libâneo (2017, p. 43.):

Uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores.

Os participantes justificaram a escolha do termo **Disciplina**, do seguinte modo: “Acredito que ter disciplina e profissionalismo é importante em qualquer área do conhecimento, pois, quando se conquista ou se adquire ao longo do percurso, podemos sempre aprimorar e estar em contato com o novo, com novas pessoas nas relações intra e interpessoais.” (Professor 40).

A palavra **Formação** está associada ao termo indutor dessa pesquisa conforme as justificativas a seguir: “Professores que atuam com formação profissional defasada.” (Professora 05); “A formação continuada é imprescindível e as demais palavras que eu escrevi fazem parte dela (leitura, fazer, planejar, refletir).” (Professora 37).

A escolha do vocábulo **Interação** está fundamentado a seguir: “A interação com o aluno cria vínculos que favorece o aprendizado.” (Professora 33); “Vejo que a falta de interação entre os professores faz com que o curso seja repetitivo e insuficiente para a verdadeira capacitação do aluno para atuação no mercado de trabalho.” (Professor 34).

A opção pelo termo **Leitura** está amparada nas seguintes justificativas:

“Quanto mais o professor aprimora suas habilidades por meio da leitura, melhor ele conduz o processo ensino-aprendizagem.” (Professora 28). “O bom profissional precisa de tempo. Para estudar, estar em contato com seus alunos, manter-se informado, motivado, tranquilo.” (Professora 29).

A preferência pelo termo **Metodologia** está confirmada em: “Muitos docentes não tem a formação pedagógica em sua formação original, e esta precisa estar sempre se adequando as mudanças no perfil dos alunos.” (Professor 39).

A evocação do termo **Necessidade** está apoiada nas afirmações: “É necessário o desenvolvimento contínuo.” (Professora 32). “Sem formação e principalmente a continuada, o profissional encontra dificuldades em executar seu trabalho de forma eficiente e, a evolução das coisas e dos contextos está cada vez mais presente.” (Professor 38).

A escolha da expressão **Tecnologias** está inserida no contexto da seleção de termos relacionados a ‘metodologia, didática, ética e dedicação’, expressões que circundam a palavra mais importante: ‘dedicação’. A justificativa para essa seleção está na afirmação: “Sem ela, as demais não se sustentam”.

Contrastando com o núcleo central, as evocações aqui mostram que os professores consideram importante a didática, a disciplina, a formação, a interação, a leitura e as tecnologias para a consolidação tanto do processo de ensino quanto do desenvolvimento profissional do professor. Para que ocorra uma formação e um desenvolvimento profissional compreendida como conhecimento, capacitação, educação que é realizada a partir de práticas e reflexões que promovem o crescimento, é necessário que os desafios possam ser enfrentados e as necessidades de formação possam considerar a didática, a metodologia, a leitura, a disciplina, a interação, as tecnologias como elementos importantes nesse processo.

O **QUARTO QUADRANTE**, do centro para a margem do quadro, corresponde à segunda periferia e conforme Sarubbi Júnior et al. (2013, p. 76), apresentam os elementos periféricos, “[...] os termos evocados nas últimas posições e/ou com baixa frequência média. São evocações flexíveis e instáveis, pois estão mais sensíveis ao contexto imediato de um menor número de sujeitos, ou com pouca representatividade”. São palavras que guardam um relacionamento distante com o Núcleo Central e foram evocadas por um número pequeno de respondentes e nas últimas posições: *docência*, *experiência* e *liberdade*. Machado e Aniceto (2010) destacam a importância do sistema periférico como complemento indispensável do

núcleo central, “[...] uma vez que protege esse núcleo, atualiza e contextualiza constantemente suas determinações normativas, permitindo uma diferenciação em função das experiências cotidianas nas quais os indivíduos estão imersos.” (2010, p. 357).

A palavra **Docência**, evocada por três respondentes, está traduzida na afirmação: “O trabalho docente pressupõe as relações/interações entre as circunstâncias subjetivas (relativas à formação do professor) e as conjunturas objetivas (determinadas pelo trabalho / atividades laborais do professor).” (Professor 09).

A escolha do termo **Experiência** está justificada na afirmação a seguir: “As trocas de experiências são mais rápidas e dinâmicas. Isso provoca o professor para a melhoria da formação e do desenvolvimento profissional. Traz afago para os desafios educacionais cada vez mais surpreendentes. Estar aberto a novas experiências e ser flexível nos ajuda em nosso desenvolvimento pessoal e profissional”. (Professora 23). De acordo com Guimarães (2005, p. 5), “[...] as discussões ou trocas de experiência podem favorecer a releitura da experiência. As perguntas dos colegas, os pedidos de esclarecimentos, as explicações do motivo pelo qual agiu desta ou daquela maneira são ótimas possibilidades para a reflexão”.

A opção pelo termo **Liberdade** está assim justificada: “O professor tem que ter liberdade para usar seu conhecimento da maneira que quiser.” (Professor 19). A escolha pela expressão ‘liberdade’ foi justificada pela “busca de novas experiências, não esperar que façam por você, pensar no que pode ser motivador para o aluno e divertir-se em sala de aula”. A liberdade no desempenho das atividades docentes, no entendimento de Contreras (2002, p. 198) “representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução da própria profissão”.

Percebemos que cerca de 25% dos professores possuem a formação inicial em Exatas e inferimos que muitos podem não ter a formação pedagógica para atuação como docente. E em decorrência disso lidam tanto com as experiências que viveram quando foram alunos quanto com as trocas de experiências com os professores colegas. Apesar da proposta inicial de 108 participantes e por termos alcançado 45,4% desses, ou seja, 49 professores, avaliamos que os dados obtidos estão em consonância com a expectativa inicial na investigação.

As Representações Sociais dos professores de graduação da Uniube/EAD, construídas a partir, e ao mesmo tempo, resultantes de sua formação e

desenvolvimento profissional e apontadas nesse trabalho nos permitem estabelecer um conjunto de conhecimentos e imagens que remete a constructos positivos. Capacitação, conhecimento, crescimento, desenvolvimento, educação, prática e reflexão são constructos imprescindíveis ao exercício da docência com qualidade e refletem como os professores entendem o caminho percorrido na própria formação e no próprio desenvolvimento profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, em 2020, nossos sistemas educacionais se consolidam por meio de uma cultura educacional voltada para um processo de ensino e aprendizagem que transforma informação em conhecimento, no qual o aluno se posiciona como protagonista responsável por conceber e gerir o conhecimento. A sociedade em que vivemos exige de nós uma postura proativa fazendo com que saibamos atuar em diversos cenários que sofrem mudanças constantes e nos provocam a interagir tanto com pessoas quanto com as tecnologias, que assumem um papel relevante na relação e interação entre os indivíduos.

A partir dessas perspectivas, que eram até algum tempo idealistas, a educação se transforma e se adequa às modificações sociais. Nesse contexto, a modalidade de EAD ganhou espaço e domínio em diversos cenários educativos. A EAD surgiu para possibilitar flexibilidade de acesso à educação, mesmo num cenário brasileiro no qual muitos indivíduos ainda se encontram aquém da possibilidade de estar numa sala de aula, seja a distância e/ou virtual.

A presente dissertação buscou investigar e analisar as representações sociais de professores de cursos de graduação, docentes na modalidade educação a distância na Uniube/EAD de Uberaba. Essa investigação teve o aporte da teoria das Representações Sociais enquanto referencial teórico-metodológico de pesquisa na busca pelas representações sociais dos professores acerca de sua formação e desenvolvimento profissional docente.

Os objetivos específicos dessa pesquisa estiveram centrados na identificação do percurso de formação inicial e continuada dos professores participantes; conhecer de que forma suas experiências profissionais contribuem para a própria constituição profissional; e compreender as representações sociais e o núcleo central das representações, relativas à formação e desenvolvimento profissional para atuação docente em cursos superiores e a relação com as práticas pedagógicas, com foco no planejamento realizado pelo professor.

A hipótese geradora desse estudo partiu do pressuposto de que os professores apresentavam um constructo de representações sociais relacionadas à necessidade de ampliar as experiências formativas a fim de aprimorar a prática pedagógica; uma concepção de formação docente voltada para a formação continuada, em um processo longo e permanente.

A elaboração da proposta de trabalho, que culminou nessa dissertação, justificou-se pelo conhecimento dos processos de formação inicial e de desenvolvimento profissional de professores de graduação que ensinam na modalidade EAD.

No contexto do trabalho pedagógico empreendido à distância, os resultados dessa pesquisa indicam que os professores pesquisados possuem domínio da política educativa da instituição na qual estão inseridos. São profissionais que estimulam experiências de melhoria de qualidade de vida, de participação, de tomada de consciência e de elaboração de projetos de vida de seus alunos.

O resultado da aplicação da TALP identificou representações sociais relacionadas à: desenvolvimento, capacitação, conhecimento, crescimento e educação, aliadas à prática com reflexão, indicam o comprometimento desejável ao profissional docente. Essas representações do núcleo central marcam a memória coletiva e refletem as condições sócio históricas e os valores do grupo de professores, conferindo homogeneidade ao grupo social. São representações sociais que sugerem estabilidade e coerência do grupo. Os elementos apresentados no sistema periférico revelam que os professores pesquisados reconhecem a importância da formação continuada aliada à dedicação profissional. E também demonstram compreensão acerca da relevância e complexidade do papel do professor, identificam os desafios da profissão docente que perpassa a necessidade da interação com o aluno, o qual cria vínculos e favorece o aprendizado.

Por meio das RS desses professores conseguimos compreender as situações concretas que são vivenciadas pelos professores dos cursos de graduação a distância da Uniube, conhecendo quais as representações sociais foram construídas socialmente e em quais situações estão ancoradas. Esses professores são indivíduos históricos, inseridos numa instituição educacional de ensino superior privada que possuem tanto expectativas diferenciadas sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente quanto níveis diferenciados de compreensão e apropriação da realidade que vivenciam.

Importa que além de domínio do conteúdo que leciona, o professor saiba vincular esse conteúdo à realidade apresentada pela futura profissão do discente, como o conhecimento do mercado de trabalho no qual irá trabalhar, a fim de que este verifique sentido em sua escolha profissional. Nesse sentido, é importante oportunizar aos professores atividades formativas que proporcionem possibilidades

de aperfeiçoamento da prática docente por meio de atividades que aliem teoria e prática, além de discussão de temas relativos ao fazer docente, ações de promoção de troca de experiências e debates.

Ações formativas que de fato promovam a formação e o desenvolvimento profissional docente também estão voltadas para a implantação de um espaço onde os professores possam obter respaldo não somente na sua inserção da IES, mas também durante sua permanência como docente, com a finalidade de que novos saberes sejam construídos, por meio da participação em cursos organizados por áreas específicas de conhecimento. Um espaço que permita a interação entre as pessoas e suas experiências individuais e profissionais, aliada aos aspectos gerais da docência universitária; que permita o aprimoramento da utilização do AVA e de ferramentas de ensino-aprendizagem, assim como o aperfeiçoamento de técnicas de planejamento, de ensino e de avaliação em educação superior. Esse espaço de trocas nunca foi tão necessário, como agora, em tempos de isolamento social. Em termos profissionais, é na prática que o indivíduo se desenvolve. Esse desenvolvimento será contínuo, enquanto o docente puder articular sua formação teórica com as experiências docentes, suas e as de seus pares.

REFERÊNCIAS

- AAKER, David A.; KUMAR, Ernest; DAY, Eduard. **Pesquisa de marketing**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ALVES, Alda Judith. Planejamento de pesquisas qualitativas. In: **Cad. Pesq.** São Paulo, n.77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/>. Acesso em: jan. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2006.
- AZEVEDO, Wilson. **Capacitação de recursos humanos para a educação a distância**. Aquifolium. 2p. Disponível em: aquifolium.com.br/educacional/artigos. Acesso em: 18 jan. 2020.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos pedagógicos para a educação a distância**. Porto Alegre: Artmed. 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação à Distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- BERNARDES, Julia Adão; ARRUIZZO, Roberta Carvalho; MONTEIRO, Daniel Macedo Lopes Vasques. Reflexões geográficas sobre a pandemia. **Rev. Ciência Hoje**. Ed. 368. Agosto 2020. Disponível em: <http://cienciahoje.org.br/artigo/reflexoes-geograficas-sobre-a-pandemia>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Psicologia da Educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, Ana Mercês Bahia. (Org.). **A perspectiva sócio histórica na formação em psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BONETI, Lindomar Wesler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí (RS): Ed. Ijuí, 2007.
- BRASIL. **Lei 378** de 13 de janeiro de 1937. Cria o Serviço de Radiodifusão. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 ago. 2020.
- BRASIL. **Lei 5.452** de 01 de maio de 1943. Aprova sobre a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm#art2. Acesso em: 25 ago. 2020.
- BRASIL. **Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional. . Acesso em: 09 ago 2020.

BRASIL. **Lei 5540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 09 ago 2020.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 408**, de 28 de abril de 1970. Portal do FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/institucional/legislacao/item/3>. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Lei 7044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1>. Acesso em: 09 ago 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394** de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/I9394.htm. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 196** de 10 de outubro de 1996. 2012. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 1** de 26 de fevereiro de 1997. Fixa condições para validade de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semipresenciais ou à distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_0197.pdf. Acesso em: 09 ago 2020.

BRASIL. **Portaria 301**, de 7 de abril de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>. Acesso em: 09 jul 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto N.º 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 14 jul 2018.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais.** Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 27 ago 2019.

BRASIL. MEC. **PARECER Nº CES/CNE 0146/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Portaria MEC 1871 de 02 de junho de 2005**. Credencia a Universidade de Uberaba para a oferta de cursos superiores a distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0146_05.pdf. Acesso em: 09 ago. 2020.

BRASIL. MEC. **Decreto 5622 de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 9 jul. 2019.

BRASIL. MEC. **Portaria 1871, de 3 de junho de 2005**. Credenciou a Universidade de Uberaba para oferecer educação superior à distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0146_05.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em: 26 mai. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=9&uf=00>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Lei 12.551, de 15 dezembro de 2011**. Altera o art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12551.htm#art1. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3+PNE+2014-2024>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Resolução CNE/CP nº 2/2015, 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 27 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto 9057, de 21 de junho de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Lei 13.467 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm#art1. Acesso em 25 ago. 2020.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. MEC. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 90, de 24 de abril de 2019**. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância. Diário Oficial da União. Publicado em: 26/04/2019 | Edição: 80 | Seção: 1 | Página: 45. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-90-de-24-de-abril-de-2019-85342005>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CARMO, Renata de Oliveira Souza. **Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários no ensinar a distância**. 2018. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21249>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CARNEIRO, David Vieira. **Mediação e EAD: um estudo sobre as representações dos atores da Educação presencial e a distância**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté Biblioteca Depositária: UNITAU. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2016/dissertacoes/mpe/a/David-Vieira-Carneiro.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

CARRARA, Tânia Maria Paiva; NUNES, Simone Costa; SARSUR, Amyra Moyzes. Retenção de talentos de diversas gerações em um mesmo contexto organizacional. In: **Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**, 2013, Brasília. Anais do Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. Brasília: ANPAD, 2013.

CAVA ZOTTE, Flavia de Souza Costa Neves; LEMOS, Ana Heloisa da Costa; VIANA, Mila Desouzart de Aquino. Novas gerações no mercado de trabalho: expectativas renovadas ou antigos ideais. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679->

39512012000100011&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 21 nov. 2020.

CERETTA, Simone Beatriz; FROEMMING, Lurdes Marlene. Geração Z: Compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. **RAUnP**. Natal, ano 3, n. 2, p. 15-24, abr./set. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unp.br/index.php/raunp/article/view>. Acesso em: 17 ago. 2019.

CAVEDON, Neusa Rolita. **Antropologia para administradores**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). 2012. Disponível em: www.uniube.br. Acesso em: 15 jun. 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Arlindo. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Ed. Mafrá, 2013.

COSTA, Inês Teresa Lyra Gaspar da. **Metodologia do ensino a distância**. Salvador: UFBA, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174984/2/UFBA.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

COSTA, Wilse Arena da; ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Rev. Educação Pública**, v. 8, n. 13, p. 250-280, 1999. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>. Acesso em: 19 nov. 2020.

CRESSWELL, John W. **Pesquisa em educação: planejamento, condução e evolução em pesquisa quantitativa e qualitativa**. Boston: Pearson, 2012.

CRUZOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender – Cad. De Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, ano II, n. 2, 2004, p. 105 – 114. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender>. Acesso em: 19 nov. 2020.

Declaração de Salamanca. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>.1994. Acesso em: 09 jul. 2019.

DELORS, Jacques. (Org.) Et al. Educação: um tesouro a descobrir: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf, Acesso em: 2 jul. 2020.

DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEMO, Pedro. É preciso estudar. In: BRITTO, Angela Maria. **Memórias de formação: registros e percursos em diferentes contextos**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Métodos e técnicas de pesquisa**. Disponível em: www.uninter.com/posead/historia. Acesso em: 06 set. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_73302015000200299&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 jan. 2020.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. (Trad. Stephania Matousek). Petrópolis: Vozes, 2013.

DUTRA, Joel Souza. Gestão de carreiras. In: FLEURY, Maria Tereza Leme. **As pessoas nas organizações**. São Paulo: Gente, 2002.

FERREIRA, Mário César; MENDES, Ana Magnólia. Inventário sobre trabalho e riscos de adoecimento - Itra: instrumento auxiliar de diagnóstico de indicadores críticos no trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia. (Org.), **Psicodinâmica do Trabalho**: teoria, método, pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 111-126.

FONSECA, Cezar; FERNANDES, Catarina Costa. Educação Presencial *versus* EaD: Perspectivas dos Alunos dos Cursos de Serviços Públicos e Administração. **Rev. EaD em Foco**. v. 7, n.2, p. 78–91, 2017. Disponível em: <http://eadenfoco.cecierj.edu.br/index.php>. Acesso em: 03 jan. 2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. O processo da alfabetização política: uma introdução. In: **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 de jul. de 2013.

GAGO, Marília. **Pluralidade de olhares**: construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem. Lisboa: Pensar a educação. 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe; PAQUARY, Léopold; ALTET, Marguerite (Orgs.). **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GERBAUDO, Paula. **Baby boomers, X e Y**: as diferentes gerações. Disponível em:

www.fazu.br. Acesso em: 06 set. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAÇA, Maria Margarida; MOREIRA, Marco Antônio; CABALLERO, Concesa. Representações sobre a matemática, seu ensino e aprendizagem: um estudo exploratório. **Investigações em Ensino das Ciências**, v. 9, n. 1, p. 37-93. 2004. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/538/333>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GUARESCHI, Pedro. Representações sociais: avanços teóricos e epistemológicos. **Temas em Psicologia da SBP**. Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 249-56, 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v8n3/v8n3a04.pdf>. Acesso em 10 jun. 2020.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. **Educação à distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

GUIMARÃES, Valter Soares. Saberes profissionais – ponto de partida para a formação contínua de professores. Rio de Janeiro: TV Escola, 2005. In: IRIGON, Oneida Cristina G. B. **O aprender a “ser” professor por meio das trocas de experiências na escola**. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2>. Acesso em: 06 ago. 2020.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. P. 31-61.

HURTADO, Manuela Gómez; GONZÁLEZ, Néstor Raúl Polanía. **Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos**. Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia. 2008. Disponível em: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. El desarrollo profesional del profesorado de primaria. XXI. **Revista de Educación**, Huelva, v. 1, p. 59-68, 1999. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:53757342-b6a2-4ea8-ae82-be4b35f72ab4/re19960500455-pdf.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2017.

INSTITUTO MONITOR. **Cursos a distância**. Disponível em: <http://www.instituto-monitor.com.br/Cursos-a-distancia.aspx>. Acesso em: 24 mar. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000**. Brasília: INPE/MEC, 2003. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486788. Acesso em: 17 set. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 ago. 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Psicologia social e representações sociais**. 2011. Disponível em: <https://seer.imes.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/987>. Acesso em: 20 ago. 2018.

KANT, Immanuel. Introdução à crítica do juízo. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1980.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Ed. Cortez, 2017.

LITWIN, Edith. (Org). **Educação a distância: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 14 ed. 2013.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci . Acesso em: 24 jul. 2020.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2008. 138 p.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Rev. Olhares & Trilhas**, Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/3475/2558>. Acesso em 01 jan. 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Desafios para a docência no ensino superior na contemporaneidade**. EdUECE, LIVRO 4. 2013. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/48.%20DESAFIOS%20PARA%20A%20DOC%20C3%8ANCIA%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20NA%20CONTEMPORANEIDADE.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Representações sociais: aspectos teóricos e**

aplicações à educação. Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/download/1169/1181>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas Editora, 2015.

MILL, Daniel. **Educação: gestão em EAD**. UNISEB INTERATIVO. Ribeirão Preto, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. **Revista De Estudos Pedagógicos Do Cariri**, [S.l.], v. 1, n. 01, fev. 2017. ISSN 2526-3684. Disponível em: <<http://portalee.com.br/index.php/REPC/article/view/5>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2013.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação como opção estratégica**. ECA/USP. 2011. Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacaoonline/estrategica.pdf . Acesso em: 18 mar. 2019.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais de avaliação processual**. 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a08v19n71.pdf . Acesso em: 18 mar. 2019.

NEVES, Lilia Maria Bitar; JANKOSKI, Douglas Alex; SCHNAIDER, Marcelo José. (Orgs.). **Tutorial de Pesquisa Bibliográfica**. Universidade Federal do Paraná. Sistema de Bibliotecas. Maio 2013. Disponível em: https://portal.ufpr.br/pesquisa_bibliogr_bvs_sd.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. **Educação a distância**. Disponível em: <http://siead.mec.gov.br/ designedu.html>. Acesso em: fev. 2011.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2014.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; PICCININI, Valmiria Carolina; BITENCOURT, Betina Magalhães. Juventudes, gerações e trabalho: é possível falar em geração Y no Brasil? **Organização & Sociedade**. Salvador, v.19, n. 62, p. 551-558, jul.-set. 2012. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302012000300010. Acesso em: 17 ago 2019.

OLIVEIRA, Wanderson Kleber de et al. Como o Brasil pode deter a COVID-19. **Epidemiol. Serv. Saúde** [online]. v. 29, n. 2, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222020000200200&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2020.

PELIANO, José Carlos Pereira. **A importância da educação para o novo modo de produção do conhecimento**. 2011. Disponível em: www2.unifap.br/arquivos. Acesso em: 10 jun 2020.

PEREIRA, Elizabeth Gomes; OLIVEIRA, Lia Raquel. TIC na Educação: desafios e conflitos versus potencialidades pedagógicas com a WEB 2.0. In: **ICT in Education: pedagogical challenges and conflicts with WEB 2.0**. Bragança: 2012. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/ict-education>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PEREIRA, MARCOS AURELIO. **Representações Sociais de “ser professor no ensino superior”, pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINHEIRO, Debora Costa. **Trabalho docente no ensino superior privado a distância: um recorte do estado do conhecimento em teses e dissertações da UFMG e UERJ de 2005 a 2015**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Suzi Samá. **Carta de navegação: abordagem multimétodos na construção de um instrumento para compreender o operar da modalidade a distância**. Tese Doutorado. 2012. Rio Grande: FURG. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/.pdf>. Acesso em 10 maio 2018.

POCHMANN, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Publischer, 2007.

PRETI, Oreste. (Org.). **Educação a distância: fundamentos e políticas**. 2 ed. Ver. Cuiabá: EdUFMT, 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu/33840291>.

Acesso em: 18 jan. 2020.

RAMAL, Andréa Cecília. **O professor do novo milênio**. 2002. Disponível em: uol.com.br/aulasecursos. Acesso em: 18 jan. 2020.

RAMAL, Andréa Cecília. Entre Mitos e Desafios In: RAMAL, Andréa Cecília. O computador vai substituir o professor? **Revista Aulas e Cursos** (UOL). Mar 2000. Disponível em: <http://www.uol.com.br/aulasecursos>. Acesso em 03 jan. 2020.

RAMOS, Maria Claudice Teles; SANTOS, Silvania Nunes dos; FARIAS, Sônia Rodrigues. **Educação a distância no ensino superior**: as vantagens e desvantagens de um atual processo de ensino e aprendizagem. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc9-1.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. N. 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá. Disponível em: <https://www.periodicosdeminas.ufmg.br/periodicos/evidencia-olhares-e-pesquisa-em-saberes-educacionais/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ROCHA, Paula Eliane Costa. **Formação de professores e tecnologia**: um estudo da modalidade EAD nos cursos de licenciatura da UFG/REJ. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

RODRIGUES, Márcio L. Preparados para o desconhecido? **Rev. Ciência Hoje**, Ed. 364, s/p. Disponível em: www.cienciahoje.org.br. Acesso em: 18 nov. 2020.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.) **O conhecimento do cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação a distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Autêntica, 2011.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, vol. 12, n. 34, 152-180, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sciabstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SARUBBI JÚNIOR, Vicente. et al. **Tecnologias computacionais para o auxílio em pesquisa qualitativa** – software EVOC. São Paulo: Schoba, 2013.

SCHLEMMER, Eliane.; BERSCH, Maria Elisabete. Educação e tecnologias digitais: uma vivência pedagógica na formação de professores. **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia. Canoas: v.6, n.2, 2017. Disponível em: periodicos.ifrs.edu.br. Acesso em: 09 ago. 2020.

SERGIO, Haddad; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jul. 2020.

SOARES, Dulce Helena Penn; LISBOA, Marilu Diez. **Orientação profissional em ação: formação e prática de orientadores.** São Paulo: Summus. 2000.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online].** Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. Disponível em: books.scielo.org. Acesso em: 20 abr. 2019.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública.** Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300017&script=sci_abstract&%20lng=pt. Acesso em: 20 nov. 2020.

TEIXEIRA, Marco Antonio Pereira; GOMES, Willian Barbosa. Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional.** Vol. 5 n.1, p. 47-62, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000100005. Acesso em: 20 nov. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2011.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos – **Conferência de Jomtien.** 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 09 jul.2019.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de ação 2030.** Incheon, 2015. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/2030.pdf. Acesso em: 20 jul.2019.

UNIUBE. Universidade de Uberaba. **Plano de desenvolvimento institucional 2016 – 2020.** Disponível em: uniube.br/arquivos/2018/novembro/PDIUniversidadeUberaba2016_2020.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

VALENTE, Silsa Maria Pasello. **Formação de professores: um desenho de currículo a partir de mídias interativas.** In: Congresso de Pedagogia 2001. Encontro pela unidade dos Educadores Latino Americanos. Havana, Cuba. 2001.

VERGÈS, Pierre. **Manuel ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations: EVOC 2000.** Aix en Provence: CNRS, 2002.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Rev Janus**, ano 3, n. 4, 2006.

VIEIRA, Vania Maria Oliveira. Contribuições da técnica de “associação livre de

palavras” para a compreensão da sexualidade na adolescência. **Rev. Espaço Pedagógico**. V. 26, n. 1, Passo Fundo, p. 260-281, jan./abr. 2019. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 10 jun. 2020.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais. **Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília. V. 27, n. 4, p. 521-526, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/17.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEPUNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa: Formação e desenvolvimento profissional: a representação social do ser professor em cursos de graduação a distância da Uniube****Pesquisador: KATIA DE MEDEIROS PENNA****Área Temática:****Versão: 1****CAAE: 14900619.0.0000.5145****Instituição Proponente: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE****Patrocinador Principal: Financiamento Próprio****DADOS DO PARECER****Número do Parecer: 3.376.695**

Apresentação do Projeto:

- O projeto de pesquisa, intitulado "Formação e Desenvolvimento Profissional : a representação social do ser professor em cursos de graduação a distância da UNIUBE", proposto por Katia de Medeiros Penha, busca compreender as REPRESENTAÇÕES SOCIAIS que os professores dos cursos de Graduação a distância (Licenciaturas, Pedagogia, Bacharelados e Tecnológicos) da UNIUBE têm construído sobre o processo de desenvolvimento profissional, tendo em vista a formação teórico-prática e o processo de ensino-aprendizagem. Para a realização desta pesquisa, teremos a participação de 108 professores (docentes e preparadores de material didático). Essa amostra compreenderá os professores responsáveis pelas disciplinas e professores-autores dos materiais didáticos dos cursos de graduação a distância.

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

UF: MG

Telefone: (34)3319-8816

Município: UBERABA

Fax: (34)3314-8910

CEP: 38.055-500

E-mail: cep@uniube.br

1 - A coleta de dados será realizada por meio da Técnica de Associação Livre (TALP), estruturada em um questionário, a ser enviado por e-mail para os 108 professores.

2 - Os professores serão convidados a participar, mas a adesão será livre. Assim, não há um número previsível de participantes. Serão excluídos aqueles que não façam parte do grupo de professores de licenciatura, EAD, UNIUBE.

- Os dados obtidos serão analisados e interpretados sob a luz da Teoria das Representações sociais de Moscovici, Alves-Mazzotti, Jodelet e de outros. O EVOC, um software bem apreciado por aqueles que trabalham com as representações sociais, também será utilizado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar e compreender as representações sociais de professores responsáveis e professores autores, de cursos de Graduação a distância, na UNIUBE/EAD (Licenciatura, Pedagogia, Bacharelado e Tecnológico), sobre a formação e o desenvolvimento profissional e a relação com as práticas pedagógicas construídas no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos Secundários:

- 1 - Identificar o perfil dos professores participantes da pesquisa;
- 2 - Identificar o percurso de formação inicial e continuada desses professores;
- 3 - Verificar quais potencialidades da formação continuada contribuem para o desenvolvimento dos professores;
- 4 - Conhecer de que forma as experiências docentes contribuem para a formação docente;
- 5 - Conhecer suas representações sociais sobre o desenvolvimento profissional.

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**Riscos:**

Esta pesquisa pode acarretar riscos mínimos passíveis de dimensionamento relacionados à perda da confidencialidade. Para isso serão tomadas medidas preventivas como: (a) as respostas serão confidenciais; (b) o questionário será mantido em anonimato; (c) você receberá esclarecimento prévio sobre a pesquisa; (d) a investigação poderá ser interrompida a qualquer momento; (e) leitura do TCLE; (f) privacidade para responder o questionário; (g) garantia de sigilo; (h) participação voluntária; e (i) você não receberá qualquer gratificação ou bônus, caso aceite participar. Os dados coletados farão parte da análise da pesquisa de dissertação em Mestrado, que resultará em produções de artigos científicos e participações em eventos científicos. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Benefícios:

Os benefícios da pesquisa superam os riscos, pois consideramos que ela possibilitará não somente a compreensão, mas também, as representações sociais dos professores e sobre sua formação profissional, através das análises e reflexões que serão empreendidas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As representações sociais fazem parte daquele mundo da vida (Lebenswelt de Edmund Husserl), ou seja, daquelas categorias conceituais-afetivas espontâneas e não postas à prova, sem que haja motivo. Tratar delas na docência pode ser enriquecedor para o professor. Hábitos novos podem ser adquiridos, valores podem ser revistos, enfim o professor pode se revigorar por meio dessa experiência acadêmica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Fazem parte deste protocolo, os seguintes documentos: 1 - folha de rosto; 2 - projeto resumido; 3 - TCLE; 4 - questionário, a ser enviado por e-mail; 5 - carta/termo de consentimento institucional (TCI).

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Salvo melhor juízo dos colegas de comitê, considero este projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 06/06/2019 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. O CEP-UNIUBE lembra o pesquisador sobre seu compromisso com a Resolução 466/12, especialmente no que diz respeito à entrega do Relatório Parcial e Final, conforme estabelece a Resolução.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	ARQUIVO	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1263436.pdf	31/05/2019 17:06:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_VERSAOFINAL_MAI O.pdf	31/05/2019 15:46:55	Valeska Guimarães Rezende da Cunha	Aceito
Outros	Questionario_VERSAOFINAL_M AIO201 9.doc	31/05/201 9 15:25:10	Valeska Guimarães Rezende da Cunha	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	29/05/201 9 20:12:04	Katia de Medeiros Penna	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	29/05/201 9 20:11:43	Katia de Medeiros Penna	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCI.docx	29/05/201 9 20:11:25	Katia de Medeiros Penna	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/04/201 9 17:28:39	Katia de Medeiros Penna	Aceito

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

UF: MG

Telefone: (34)3319-8816

Município: UBERABA

Fax: (34)3314-8910

CEP: 38.055-500

E-mail: cep@uniube.br

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 07 de Junho de 2019

Assinado por: Geraldo Thedei Junior (Coordenador)

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

ANEXO B – RELATÓRIO DO EVOC

DISTRIBUTION TOTALE				: 243 :	49*	49*	49*	49*	47*
RANGS	6	15	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
0* 0*									
RANGS	16	25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
0* 0*									
RANGS	26	30	0*	0*	0*	0*	0*		

Nombre total de mots diferentes: 91

Nombre total de mots cites: 243

Moyenne generale des rangs: 2,98

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

Freq. *	Nb. Mots*	Cumul evocations et cumul inverse			
1*	44	44	18,1%	243	100,0%
2*	26	96	39,5%	199	81,9%
3*	9	123	50,6%	147	60,5%
4*	3	135	55,6%	120	40,4%
5*	3	150	61,7%	108	44,4%
8*	1	158	65,0%	93	38,3%
9*	1	167	68,7%	85	35,0%
10*	1	177	72,8%	76	31,3%
12*	1	189	77,8%	66	27,2%
14*	1	203	83,5%	54	22,2%
40*	1	243	100,0%	40	16,5%

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

Rang < 3,00
Rang >= 3,00

Fréquence >= 5

Capacitação	12	2,083
Conhecimento	14	2,929
Crescimento	5	3,000
Desenvolvimento		40 2,
Educação	9	1,889
Prática	5	2,600
Reflexão	5	2,200

Aprendizagem	10	3,400
Dedicação	8	3,250

Mot - Fréquence - Rang

Fréquence <= 3

Fréquence < 4

Desafios	3	2,333
Didática	3	1,667
Disciplina	3	2,667
Formação	3	3,000
Interação	4	2,500
Leitura	3	1,667
Metodologia	3	2,667
Necessidade	4	1,750
Tecnologias	3	2,667

Docência	3	3,667
Experiência	3	4,000
Liberdade	4	3,250

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE

Você está convidado (a) a participar da pesquisa **“Formação e desenvolvimento profissional de professores de cursos de graduação a distância / Uniube: um estudo em representações sociais”**, conduzida pela pesquisadora Katia de Medeiros Penna, sob orientação da Profa. Dra. Valeska Guimarães Rezende da Cunha. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão de participar é voluntária, o que significa que o sr(a) terá o direito de decidir se quer ou não participar, bem como desistir de fazê-lo a qualquer momento, o que não lhe acarretará nenhum tipo de prejuízo. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

A pesquisa tem por objetivo compreender as representações sociais de professores responsáveis e professores autores, de cursos de Graduação a distância na Uniube/EAD (Licenciatura, Pedagogia, Bacharelado e Tecnológico), sobre a formação e o desenvolvimento profissional e a relação com as práticas pedagógicas construídas no processo de ensino-aprendizagem. Sua participação consistirá em responder um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas. Os pesquisadores se comprometem a tornar público no meio acadêmico e científico os resultados obtidos de forma consolidada.

Este termo de consentimento é entregue pelos pesquisadores responsáveis para leitura prévia, antes da aplicação do questionário, o qual poderá, depois de lido e esclarecido, ser aceito ou não.

Esta pesquisa pode acarretar riscos mínimos passível de dimensionamento relacionado à perda da confidencialidade. Para isso serão tomadas medidas preventivas como: (a) as respostas serão confidenciais; (b) o questionário não será identificado pelo nome para que seja mantido o anonimato; (c) você receberá esclarecimento prévio sobre a pesquisa; (d) as respostas ao questionário poderão ser interrompidas a qualquer momento; (e) leitura do TCLE; (f) privacidade para responder o questionário; (g) garantia de sigilo; (h) participação voluntária.

O questionário é composto por questões abertas e fechadas e pela Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), tratadas pelo *software* EVOC, que é um programa online e gratuito destinado a coleta, processamento, análise e visualização de dados de pesquisas em Representações Sociais (RS) na perspectiva da teoria do núcleo central de Jean-Claude Abric. Para a análise dos dados, utilizaremos a Teoria das Representações Sociais (TRS).

Os dados coletados farão parte da análise da pesquisa de iniciação científica, que resultará em produções de artigos científicos e participações em eventos científicos. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento.

Compreendemos que os benefícios da pesquisa superam os riscos, pois a sua participação auxiliará tanto na identificação das representações sociais sobre a formação e o desenvolvimento profissional de professores que atuam na Educação a distância e na construção de conhecimentos junto à Comunidade Acadêmica, sobre o tema em questão. Esclarecemos ainda que sua participação nessa pesquisa não acarretará nenhum tipo de remuneração e também não irá gerar para você nenhum tipo de despesa. Reiteramos que será mantida a confidencialidade de sua pessoa e que os dados serão utilizados somente para fins científicos.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine no final deste documento, e envie seu aceite para o e-mail das pesquisadoras. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, pedimos a gentileza de entrar em contato com as pesquisadoras dessa investigação.

Katia de Medeiros Penna, CPF 553.336.806-04, e-mail: katia.medeiros@rocketmail.com, fone (34) 3842-7176.

Prof.^a Dra. Valeska Guimarães Resende da Cunha, CPF 548.113.926-04, e-mail: valeska.guimaraes@uniube.com.br, fone (34) 3319-8811.

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ UNIUBE, e-mail: cep@uniube.br, fone: (34) 3319-8959, Universidade de Uberaba – UNIUBE. Av. Nenê Sabino, 1801, Bloco R, Setor Universitário, Campus Aeroporto, CEP 38055-500, Uberaba – MG.

Eu, _____, CPF nº _____, declaro ter entendido os objetivos, os riscos e os benefícios de minha participação na pesquisa, e concordo em participar como voluntário (a) neste projeto.

Uberaba/MG, ____ de _____ de 2020.

Assinaturado (a) participante
Katia de Medeiros Penna
Katia de Medeiros Penna
Pesquisadora responsável
Valeska GRCunha
Profa Dra Valeska Guimarães Resende da Cunha
Orientadora

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA / UNIUBE: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Caro professor, cara professora!

Sua participação na pesquisa FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: a representação social do ser professor em cursos de graduação a distância da UNIUBE, permitirá identificar o perfil do professor pelo percurso de sua formação inicial e continuada, as repercussões dessa formação e as potencialidades que promovem o desenvolvimento profissional para atuação em EAD; conhecer de que forma suas experiências profissionais contribuem para a sua constituição profissional e quais são as representações sociais construídas, sua relação com as práticas pedagógicas, com foco no planejamento realizado pelo professor.

Peço que dedique parte de seu precioso tempo a responder esse questionário, clicando no link abaixo. Desde já agradeço imensamente sua colaboração!

Atenciosamente,

Katia de Medeiros Penna – Mestranda (katia.medeiros@rocketmail.com) - Endereço: Rua Marfim, 40 - Bairro Belvedere - Monte Carmelo/MG - Fone: 34 3842-7176.

Prof.ª Dra. Valeska Guimarães Rezende da Cunha – Orientadora (valeska.guimaraes@uniube.br)
Endereço: Rua Padre Anchieta, 155 – Bairro Estados Unidos – Uberaba/MG - Fone: 34-3319-8811.

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Informe, por favor, as iniciais de seu nome: _____

1 – Gênero

() Feminino () Masculino

2 – Faixa etária

() Menos de 24 anos

() 25 a 35 anos

() 36 a 45 anos

() 46 a 50 anos

() Mais de 50 anos

3 – Há quanto tempo você atua como professor EAD em cursos de graduação a distância?

() 1 a 3 anos

() 4 a 6 anos

() 7 a 25 anos

() 36 a 40 anos

FORMAÇÃO ACADÊMICA

4 – Qual sua área de formação?

- Ciências Exatas e da Terra
- Ciências Biológicas
- Ciências Agrárias
- Ciências Sociais Aplicadas
- Ciências da Saúde
- Ciências Humanas
- Linguística, Letras e Artes

5 – Qual seu nível de formação?

- Graduação
- Bacharelado
- Licenciatura
- Especialização Lato Sensu
- Aperfeiçoamento
- MBA
- Mestrado
- Doutorado

6 – Descreva sua formação acadêmica

6.1 Curso(s) de Graduação em:

6.2 Curso(s) de Especialização em:

6.3 Curso(s) de Mestrado em:

6.4 Curso(s) de Doutorado em:

6.5 Outros cursos:

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

7 – Você é ou foi professor no ensino presencial?

- Sim Não

8 – Há quanto tempo você atua ou atuou na modalidade de ensino presencial?

- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 25 anos
- 36 a 40 anos

9 – Você atua em outras instituições, em cursos superiores a distância?

- Sim. Qual (is)?
- Não

10 - Quantas horas/aula (h/a) você dedica à função de professor EAD por semana (em todas as instituições nas quais trabalha)?

- Até 10 h/a
- Entre 10 h/a e 20 h/a
- Entre 20h/a e 30 h/a
- Entre 30 h/a e 40 h/a
- Acima de 40 h/a

11 - Sobre a sua escolha pela profissão docente, enumere em ordem de importância, os motivos que te levaram a fazer esta escolha. Assinale de 1 a 5 sequencialmente, sendo 1

para o principal motivo.

1. Familiaridade com a profissão
2. Vocação profissional
3. Realização profissional
4. Interesse pela profissão
5. Oferta de emprego
6. Influência de amigos
7. Influência da família
8. Acredita que a educação transforma vidas
9. Falta de opção
10. Familiaridade com a área de estudo
11. Vestibular menos concorrido

1	2	3	4	5

12 – A instituição em que atua oferece cursos de capacitação e/ou formação continuada aos professores?

Sim Não

13 – Para atuar como professor EAD, você participou de cursos e/ou capacitações específicas para a modalidade de Educação a Distância?

Sim Não

14 – Sua formação acadêmica atende às necessidades para o seu desempenho como professor em EAD?

- Sim, plenamente.
 Sim, porém, parcialmente.
 Atende pouco.
 Não atende.

15 – Em sua opinião, a formação do professor para trabalhar em EAD necessita de melhorias?

- Não identifico nenhuma necessidade de melhoria.
 Uma formação teórica aprofundada.
 A exigência de uma formação continuada.
 Outros:

PRÁTICA PEDAGÓGICA

16 – Você conhece o(s) Projeto(s) Pedagógico(s) do(s) curso(s) de graduação a distância no qual você está vinculado?

Sim Não

17 – Ao iniciar seu trabalho em cada disciplina/eixo temático, você executa o planejamento de todo o conteúdo?

Sim Não

18 – O planejamento realizado é apresentado/discutido com o gestor do curso?

Sim Não

19 – O O planejamento realizado é apresentado/discutido com os tutores vinculados à sua

disciplina?

Sim Parcialmente Não

20 – Você considera relevante, para os estudantes no desenvolvimento do curso, as orientações contidas no(s) plano(s) de ensino das disciplinas que estão sob sua responsabilidade?

- Sim, são relevantes.
- São medianamente relevantes.
- São de pouca relevância.
- Não são relevantes.

21 – Como você avalia os procedimentos de ensino adotados em sua disciplina quanto à adequação aos objetivos do curso?

- Adequados.
- Parcialmente adequados.
- Pouco adequados.
- Inadequados.

22 – Como você avalia o ambiente virtual de aprendizagem (AVA)?

- Adequado.
- Parcialmente adequado.
- Pouco adequado.
- Inadequado.

23 – O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) favorece trabalhos colaborativos?

Sim Parcialmente Não

24 – As atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) facilitam a experimentação e/ou o desenvolvimento de projetos e/ou aplicação de situações/problemas?

- Facilita plenamente.
- Facilita parcialmente.
- Facilita pouco.
- Não facilita.

25 – Como você avalia as suas orientações para a realização dos estudos e atividades disponibilizadas no ambiente virtual?

- Adequadas.
- Parcialmente adequadas.
- Pouco adequadas.
- Inadequadas.

26 – No seu planejamento de ensino, existe a possibilidade de integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos (textos, imagens, vídeos, sons, etc.) que permitam potencializar o aprendizado?

- Sim, existe.
- Existe parcialmente.
- Não existe.

27 – Qual ferramenta de comunicação, dentre as abaixo relacionadas, você tem utilizado com mais frequência para comunicar com o tutor que acompanha os alunos?

- Email institucional
- Email pessoal
- Telefone
- Whatsapp*
- Chat*

- Google hangout*
- Teleconferência
- Outros...

28 – Quais instrumentos avaliativos estão presentes no seu planejamento e disponibilizados em suas orientações?

- Provas escritas
- Testes objetivos
- Trabalhos em grupo
- Trabalhos individuais
- Provas práticas
- Projetos de pesquisa
- Resenhas e resumos
- Outros...

29 – Como você avalia a articulação pedagógica na equipe (professores, coordenador acadêmico e tutores) do seu curso?

- Adequadas.
- Parcialmente adequadas.
- Pouco adequadas.
- Inadequadas.

30 – Como você avalia a sua interação com os tutores de sua disciplina, em relação ao acompanhamento realizado com os alunos ao longo do curso?

- Adequadas.
- Parcialmente adequadas.
- Pouco adequadas.
- Inadequadas.

31 – Como você avalia o processo de orientação e acompanhamento dos tutores vinculados à sua disciplina, ao longo do curso?

- Adequado.
- Parcialmente adequado.
- Pouco adequado.
- Inadequado.

32 – Qual(is) ferramenta(s) pertinente(s) aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) você utiliza como professor na EAD. Assinale de 1 a 4 sequencialmente, sendo 1 para a ferramenta mais utilizada.

- Biblioteca virtual
- Material de apoio
- Orientações de leitura
- Central de mensagens

33 – Na sua opinião, qual dessas ferramentas mais contribui para desenvolver a aprendizagem colaborativa dos estudantes? Justifique.

34 – Assinale a(s) dificuldade(s) encontrada(s) ao executar seu trabalho como professor em EAD:

- Falta de contato com os alunos na aula.
- Indisponibilidade do material antes da aula.
- Adaptação ao ambiente de estúdio para gravação das aulas.
- Adaptação ao AVA.
- Falta de orientação e capacitação.
- Outros...

35 – Relate as facilidades encontradas ao executar seu trabalho como professor em EAD:

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

- Escreva 5 palavras que lhe vêm à mente ao ler a expressão em destaque: **FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PARA A EAD**

- A).....
- B)
- C)
- D)
- E)

- Das palavras que você escreveu, qual considera a mais importante?

- Justifique sua resposta:

- Dê o sinônimo para cada uma das quatro outras palavras:

- Este espaço está reservado para comentários e/ou sugestões que considerar relevantes.

- Caso queira receber uma cópia da dissertação, deixe aqui seu e-mail.

Agradecemos sua colaboração!

APÊNDICE C – ESTADO DO CONHECIMENTO
BUSCA DE DESCRITORES NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Quadro A - Palavras-chave e termos pesquisados puros

PALAVRAS-CHAVE E TERMOS PESQUISADOS	Número de trabalhos na base CAPES
Formação e desenvolvimento profissional docente	1.208.089
Formação docente	173.357
Desenvolvimento profissional docente	383.995
Formação de professores para atuar em EAD	1.211.878
Representação social e desenvolvimento profissional docente	1.208.254
Representação social de professores para atuar em EAD	1.211.899

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Quadro B - Palavras-chave e termos pesquisados com aspas

PALAVRAS-CHAVE E TERMOS PESQUISADOS	Número de trabalhos na base CAPES
“Formação e desenvolvimento profissional docente”	503
“Formação docente”	158.427
“Desenvolvimento profissional docente”	359.806
“Formação de professores para atuar em EAD”	1.211.875
“Representação social e desenvolvimento profissional docente”	1.208.250
“Representação social de professores para atuar em EAD”	1.211.899

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Quadro C - Palavras-chave e termos pesquisados com o booleano AND

PALAVRAS-CHAVE E TERMOS PESQUISADOS	Número de trabalhos na base CAPES
Formação and desenvolvimento and profissional and docente	738.424
Formação and docente	580.295
Desenvolvimento and profissional and docente	687.802
Formação and professores and para and atuar and EAD	1.212.104
Representação and social and desenvolvimento and profissional and docente	1.208.803

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Quadro D - Palavras-chave e termos pesquisados por meio de recorte temporal dos últimos três anos (2017, 2018 e 2019) e na área da Educação

PALAVRAS-CHAVE E TERMOS PESQUISADOS	Número de trabalhos na base CAPES
Formação e desenvolvimento profissional docente	7.834
Formação docente	3.458
Desenvolvimento profissional docente	8.505
Formação de professores para atuar em EAD	11.001
Representação social e desenvolvimento profissional docente	10.994
Representação social de professores para atuar em EAD	10.155

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Quadro E - Palavras-chave e termos pesquisados com aspas, por meio de recorte temporal dos últimos três anos (2017, 2018 e 2019) e na área da Educação

PALAVRAS-CHAVE E TERMOS PESQUISADOS	Número de trabalhos na base CAPES
“Formação e desenvolvimento profissional docente”	10.152
“Formação docente”	7.721
“Desenvolvimento profissional docente”	6.352
“Formação de professores para atuar em EAD”	10.156
“Representação social e desenvolvimento profissional docente”	10.152
“Representação social de professores para atuar em EAD”	10.155

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Quadro F - Palavras-chave e termos pesquisados com booleano AND por meio de recorte temporal dos últimos três anos (2017, 2018 e 2019) e na área da Educação

PALAVRAS-CHAVE E TERMOS PESQUISADOS	Número de trabalhos na base CAPES
Formação and desenvolvimento and profissional and docente	9.941
Formação and docente	580.718
Desenvolvimento and profissional and docente	9.851
Formação and de and professores and para and atuar and em and EAD	10.157
Representação and social and e and desenvolvimento and profissional and docente	10.153
Representação and social and de and professores and para and atuar and em and EAD	11.001

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Quadro G - Palavras-chave e termos pesquisados com os recortes com Área de Conhecimento em Ciências Humanas, Área de Avaliação em Educação e Área de Concentração em Educação

PALAVRAS-CHAVE E TERMOS PESQUISADOS	Número de trabalhos na base CAPES
“Formação e desenvolvimento profissional docente”	42.290
“Formação docente”	22.691
“Desenvolvimento profissional docente”	20.769
“Formação de professores para atuar em EAD”	42.407
“Representação social e desenvolvimento profissional docente”	42.279
“Representação social de professores para atuar em EAD”	42.407

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Quadro H - Palavras-chave e termos pesquisados com os recortes com Área de Conhecimento em Ciências Humanas, Área de Avaliação em Educação e Área de Concentração em Educação e o recorte temporal nos últimos três anos (2017, 2018 e 2019)

PALAVRAS-CHAVE E TERMOS PESQUISADOS	Número de trabalhos na base CAPES
“Formação e desenvolvimento profissional docente”	5.256
“Formação docente”	659
“Desenvolvimento profissional docente”	55
“Formação de professores para atuar em EAD”	5.246
“Representação social e desenvolvimento profissional docente”	492
“Representação social de professores para atuar em EAD”	829