

e-ISSN 2177-5060

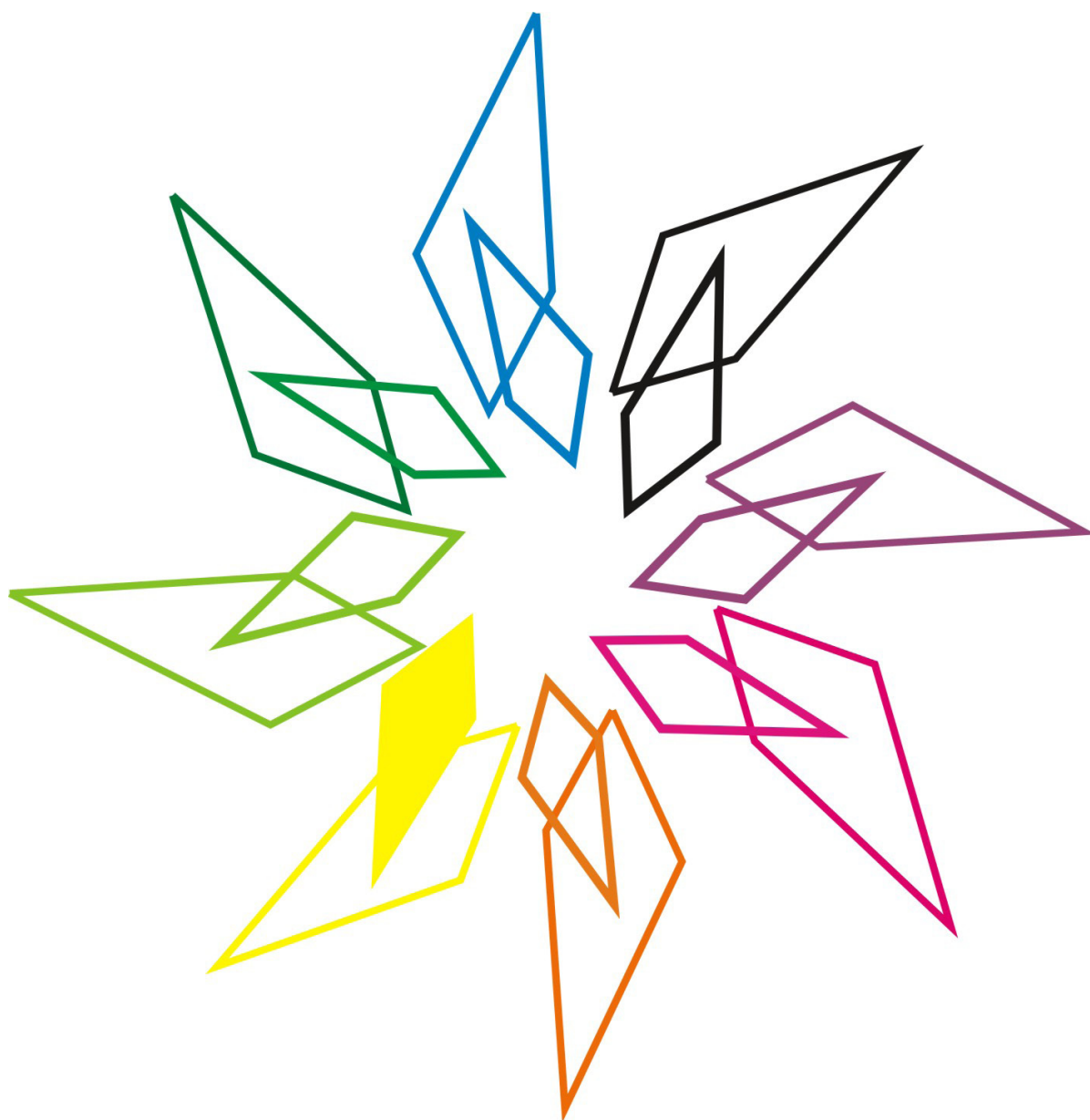
ISSN 2447-9373



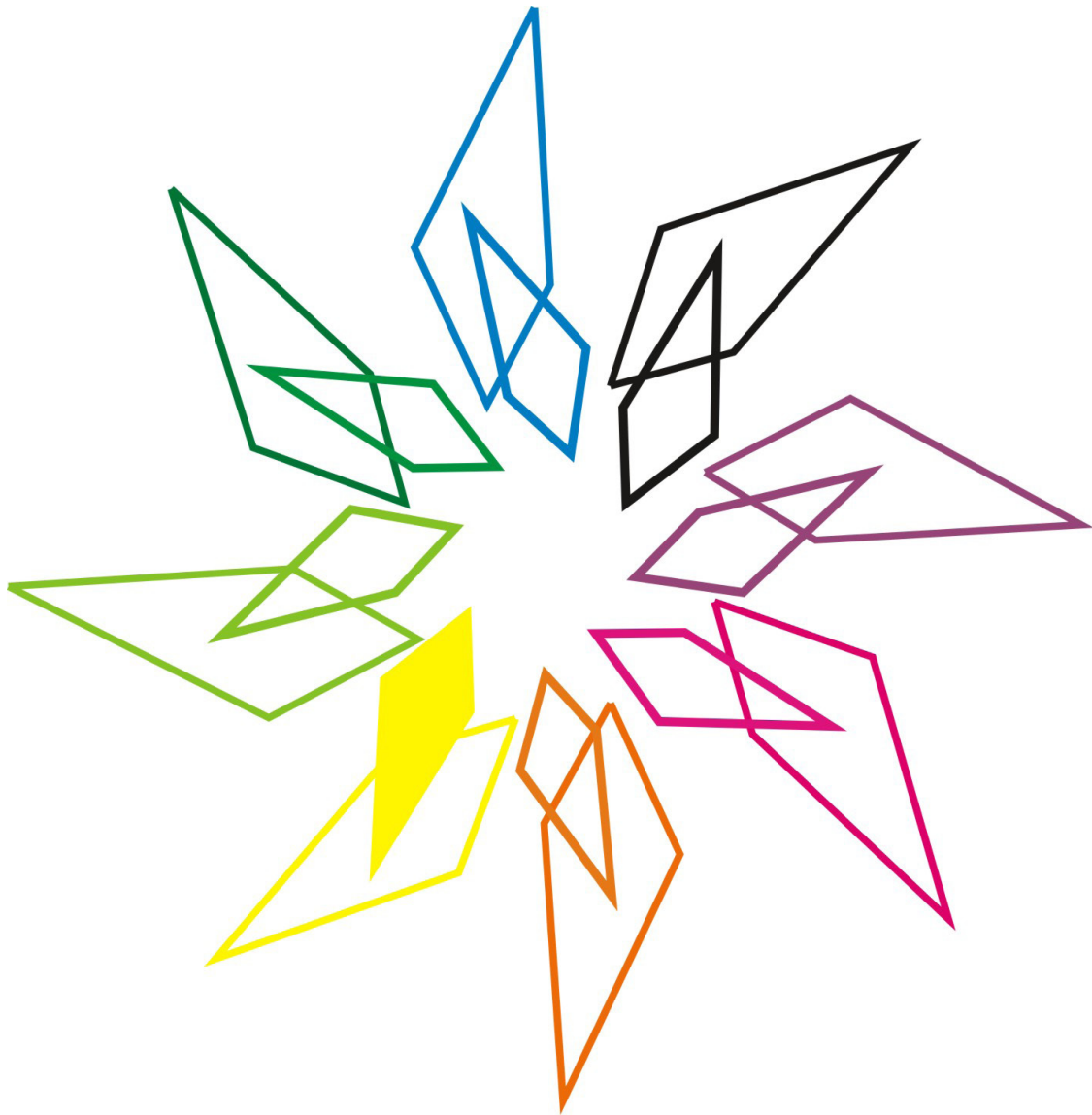
plurais
revista multidisciplinar

Salvador, v.6 n.3, p.1-186, set./dez. 2021.

Gestão da EAD



Gestão da EAD



© PLURAI S Revista Multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação

Prédio de Pós-Graduação - 3º andar

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil

Fone/fax: + 55 71 3117-5307

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/index>



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação - Campus I
Programa de Pós Graduação Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação

Reitor: José Bites de Carvalho
Vice-reitor: Marcelo Duarte Dantas D'Ávila
Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação: Marcea Andrade Sales

Plurais Revista Multidisciplinar
Editora Científica: Márcea Andrade Sales
Equipe Editorial:
Gilvania Clemente Viana
Tatiana Dias Silva

Conselho Editorial Nacional

Alex Braga
Universidade Federal do Espírito Santo

Ana Maria Calil
Universidade de Taubaté

Ana Sílvia Moço Aparício
Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Celi Corrêa Neres
Universidade Federal Mato Grosso do Sul

Elisa Maria Dalla-Bona
Universidade Federal do Paraná

Emília Peixoto
Universidade Estadual de Santa Cruz

Jason Ferreira Mafra
Universidade Nove de Julho

Juracy Machado Pacífico
Universidade Federal de Roraima

Giovana Cristina Zen
Universidade Federal da Bahia

Lucio Hammes
Universidade Federal do Pampa

Marcos Túlio Freitas Pinheiro
Universidade Federal da Bahia

Maria de Fátima Gomes da Silva
Universidade Estadual de Pernambuco

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Nilma Soares
Universidade Federal de Minas Gerais

Nima I. Spigolon
Universidade Estadual de Campinas

Patrícia Lessa Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia

Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Centro Universitário Internacional Uninter

Viviane Klaus
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Conselho Editorial Internacional

Antonio Marques Moreira
Universidade de Coimbra/Portugal

Cristhian Esteban
Universidad de Chile/Chile

David Mallows
UCL/Londres

Fernando Juan Garcia Masip
Universidade Autónoma Metropolitana - Xochimilco/México

Francisco Armas Quintá
Universidade de Santiago de Compostela/Espanha

Joan Pages Blanch
Universitat Autònoma de Barcelona/Espanha

José Pedro Amorim
Universidade do Porto/Portugal

Victor Amar Rodriguez
UCL/Londres

Xosé Carlos Macia Arce
Universitat Autònoma de Barcelona/Espanha



Publicação quadrimestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação e da Universidade do Estado da Bahia.

Os artigos assinados refletem o ponto de vista dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o dos Editores e do Conselho Editorial da revista.

Projeto gráfico: Equipe Plurais Revista Multidisciplinar

Diagramação e Editoração: Gilvania Clemente Viana e Márcea Andrade Sales

Capa: Angela Garcia Rosa

Fomento Institucional: Edital PAEP PÓS / UNEB

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Plurais: Revista Multidisciplinar / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e
Tecnologias Aplicadas a Educação, 2021.
Vol.6, n.3, set./dez., 2021.

Quadrimestral

ISSN: 2177-5060 (versão impressa)

ISSN: 2477-9373 (versão on-line)

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>

1. Educação (pós-graduação) - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação.

CDD: 370

Bases Indexadoras:



Editorial

Há muitos anos trabalhando e refletindo sobre a potencialidade do uso das tecnologias na educação, dizíamos que seria necessário, em algum momento, acontecer um “tsunami” para que os velhos hábitos e crenças das escolas e universidades fossem abalados, e novos paradigmas educativos surgissem. Empenhávamos-nos em um trabalho militante – como bem mencionavam Jacquinet (2007) e Bévort e Belloni (2009) – para contribuir na reflexão sobre a importância da educação para as mídias e sobre a importância da formação de profissionais da educação em diálogo com essa área. Pois bem, a profecia se cumpriu, de maneira trágica, infelizmente. O trabalho militante não foi suficiente para que fossem organizados e integrados programas de educação para as mídias, desde a educação infantil até a universidade, tampouco para o incentivo de políticas públicas de fomento. A metáfora do “tsunami” não era muito correta, mas, como um evento cataclísmico, a pandemia nos obrigou, como professores, a recriarmos nossas práticas pedagógicas, entre medos, ausências, lutas e lágrimas. Que ao menos isso nos inspire daqui em diante.

Nesse sentido e em um primeiro exercício cabe retomarmos o que já se tem produzido nesse campo, destacando um dos nossos maiores educadores, Paulo Freire. A importância da relação entre a comunicação e a educação tem sido debatida desde, no mínimo, os anos de 1960 por instituições como a União Europeia e a Organização das Nações Unidas pela Educação – UNESCO (BÉVORT; BELLONI, 2009). Foi também nessa época que a pedagogia freiriana ganhou destaque por enfatizar a importância da indissociabilidade entre essas duas áreas. Dizia o autor que: “somente na comunicação tem sentido a vida humana [...] que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados, ambos, pela realidade, portanto na intercomunicação” (FREIRE, 2013, p. 79).

Freire afirmou também, por diversas vezes, que uma das coisas mais terríveis para um ser humano é não pertencer ao seu tempo, ser um exilado da temporalidade. O compromisso com o tempo exige que, como educadores, estejamos disponíveis para encararmos novidades, examiná-las e permitirmos que nos afetem. Freire incluiu a televisão e as mídias em suas reflexões, colocando a questão da comunicação e das exigências que a própria tecnologia nos apresenta no sentido de, como educadores, darmos respostas variadas e adequadas a desafios inesperados. Em 2011, vinte e quatro anos após sua morte, foi lançado o livro *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação* – fruto de registros organizados por Sérgio Guimarães no diálogo

com Freire e alguns interlocutores. Nele acentuam-se as análises da educação para as mídias do nosso patrono da educação com aquelas mídias mais tradicionais, e as expande para as “novas mídias” – ou já nem tão novas assim, aquelas outras que se organizam na relação com a internet.

Nesse período de distanciamento social, as tecnologias digitais cumpriram, em grande parte, o papel de manter a comunicação social e a proximidade que nos foi retirada, permitindo nossos deslocamentos em tempos e espaços sem o risco colocado pela pandemia. Na Educação – particularmente nas universidades – foi um momento muito intenso para todos nós que já trabalhávamos com a Educação a Distância. A necessidade de colocar as instituições inteiramente em plataformas virtuais, para que o trabalho acadêmico não fosse suspenso, mobilizou as equipes especializadas para além das atividades às quais elas estavam preparadas, tanto em diversidade de demandas como em sua extensão.

Não obstante, em especial para os alunos de graduações presenciais – uma vez que os adeptos da modalidade a distância, majoritariamente já possuíam artefatos tecnológicos, Pró-reitorias de Assistência Estudantil mobilizaram-se em ações de Inclusão Digital, com o objetivo de mitigar os impactos socioeconômicos decorrentes da pandemia na permanência e no acompanhamento dos alunos. Outra estratégia emergencial de gestão no Ensino Remoto Emergencial (ERE) se deu pela iniciativa de professores, que convocaram mutirões de doações de computadores para que tais máquinas fossem destinadas aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A tão ainda esperada chegada ao final desse período terrível de pandemia coloca algumas novas questões para a universidade, e talvez a principal dela já tenha sido provocada por Freire: a de serem instituições de seus tempos. Nesse cenário fazem-se pertinentes diversos questionamentos: a experiência adquirida com o amplo uso de tecnologias nos processos pedagógicos irá implicar em uma adesão mais significativa à elas no futuro próximo? Quais ganhos, de fato, traria uma educação híbrida, combinando a tradição do ensino presencial com as inovações do virtual? Como financiar, organizar e gerir programas integrados de formação para as mídias que ecoem desde a mais tenra idade – uma vez que nossas relações com as mídias se iniciam desde a primeira infância – visando a desenvolver os conhecimentos, as técnicas e as atitudes necessárias em uma sociedade altamente tecnologizada? Como superar um neotecnismo digital que parece emergir, em prol de um ensino com, para e através das mídias, enfatizando, além do uso instrumental, os usos críticos e criativos desses meios? Como respeitar os contextos socioculturais não homogêneos no cenário das tecnologias digitais?

Vejamos algumas das características das tecnologias que indicam sua potencialidade para a construção do conhecimento nos processos educacionais. Primeiramente, a convergência de linguagens e mídias que ela propicia, no mundo das telas. Ao toque de um clique temos acesso a textos, filmes, fotografias, apresentações *power point*, buscas, pesquisas. Todos como recursos que permitem o acesso à informação, para além do que pode ser transmitido, de maneira tradicional, pelo professor em sala de aula, em uma relação do ensino formal com o informal. A interatividade, no sentido de comunicação homem-máquina, e a interação, entre sujeitos, são outras das marcas das tecnologias digitais. Elas permitem a comunicação em várias vias, em diversos sentidos e, no campo da Educação, bem como a construção de ambientes onde professores e alunos podem interagir não somente entre si, mas também com os materiais propostos, em momentos síncronos ou assíncronos, como foi experienciado durante o período pandêmico.

Todavia, não é importante que seja fomentado um neotecnicismo que alimentaria identidades pedagógicas relacionadas a velha razão instrumental, que negligência e abandona os vulneráveis. Não olhar para esses fenômenos, ou seja, não problematizá-los e mediá-los, significa declinar ante a exclusão e as homogeneidades que precedem o contexto de uso parece majoritário das TDIC no contexto pandêmico, em especial em universidades e escolas mercantilistas. Esse tipo de promoção das relações com as tecnologias digitais contradiz valores educativos fundamentais como inclusão e diferença, favorece uma história tecnológica fundamentalmente dos dominantes, além disso, nos impede de enxergar o potencial tecnológico que vai além da mera funcionalidade e utilidade. Um dos grandes desafios dessa, potencial, “virada tecnológica” pós-pandemia, na linha do que escreve Yuk Hui (2020), nos parece ser o de perceber a necessidade do desenvolvimento e da manutenção da tecnodiversidade e/ou da conciliação entre a tecnologia, crítica e diferenças na formação das nossas identidades pedagógicas docentes. Se, por um lado, supostamente as novas gerações já estão profundamente imersas nesses novos modos de aprender, fora das salas de aula, por outro, generalizar esse entendimento diante uma sociedade altamente desigual é negligenciar vidas. Nem um a menos!

Os desafios que se impõem a partir de agora se referem ao desejo, à intenção e às capacidades das Instituições de Ensino Superior de se adaptarem aos novos tempos. Isso significa que, além das políticas públicas de fomento, dependentes das conjunturas governamentais, sem as quais nada é possível, há necessidade de políticas institucionais de estímulo e apoio ao uso de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem nas universidades. Se formos caminhar para a Educação Híbrida, abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades mediadas por tecnologias digitais, devemos ter claro que essas práticas são condicionadas por

estratégias institucionais, que envolvem a disponibilização de condições adequadas e suficientes de infraestrutura, com equipamentos e redes eficientes, de maneira a garantir processos de qualidade de construção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem e o acesso dos alunos a eles. A realização desse trabalho exige conhecimento e habilidade de equipes, bem como maior tempo de preparação de aulas e cursos, o que implica na demanda de estratégias institucionais de formação permanente de docentes e técnicos administrativos, bem como a discussão de como integrar o trabalho virtual à carga horária dos professores, inicialmente designados e habituados às atividades presenciais.

Se bem elaboradas e administradas, essas condições, juntamente com outros fatores do contexto institucional, podem influenciar percepções, culturas e o nível de maturidade da prática da Educação Híbrida nas universidades. Nesse âmbito, e de caráter fundamental para o sucesso das novas práticas, situa-se a necessidade de mudança de paradigma metodológico, com o deslocamento do ensino transmissivo, centrado no professor, para o aluno como centro do processo educativo, que a dinamicidade do uso de tecnologias propõe e demanda. Os alunos terão a oportunidade de estudar os materiais em espaços que não são a sala de aula, e a sala de aula passará a ser local de discussões, problematizações, apresentação de dificuldades, trocas de experiências e entendimentos múltiplos, tendo o professor e os alunos como sujeitos colaborativos do conhecimento. Essa estratégia contribui para que o estudante construa e desenvolva autonomia e em espaços não formais de ensino também consiga aprender, vindo, conseqüentemente, a fazer análises críticas sempre que necessário. Isso não significa que existirá um desaparecimento das instituições de ensino e do professor, significa apenas a continuidade da busca pela “maioridade” dos sujeitos – em um sentido filosófico menos pretensioso, mais pragmático e mais cotidiano, estando a “escola” e o professor como potencializadores desse processo.

A relação com a aprendizagem em uma sociedade altamente tecnologizada, portanto, precisa ser descentralizada da sala de aula e do professor, por mais que a ideia não seja abrir mão desses. Isso contribuirá para uma outra compreensão, por parte dos alunos, das relações, que são e podem ser estabelecidas com a internet e por meio da internet. Se há novos modos de aprender possíveis, viabilizados pelas tecnologias digitais, novos modos de ensinar são necessários. Eles devem, portanto, trazer a expansão da educação superior para além das salas de aula presenciais, inclusive em futuros campos virtuais, como lugares democráticos, desterritorializados e ricos, de encontro e de construção de conhecimento. Essa perspectiva se apresenta como um enorme desafio para a gestão universitária, que é o lugar a partir do qual devem ser produzidas as condições para essa nova educação.

Este número da Revista Plurais vem para ajudar nessa discussão, no momento em que o assunto é extremamente oportuno e urgente. Muitos pesquisadores estão voltados para essas questões, apontando para o fato de que o caminho é, pelo menos em parte, sem volta. O “tsunami” veio, e pouca coisa deve permanecer como estava. Cabe-nos, então, reconstruir, incorporando aos processos educativos o que aprendemos nesses tempos difíceis.

Eliane Medeiros Borges

<https://orcid.org/0000-0003-0703-3991>

Doutora em Educação (UNICAMP)

Professora Titular da Faculdade de Educação (UFJF)

Coordenadora Adjunta da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Brasil. E-mail: mborges.eliane@gmail.com

Galdino Rodrigues de Sousa

<https://orcid.org/0000-0002-1097-738X>

Professor Titular da Faculdade de Educação (UFJF)

Brasil. E-mail: galdinorodrigues@yahoo.com.br

Referências

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas**. Revista **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia**. [recurso eletrônico]. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. [recurso eletrônico]. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. São Paulo: Ubu, 2020.

JACQUINOT, G. **De Grünwald à Paris: pour quoi l'éducation aux médias?** In: UNESCO. **L'éducation aux médias: actes, synthèse et recommandations** do Encontro Internacional de Paris. Paris, 2007.

Sumário

EDITORIAL

Eliane Medeiros Borges e Galdino Rodrigues de Sousa

5

DOSSIÊ TEMÁTICO

NOVAS TENDÊNCIAS E DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: a parceria das universidades estaduais e o sistema UAB

14

Maria Aparecida Crissi Knuppel, Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra e Luiz Alberto Rocha De Lira

DISEÑO INSTRUCCIONAL Y EVALUACIÓN ADAPTATIVA EN TIEMPOS DE COVID-19

Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda

32

O TRABALHO DO DESIGN DA EAD: uma abordagem humana e colaborativa

Carmen Maria Cipriani Pandini

53

REFLEXÕES NECESSÁRIAS E URGENTES ACERCA DA GESTÃO DA EAD NO BRASIL

74

Marcello Ferreira, Marcos Rogério Martins Costa e Daniel Mill

DESAFIOS NA GESTÃO DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma análise da trajetória de implantação e institucionalização da EAD na Universidade do Estado da Bahia

90

Tânia Moura Benevides, Hércules Santos Andrade e Lídia Boaventura Pimenta

ESTUDOS E ENSAIOS

O RETRATO DO PROFESSOR GOIANO: uma análise a partir do perfil docente

Veronise Francisca dos Santos Lima e Yara Fonseca de Oliveira e Silva

112

EMPREGO E TRABALHO: um estudo com egressos de um colégio técnico na transição entre o curso de educação profissional e tecnológica e o mundo do trabalho

135

Cláudio Rodrigues do Nascimento e Liliana Soares Ferreira

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO MÉDIO: entre a estrutura e o acontecimento

Silvia Eliane de Oliveira Basso, Maria Luisa Furlan Costa e Renata Oliveira Santos

154

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM REFLEXÃO

Lia Machado Fiúza Fialho e Francisca Genifer Andrade de Sousa

171

Summary

EDITORIAL

Eliane Medeiros Borges e Galdino Rodrigues de Sousa

5

THEMATIC DOSSIER

NEW TRENDS AND CHALLENGES FOR DISTANCE EDUCATION: the partnership of state universities and the UAB System

14

Maria Aparecida Crissi Knuppel, Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra e Luiz Alberto Rocha De Lira

INSTRUCTIONAL DESIGN AND ADAPTIVE ASSESSMENT IN TIMES OF COVID-19

Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda

32

THE WORK OF E-LEARNING DESIGN: a human and collaborative approach

Carmen Maria Cipriani Pandini

53

NECESSARY AND URGENT REFLECTIONS ON THE MANAGEMENT OF DISTANCE EDUCATION IN BRAZIL

74

Marcello Ferreira, Marcos Rogério Martins Costa e Daniel Mill

CHALLENGES IN THE MANAGEMENT OF DISTANCE LEARNING MODES: AN ANALYSIS OF THE TRAJECTORY OF IMPLEMENTATION AND INSTITUTIONALIZATION OF DISTANCE EDUCATION AT THE UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

90

Tânia Moura Benevides, Hércules Santos Andrade e Lídia Boaventura Pimenta

STUDIES / ESSAY

THE PORTRAIT OF THE GOIANO TEACHER: an analysis from the teacher profile

Veronise Francisca dos Santos Lima e Yara Fonseca de Oliveira e Silva

112

EMPLOYMENT AND WORK: a study with graduates of a technical college in the transition between the Professional and Technological Education course and the world of work

135

Cláudio Rodrigues do Nascimento e Liliana Soares Ferreira

DISTANCE EDUCATION IN HIGH SCHOOL: from the structure to the event

Silvia Eliane de Oliveira Basso, Maria Luisa Furlan Costa e Renata Oliveira Santos

154

THE FORMATION OF THE PEDAGOGUE IN REFLECTION

Lia Machado Fiuza Fialho e Francisca Genifer Andrade de Sousa

171

Resumen

EDITORIAL

Eliane Medeiros Borges e Galdino Rodrigues de Sousa

5

DOSSIÊ TEMÁTICO

NUEVAS TENDENCIAS Y RETOS PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: la colaboración de las universidades estatales y el Sistema UAB

14

Maria Aparecida Crissi Knuppel, Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra e Luiz Alberto Rocha De Lira

DISEÑO INSTRUCCIONAL Y EVALUACIÓN ADAPTATIVA EN TIEMPOS DE COVID-19

Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda

32

EL TRABAJO DE EAD DESIGN: un enfoque humano y colaborativo

Carmen Maria Cipriani Pandini

53

REFLEXIONES NECESARIAS Y URGENTES SOBRE LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN BRASIL

74

Marcello Ferreira, Marcos Rogério Martins Costa e Daniel Mill

DESAFÍOS EN LA GESTIÓN DE MODOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA: análisis de la trayectoria de implementación e institucionalización de la educación a distancia en la Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

90

Tânia Moura Benevides, Hércules Santos Andrade e Lidia Boaventura Pimenta

ESTUDIOS / ENSAYOS

EL RETRATO DEL PROFESOR DE GOIANO: un análisis del perfil del profesor

Veronise Francisca dos Santos Lima e Yara Fonseca de Oliveira e Silva

112

EMPLEO Y TRABAJO: estudio con egresados de una escuela técnica en la transición entre la carrera de Educación Profesional y Tecnológica y el mundo laboral

135

Cláudio Rodrigues do Nascimento e Liliana Soares Ferreira

EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: entre estructura y evento

154

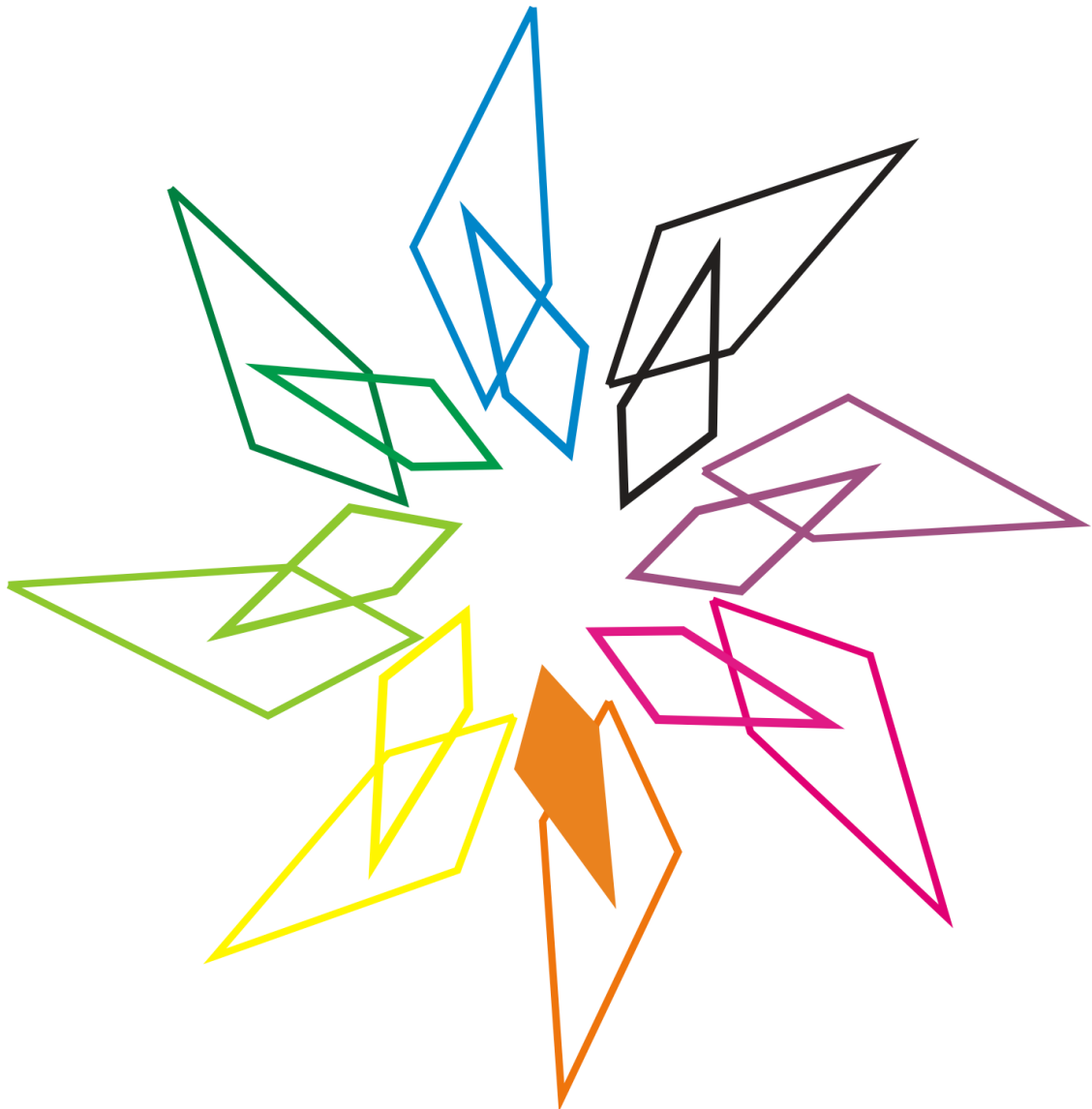
Silvia Eliane de Oliveira Basso, Maria Luisa Furlan Costa e Renata Oliveira Santos

LA FORMACIÓN DEL PEDÁGOGO EN REFLEXIÓN

Lia Machado Fiuza Fialho e Francisca Genifer Andrade de Sousa

171

Dossiê Temático



NOVAS TENDÊNCIAS E DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: a parceria das universidades estaduais e o sistema UAB

*Maria Aparecida Crissi Knuppel*¹

Universidade Estadual do Centro-Oeste

<https://orcid.org/0000-0002-0853-6833>

*Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra*²

Universidade Estadual do Maranhão

<https://orcid.org/0000-0003-1622-5434>

*Luiz Alberto Rocha De Lira*³

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior /MEC

<https://orcid.org/0000-0001-8719-700X>

RESUMO

Este trabalho avalia as tendências e desafios da educação a distância objetivando identificar as reverberações nas universidades e no Sistema Universidade Aberta do Brasil/UAB, que são impulsionados por ações em favor de processos educativos disruptivos e inovadores, alternativas importantes em ações em rede de forma colaborativa. Aponta projetos a serem realizados pelas universidades estaduais, em parceria com o Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, para elevar a qualidade e a equidade da educação superior pública do Brasil. Evidencia muitos desafios a serem enfrentados em termos de formação para oferecer novas oportunidades de aprendizado nesta sociedade digital, hiperconectada. A educação a distância compartilha os desafios mais amplos que o Brasil enfrenta, tem papel preponderante na recuperação do país e se reconfigura em perspectivas relevantes e ao mesmo tempo híbridas nos processos de ensino e de aprendizagem. Destaca-se a necessidade de ampliação dos conteúdos abertos para o desenvolvimento educacional, por meio de um projeto nacional de Adoção de Recursos Educacionais Abertos/REA's, com apoio da Capes, para desenvolver um ecossistema em um ambiente sustentável, com conteúdo atualizado, num modelo de colaboração que fortaleça a democratização do conhecimento. O estudo aponta urgência de gestão de cursos de educação digital em rede a serem realizados em por universidades pertencentes ao Sistema UAB. Abre-se ainda a possibilidade de constituição de redes, para creditação e acreditação de estudos. Ressalta-se a formação de consórcios para a oferta da mobilidade virtual discente nacional e internacional, a partir do que já é desenvolvido pelas universidades estaduais, por meio da Câmara de Educação a Distância da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Municipais e Estaduais/ABRUEM.

Palavras Chave: Educação Digital. Sistema UAB. Universidades Estaduais. Educação em Rede. Recursos Educacionais Abertos.

1 Doutora em Educação (UEM). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNI-CENTRO). Grupo de Estudos em Educação a Distância e Tecnologias Digitais (GEEaD). Grupo Multidisciplinar em Metodologias, Tecnologias e Design para EaD. Brasil.

2 Doutora em Fitopatologia (UFRPE). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora permanente do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI - Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Digitais. Brasil.

3 Doutor em Educação (UNIMEP). Analista em Ciência e Tecnologia do Quadro Permanente da Capes/MEC. Pesquisador e consultor na área de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasil.

NEW TRENDS AND CHALLENGES FOR DISTANCE EDUCATION: the partnership of state universities and the UAB System

ABSTRACT

This work evaluates the trends and challenges of distance education in order to identify the reverberations in universities and in the Open University of Brazil/UAB System, which are guided by actions in favor of disruptive and innovative educational processes, important alternatives in collaborative network actions. Indicates projects to be developed by state universities, in partnership with the Ministry of Education, through Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, Capes, to raise the quality and equity of public higher education in Brazil. Evidence shows many challenges to be faced in terms of training to offer new learning opportunities in this digital society, hyperconnected. Distance education shares the challenges facing of Brazil, and plays a major role in the country's recovery and is reconfigured in relevant perspectives and at the same time hybrid in teaching and learning processes. The need to expand open content for educational development is highlighted, through a national Open Educational Resources/ OER adoption project, with support from Capes, to develop an ecosystem in a sustainable environment, with updated content, in a collaboration model that strengthens the democratization of knowledge. It points to the urgency of managing digital education courses networked to be carried out in universities belonging to the UAB System. The study points out the urgency of managing networked digital education courses to be carried out by universities belonging to the UAB System. It is emphasized the formation of consortia for the provision of virtual mobility national and international student, from what is already developed by state universities, through the distance education chamber of Asociación Brasileña de Decanos de Universidades Municipales y Estatales/ABRUEM.

Keywords: Digital education. UAB system. State universities. Networked education. Open educational resources.

NUEVAS TENDENCIAS Y RETOS PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: la colaboración de las universidades estatales y el Sistema UAB

RESUMEN:

Este trabajo evalúa las tendencias y desafíos de la educación a distancia con el fin de identificar las reverberaciones en las universidades y en el Sistema Universidad Abierta de Brasil/ UAB, las cuales están guiadas por acciones a favor de procesos educativos disruptivos e innovadores, alternativas importantes en las acciones colaborativas en red. Indica proyectos a ser desarrollados por universidades estatales, en alianza con el Ministerio de Educación, a través de Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior, Capes, para elevar la calidad y equidad de la educación superior pública en Brasil. La evidencia muestra muchos retos a afrontar en materia de formación para ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje en esta sociedad digital, hiperconectada. La educación a distancia comparte los desafíos que enfrenta Brasil, juega un papel importante en la recuperación del país y se reconfigura en perspectivas relevantes y al mismo tiempo híbrida en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se destaca la necesidad de expandir contenidos abiertos para el desarrollo educativo, a través de un proyecto nacional de Adopción de Recursos Educativos Abiertos/REA, con el apoyo de Capes, para desarrollar un ecosistema en un ambiente sustentable, con contenido actualizado, en un modelo de colaboración que fortalezca la democratización del conocimiento. Señala la urgencia de gestionar los cursos de educación digital en red para que se realicen en las universidades pertenecientes al Sistema UAB. El estudio destaca la urgencia de gestionar los cursos de educación digital en red que deben realizar las universidades pertenecientes al Sistema UAB. Se destaca la conformación de los consorcios para la provisión de movilidad virtual estudiantil nacional e internacional, a partir de lo que ya está desarrollado por las universidades estatales, a través de la cámara de educación a distancia, de la Asociación Brasileña de Decanos de Universidades Municipales y Estatales/ ABRUEM.

Palabras clave: Educación Digital. Sistema UAB. Universidades Estatales. Educación en Red. Recursos educativos abiertos.

Introdução

A pandemia COVID-19 trouxe uma série de desafios e preocupações, requerendo, no âmbito da educação, um esforço significativo de todos – professores, estudantes, gestores e familiares – para que os processos de ensino e de aprendizagem, na maioria das universidades e escolas de educação básica não cessassem.

Esta crise sanitária adiantou a instigação que já se antevia para o ensino superior, relativo à transformação digital, ao se considerar por exemplo a presença das melhores práticas inventivas em termos de educação a distância, educação digital em rede.

A pandemia apresentou, de forma mais rápida do que o previsto, a educação em territórios diferenciados, no hibridismo do presencial e do virtual e abre o debate sobre a educação a distância, inicialmente confundida com educação *on-line* e com o que se pratica como ensino remoto emergencial e que também repensa procedimentos, cursos, metodologias, tecnologias e gestão pedagógica e administrativa.

As universidades, há tempo já estudam a evolução tecnológica, sabem dos meandros da sociedade em rede, impulsionados pelos recursos de comunicação que geram outras abordagens no ensino e na aprendizagem. Mas, mesmo ocorrendo, em muitas universidades, o ensino presencial mediado por tecnologias e programas de educação a distância, não se imaginava que tão rápida e intensamente a educação digital chegaria em um momento assaz dramático para a sociedade.

Milhões de estudantes nas universidades e nas escolas foram afastados do espaço físico das unidades escolares, dos corredores, laboratórios, salas de aulas, das atividades presenciais nos polos de educação a distância, dos estágios, o que não significou suspensão das atividades pedagógicas, mas exigiu adaptações, que surgiram na chamada realidade *on-line*.

Contudo, essa transição, ainda em movimento, por ser realizada abruptamente, demandou muitas superações. As escolas e universidades tomaram atitudes rápidas, carecendo da formação necessária para tal, sem um percurso estabelecido. Não houve o planejamento e as capacitações adequadas em relação às questões didáticas e pedagógicas, na gestão administrativa, acadêmica ou de infraestrutura tecnológica. Este processo exigiu posicionamentos, formas diferenciadas de gestão tanto para a modalidade presencial como para a educação a distância que, em tese, já praticava a educação híbrida no cogendramento sistêmico do presencial e da distância em sua organização, mas que teve interrompida a atuação em polos de educação a distância de atividades presenciais, entre outras mudanças estabelecidas.

É fundamental que a sociedade avance ainda mais para uma educação digital em rede, numa perspectiva híbrida, de maior convergência entre realidades biológicas e físicas com rea-

lidades digitais e virtuais, o que requer outras formas de gestão nas universidades. O panorama atual mostra que é viável fazer o engendramento entre aprendizagem *on-line*, colaborativa e híbrida, com o desenvolvimento de tecnologia educacional para o ensino superior e para a educação básica, com metodologias ativas e modelos híbridos de educação. O uso intensivo das tecnologias, como forças ambientais na construção de abordagens de aprendizagem contextualizadas e significativas, possibilita a formação dos estudantes de modo mais próximo da vivência cotidiana.

No sentido apontado, destacam-se algumas questões, propulsoras para o debate nos cenários de transformação digital e para se repensar os processos educacionais e que pautam, em alguma medida a reflexão aqui proposta: qual o papel da educação na sociedade tecnológica? Como os avanços tecnológicos impactaram, impactam e modificarão os processos de ensino e de aprendizagem, em especial na modalidade de educação a distância? Quais os caminhos necessários para a realização de uma educação em rede, na modalidade de educação a distância, que se realize em ecossistemas educacionais, nos quais a colaboração seja essencial? Como a gestão das universidades acompanha os processos de transformação nas ações de ensino e de aprendizagem e nos formatos dos cursos a distância? As respostas para estas perguntas e tantas outras são diversas, abertas e complexas e exigem pesquisas na área de transformação digital, gestão da educação a distância, como política pública que auxilie a pensar a união entre processos administrativos, tecnológicos, pedagógicos, espacialidades e seres humanos, em uma sociedade reticular.

Os elementos motivadores para a análise dos dados que subsidiam esta pesquisa são: a) o cenário da questão sanitária e os impactos nas universidades brasileiras, na educação básica e no desenvolvimento regional; b) a modalidade de educação a distância pública no Brasil e seus desafios; c) a importância da definição estratégica do Governo Federal para o fortalecimento de qualificação das ofertas na modalidade, incluindo o Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB); d) a necessidade de criação de redes de cooperação.

Frente a esse cenário e aos desafios colocados para a sociedade, e com foco especial no impacto para as universidades, este texto especifica novas tendências e possibilidade para a educação a distância colocadas para as universidades e para o Sistema UAB, para impulsionar ações em favor de processos educativos disruptivos e inovadores, alternativas viáveis e importantes e a formação de professores, colaborativos e em redes,

A Educação a Distância (EaD), no Brasil, guarda uma responsabilidade importante quanto à formação de pessoas. Nesse sentido, diminuir a desigualdade educacional, exige uma

postura diferenciada das universidades, um olhar para dentro da estrutura das IES e, ao mesmo tempo, um processo de cooperação fortalecido com o Governo Federal, com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a educação básica, com as empresas, com a sociedade civil organizada, na oferta da educação superior de qualidade e com ampla abrangência, para auxiliar a retomada do crescimento da economia brasileira e atender reivindicações sociais e de empregabilidade, o que justifica os apontamentos do texto.

Esta pesquisa prospecta projetos a serem realizados pelas universidades estaduais em parceria com o Ministério da Educação, para elevar a qualidade e a equidade da educação superior pública do Brasil, para atender às demandas advindas da pandemia COVID -19 e para o fortalecimento da educação a distância como política pública.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil, um ecossistema educacional: o papel das universidades estaduais

Há bases teóricas que amparam a política pública governamental sobre educação a distância, que atua de forma descentralizada em trabalhos de indução e fomento, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Neste contexto, as parcerias com as universidades estaduais assumem papel relevante, haja vista a diversidade de fatores de gestão vinculados à capacidade de atuações no interior do país.

Por meio Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, foi instituída a política pública que criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), marcando uma atitude responsável, prudente em função das lacunas e carências reconhecidas e ainda persistentes na educação básica, evidenciando que o desenvolvimento de um país requer investimento na formação dos professores. “Art. 1º, parágrafo Único, inciso I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica [...]”.

O Sistema UAB objetiva contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. É, portanto, um programa que investe na ampliação e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade centra-se na formação inicial de professores em efetivo exercício na educação básica pública, sem graduação. Prevê, ainda, a formação continuada dos professores que já têm graduação, de dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica, da rede pública.

Os empreendimentos das universidades materializam-se nas parcerias com a Diretoria de Educação a Distância da Capes e com o poder público municipal, por meio dos polos de apoio presencial, de cursos na modalidade de educação a distância.

Um dos caminhos para o avanço do ensino superior passa pela educação a distância e pela educação digital. Assim, é fundamental que as estratégias acadêmicas e de gestão das universidades estejam alinhadas à política pública e subsidiadas com linhas de financiamento sustentáveis.

Sobre os aspectos da gestão organizacional para oferta de cursos na modalidade educacional a distância, autores como Mill *et al.* (2010) identificam evidências do campo das teorias de gestão clássica, vinculadas aos postulados da administração científica, principalmente quanto ao planejamento, direção, controle e organização frente aos problemas estruturais, num contexto de escassez de recursos.

Para Lenzi (2010) a gestão dos sistemas de ensino, sejam presenciais ou a distância objetiva “[...]coordenar, orientar, executar e acompanhar as atividades para atingir objetivos estabelecidos. (2010, p. 47),” desde o planejamento até o encerramento do projeto de um curso. Para Moore e Kearsley (2007), o desenvolvimento de um sistema de educação a distância deve ser estruturado a partir de algumas condições: prospecção das necessidades dos alunos, prospecção de fontes de conteúdo, formulação de um projeto instrucional, formas de entrega do conteúdo, formas de interação e da criação de ambientes de aprendizagem.

Embora ainda haja grandes desafios em relação à superação cultural remanescente no contexto acadêmico, é impossível afirmar a existência de impedimentos metodológicos à modalidade, compreendendo-se que

A Educação a Distância, como uma possibilidade pedagógica, requer das instituições educacionais que alterem significativamente sua rotina de trabalho: políticas e procedimentos de inscrição de alunos em disciplinas, horários das aulas, procedimentos de avaliação e presença nas atividades de ensino. Apresenta-se, na esfera pedagógica, como mais uma opção metodológica que, por sua relevância e características próprias (distintas das identificadas na educação presencial), impõe a necessidade de novas aprendizagens, possibilitando inovação nos procedimentos de ensino, o que merece especial atenção. (BRASIL, 2008, p.2).

Sob tal aspecto e considerando o Brasil um país continental com 5.570 municípios, é importante uma ação política descentralizada, como é o caso do Sistema UAB.

As reformas educacionais, surgidas a partir da década de 1990 ressaltam a importância de que as instituições criem e inovem na gestão educacional, sobremaneira quando modelos de gestão sustentados na economia neoliberal são revistos, pois o que está claro é que o velho paradigma econômico está desgastado e a gestão na educação a distância se reveste de movimentos que exigem outras posturas em termos de política pública, de financiamento e de gestão.

Segundo Ibáñez, a educação à distância é uma das tendências mais vigorosas e inovadoras para o século XXI, aliada ao desenvolvimento de tecnologias aplicadas à educação e:

No Brasil, esse crescimento também é evidente e o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação contribui para essa disseminação. Hoje o que percebemos é uma educação a distância de qualidade e para muitas pessoas a única chance de ter acesso ao conhecimento, assim como uma alternativa para regiões cujo incentivo governamental nem sempre são suficientes, resumidamente podemos concluir que a EAD aos poucos está modificando o cenário educacional brasileiro, conquistando vitórias e mudanças positivas em todo o meio social. (IBANEZ,1998, p.20),

Portanto, a descentralização da gestão educacional, quer seja no ensino básico ou superior, é uma estratégia para a maior eficiência e eficácia de resultados. Para tal, os órgãos e as agências de fomento em ciência e tecnologia, como é o caso da Capes, na condução da política nacional de educação a distância por meio da UAB, precisam oferecer alternativas de melhoria e alcance de resultados e potencializar os escassos recursos aplicados.

No campo das políticas públicas que ocorrem por indução, o fortalecimento das ações do governo central para a expansão do ensino superior, por meio da Capes, requer a colaboração do sistema estadual, que atua por meio de convênios. Esse formato visa fortalecer a interiorização do ensino superior, que na visão de Ferreira (2010), começou nos anos 1950, de forma tímida, e só ganhou maior fôlego na década de 1990.

A interiorização do ensino superior também é reforçada em outro diploma legal do governo federal e é um repto que integra o atual Plano Nacional de Educação do decênio 2014-2024, Lei nº 13.005/14 de 25 de junho de 2014. Na Meta 12, o PNE fixa os percentuais de matrículas de graduação a serem atingidos até o término do decênio:

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014).

As universidades estaduais, por meio do Sistema UAB, têm um papel essencial, já que a forma de gestão consubstanciada nos planos diretores das universidades envolve a interiorização de procedimentos, o que converge para o alcance da meta 12 do PNE, por meio de esforços conjugados entre a união, estados e municípios.

Atualmente o sistema UAB congrega 131 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) incluindo Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais. Dessas, 30 são universidades

estaduais, sendo três da Região Centro-Oeste, treze da Região Nordeste, três da Região Norte, quatro da Região Sudeste e sete da Região Sul.

Os dados do Sistema UAB (SisUAB) registram que as universidades estaduais são responsáveis por um percentual relevante da formação inicial e continuada de professores, atendendo ao Plano Nacional de Educação.

Em pontos percentuais, as instituições estaduais respondem por aproximadamente 28% das ofertas da UAB, tendo, em 2021, 155 ofertas de cursos que beneficiaram 40.821 alunos. Esses números são responsáveis, em grande medida, pela interiorização das ofertas EAD nas universidades estaduais e municipais, em parceria com os polos EaD.

No trabalho integrado entre universidades, Capes e municípios, conforme Relatório Técnico (ABRUEM, 2021), as universidades estaduais já ofereceram 238.876 vagas nos diferentes editais (Edital nº 02/2013, edital nº 75/2014, edital nº 22/2015 e edital nº 05/2018).

O maior número de vagas foi disponibilizado para a Região Nordeste (41%), seguida da Região Sul (33%) e as três outras regiões somaram 26% das vagas. Estes números alinham-se às demandas de formação inicial e continuada de professores para educação básica. Segundo dados do INEP, em 2018, o Brasil ainda contava com 21,6% de professores sem formação em nível superior. As regiões com maior demanda para formação de professores são as regiões Norte (26,7%) e Nordeste (33,7%) (INEP, 2019).

Os dados demonstram que as instituições estaduais têm um ativo importante na oferta dos cursos na modalidade de educação a distância e podem, por meio de projetos inovadores, consubstanciadas em políticas públicas, ampliar a formação para educação básica e outras formações necessárias para os novos cenários formativos colocados para a retomada do crescimento econômico no país e para a diminuição das desigualdades sociais.

Contudo, o Censo 2019, publicado em outubro de 2020, aponta que o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 5,2% entre 2018 e 2019 e a modalidade de educação a distância variou positivamente 45,0%, no mesmo período. Entre 2009 e 2019, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 479%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 118%. Entretanto, em 2019, a matrícula, na rede pública, cresceu 0,1% e, na rede privada, 2,4%. A rede privada concentrava 75,8% das matrículas de educação superior de graduação. Do total de vagas ofertadas em 2019, não diferenciando o tipo de instituição de ensino, tem-se que 57% das ofertas são de bacharelado, 20% são de licenciaturas e 23% são de cursos superiores tecnológicos (INEP, 2020).

Mesmo com esta disparidade de oferta entre as universidades particulares e as universidades estaduais, a educação superior pública, na modalidade, permitiu que indivíduos mais vulneráveis fossem atendidos e esta expansão foi fundamental para o desenvolvimento econômico, social e educacional do país.

Em relação às licenciaturas, ainda de acordo com o INEP (2020), as matrículas registradas em 2019 estavam concentradas na modalidade EaD (53,3%) e desde o ano de 2018, o número de alunos que frequentam cursos a distância (816.888) é maior do que o número de alunos dos cursos presenciais (811.788). A mudança de modalidade na formação dos professores brasileiros que atuam na educação básica teve início em 2014 e se deve às políticas implementadas via Sistema UAB.

A modalidade EaD dispõe de pedagogias que contribuem efetivamente para uma reconfiguração do processo educativo no ensino superior, pois a sua proposição chama para a prática do exercício efetivo de pedagogias que promovam a capacidade de resolver problemas, a interação com pessoas de diferentes regiões do país, diferentes modelos educacionais e a organização de redes de colaboração.

Tendências da educação superior: desafios para educação a distância

A educação superior acontece em contextos sociais específicos e no caso da educação a distância na interação entre atores sociais, em ambientes virtuais de aprendizagem e polos de educação a distância. Nesses cenários, as experiências de aprendizagem são construídas e reconstruídas pelos indivíduos em processos de colaboração e interação que passam por adequações e transformações, de acordo com as questões apresentadas.

Para entender o cenário da educação superior brasileira, encontra-se apoio na última publicação do Relatório Horizon Report (2021) que no sumário executivo destaca:

A pandemia da COVID-19 transformou o panorama educacional. Embora não se saiba se estas transformações criaram raízes e persistirão no futuro, não é difícil imaginar que alguns importantes aspectos da educação superior não serão os mesmos (livre tradução dos autores). (HORIZON REPORT, 2021, p.4, tradução nossa).⁴

O relatório estruturado por pesquisadores de diferentes países traz tendências, dificuldades, limites, entre outros aspectos importantes, da educação superior no mundo. Um dos tópicos

⁴ COVID-19 pandemic has transformed the higher education landscape. Though it remains to be seen whether those transformations have taken root and will persist into the future, it isn't hard to imagine that higher education may never be the same in some important ways (good or bad) (HORIZON REPORT, 2021, p.4).

observados enfatiza que as desigualdades educacionais trazidas pela pandemia, caracterizam o denominado fosso digital:

A pandemia COVID-19 revelou as desigualdades digitais que existem entre alunos que compartilham os mesmos cursos. Na medida em que o ensino superior no futuro continuará a contar com tecnologias remotas e redes digitais para a oferta de cursos e experiências de aprendizagem, o fosso só aumentará entre aqueles com todas as vantagens digitais e outros que lutam para obter acesso à rede e a dispositivos básicos. Essas lacunas se tornarão evidentes entre os alunos não apenas ao longo de sua conclusão do ensino superior, mas, em muitos casos, muito antes de entrarem na faculdade. (HORIZON REPORT, 2021, p. 07, tradução nossa)⁵

Os apontamentos trazidos pelo relatório em termos de exclusão digital ativam ainda mais o papel dos Polos de EaD, com infraestrutura para atender os alunos e pessoas da comunidade e destacam a importância da formação de pessoas para o mundo digital. Mostram de forma enfática que as mudanças rápidas que ocorreram em 2020/2021, trouxeram a necessidade de se ter mais tecnologias digitais para a educação e a adoção generalizada de modelos de ensino e de aprendizagem híbridos. Apontaram uma identificação de docentes e alunos com as novas maneiras de interagir com o auxílio da tecnologia, como uma importante experiência, em favor de modelos de aprendizagem que permitem movimento flexível entre experiências remotas e presenciais.

A tecnologia de aprendizagem deve se tornar ainda amplamente adotada no futuro. A descoberta de novas necessidades e o uso de outras ferramentas para este modelo de curso, levará às inovações contínuas e ao desenvolvimento de tecnologias de aprendizagem totalmente novas. (HORIZON REPORT, 2021, p. 07, tradução nossa).⁶

Contudo, a formação de professores para atuar com as tecnologias digitais e para a compreensão dos pressupostos da educação híbrida exige que os docentes assumam diferentes formas de trabalhar e adquiram a fluência digital. Para tal, investimentos contínuos no desenvolvimento do corpo docente são essenciais, incluindo acesso à internet, suporte de *design* e de

5 The COVID-19 pandemic has laid bare the digital inequities that exist between students sharing the same courses. To the extent that higher education in the future will continue to rely on remote technologies and digital networks for course delivery and learning experiences, the gap will only widen between those with every digital advantage and those who struggle to gain access to even the basic devices and network necessities. These gaps will become evident among students not only over the course of their postsecondary education attainment but, in many cases, long before they enter college (HORIZON REPORT, 2021, p. 07).

6 Learning technology stands to become even more widely adopted on the road ahead, and the discovery of new needs and uses for these and other courserelated tools will lead to ongoing innovations and entirely new learning technologies (HORIZON REPORT, 2021, p. 07).

tecnologia, para apoiar o corpo docente e alunos, o uso de recursos educacionais abertos (REAs), como formação para novos estilos de gestão e de liderança centrados na relação com a equipe.

Muitas instituições estão se adaptando ao modelo híbrido, pensando no barateamento dos custos, não acompanhados por estudos que tragam evidências de sua eficácia no contexto e não consideram a necessidade da pesquisa acadêmica e da formação adequada de professores para atuar nos espaços. A educação superior sempre se defrontou com o clima político e os acontecimentos do momento. Não é de hoje que o emaranhado da política, das tendências do momento, do financiamento são forças que moldam a gestão pedagógica e administrativa nas universidades, prejudicando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Soma-se ainda, segundo o relatório, exemplos de universidades que mantêm a tradição de ensino presencial e consideram o uso de modelos mais flexíveis como barateamento e as tecnologias como ameaças para um ensino de qualidade. Tais instituições se fundamentam no princípio de fazer mais para um grupo menor e concentram ações em cursos com aplicações diretas e práticas percebidas para a indústria, para as necessidades do mercado, entre eles: negócios, ciências, direito, medicina, ciência da computação e economia.

Há ainda que considerar que muitos alunos praticam formações livres que resolvem a necessidade de formação imediata, sem a necessidade de estudos regulares, os denominados microcréditos e trazem para o debate o papel das universidades, já que grandes empresas de tecnologia e de outras áreas ofertam cursos que responder às necessidades dos alunos no momento que procuram inserção no mercado e, ao mesmo tempo, às expectativas do próprio mercado de trabalho (SERRA, *et al.* 2021).

Por uma educação a distância em rede

Nas seções anteriores observa-se grandes desafios e preocupações para a educação superior, que se colocam globalmente, fruto dos avanços tecnológicos e sociais que criaram uma sociedade em rede, mudando totalmente as bases da cultura e da economia contemporânea.

Castells, na obra *A era da informação* (2002), evidencia os cinco pressupostos da sociedade em rede, defendidos por ele: a informação, a flexibilização da produção, a lógica reticular, a difusão e a convergência das tecnologias digitais de comunicação. Nesta teia social, há uma centralidade do ator social na interação com as tecnologias e relação com os meios informacionais, como fundamentais no processo de transformação social e política, num círculo virtuoso.

Para Di Felice (2013) as redes pensadas por Manuel Castells são:

[...] expressões de um novo social expandido, no qual as informações são disseminadas pelos atores sociais em conflito entre si e cuja ação encontra sua difusão na mesma estrutura comunicativa. Na sua visão, a sociedade em rede caracteriza-se como uma sociedade englobante na qual os atores, suas ações, o poder e as instituições encontram nas redes sua disseminação e redefinição social. Em outras palavras, a sociedade em rede é um sistema social que possui atores, instituições que se comunicam entre si disseminando funções, desejos, esperanças e objetivos exclusivamente humanos. (DI FELICE, 2013, p. 49-50).

Pensar a educação em rede, como um ecossistema é considerá-la a chave-mestra para o desenvolvimento social, individual e coletivo. Portanto, impõe-se ao Estado a universalização do acesso aos mais diversos níveis de formação, realidade que só será conquistada com a participação de todos, em sistemas colaborativos e em rede, sob a perspectiva de uma política nacional para a educação superior que considere a relação entre educação presencial e a distância, que certamente terá efeitos na construção de novos ambientes de aprendizagem em todos os níveis de educação.

Nas últimas décadas, vários esforços foram efetivados para garantir maior organicidade entre as políticas, os programas e as ações direcionadas à formação de pessoas e, no caso do Sistema UAB, à formação de professores. Mesmo com várias legislações e documentos aprovados e que deram origem a diversos programas e projetos do Governo Federal, as necessidades são inúmeras, tanto em termos quantitativos de pessoas que necessitam de formação, como em processos qualitativos a serem desenvolvidos e que assegurem a formação ampla e sólida para os profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

No sentido apontado, as universidades estaduais, pela capilaridade existente, pela dinâmica das atuações que chegam a lugares mais afastados dos centros universitários, atendem e podem continuar atendendo, qualitativamente pessoas, sobretudo aquelas que querem autonomia no processo de construção de saberes científicos e nos saberes produzidos no cotidiano.

Os programas de educação digital propostos pelo governo, voltados de maneira acentuada à formação de professores da educação básica e à responsabilidade social para formação de jovens e adultos que veem na formação inicial e continuada auxiliares para conquistar oportunidades de estudos, de pesquisa e de trabalho, são um projeto nacional da educação brasileira. Para tanto requer ações como: 1) a necessidade de ampliação da oferta de cursos de educação superior para a população; 2) a questão tempo e espaço que se reconfiguram em uma educação digital aberta; 3) a oportunidade de acesso e de permanência na universidade; 4) a possibilidade do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como uma força ambiental que muda a forma do relacionamento consigo mesmo, com os outros e com a própria realidade; 5) a qua-

lidade dos cursos ofertados na modalidade de educação a distância pelas instituições federais, estaduais e municipais.

Neste sentido, as universidades reivindicam participação em projetos de interesse nacional relativos à educação a distância, em parceria com outras universidades públicas, em constituição de ações em rede. Para tal, requerem participação em discussões e debates que promovam novos arranjos educacionais que considerem a educação digital em rede e a educação a distância, que privilegiem a formação de professores, a formação continuada, a formação inicial em cursos de bacharelado e cursos superiores de tecnologia não contemplados pelo Sistema UAB. Entendem que o desenvolvimento de um trabalho acadêmico para a formação de pessoas passa, obrigatoriamente, por essa modalidade de educação, numa perspectiva de democratização do saber.

No rastro desses fundamentos, acredita-se, também, que o Sistema UAB precisa ser induzido à continuidade, de maneira responsável e sustentável, a exemplo do que é mantido pela Capes, gerenciado com muita experiência, tecnicidade e que hoje é indutora de sucesso da modalidade a distância e cuja competência a credencia para a continuidade como gestora operacional do sistema.

Frente ao exposto, releva a importância da parceria das universidades estaduais com o Sistema UAB e ações a serem desenvolvidas, que fortalecem a política pública de interiorização do ensino superior, do aumento de acesso da população a cursos que auxiliam na formação de pessoas, para novos cenários de trabalho.

Redes de colaboração

A construção de redes de colaboração entre as universidades é imprescindível para o fortalecimento dos processos educacionais e fundamental para que aconteçam avanços ainda maiores em cursos combinados ou híbridos, em múltiplos modelos de curso. Por exemplo, a aplicação de um amplo programa com foco no desenvolvimento econômico das regiões, considerando a necessidade de retomada do crescimento e a oferta de oportunidades para pessoas que não têm formação e atuam na informalidade. O programa, executado em redes de colaboração com a participação das universidades e institutos federais, ofertado por meio de cursos de bacharelado ou superior de tecnologia, cursos de curta duração ou executivos, ofertados de forma híbrida auxiliam as pessoas a adquirir competências em diversas áreas do conhecimento.

Schlemmer *et al.* (2020) afirmam que a natureza e a propriedade do espaço e dos meios mudam, o que exige conhecimento das potencialidades e limites de cada tecnologia digital. Dessa forma, os docentes necessitam reconfigurar as práticas pedagógicas e metodologias. Os pesqui-

sadores afirmam ainda que isso exige competências para o desenvolvimento de uma docência de qualidade e habilidades digitais que permitam desenvolver fluência técnico-didático-pedagógica, o induz a pensar em novas pedagogias, seguir comunicando-se face a face e digitalmente com os alunos, com as tecnologias móveis equilibrando a interação de todos com todos e com cada um.

Pesquisas apontam que grande parte dos professores precisa de apoio para a inserção na educação digital e que os estudantes visam a fluência digital em tecnologias educacionais. Há um *gap* na relação entre era digital, tecnologias como forças ambientais e educação digital em rede e a formação dos atores que agem nas instituições de ensino superior.

Neste sentido, o desafio para as universidades é grande, mas ao mesmo tempo promissor, pois indica às instituições flexibilizarem os processos de formação e de gestão, gerando outras oportunidades de atuação cidadã, em prol da ciência, da equidade social e do desenvolvimento sustentável e de processos de ensino e aprendizagem mais próximos das necessidades sociais e educacionais. Portanto, uma rede de parcerias que permita a oferta de cursos de educação digital em rede ajuda muito neste processo, haja vista a extensa parceria que o Sistema UAB tem.

Atinente ao exposto, tem-se ainda, por meio da constituição de uma rede de universidades, a adoção sistemática e organizada de uma política pública, dos repositórios de Recursos Educacionais Abertos/REAs, que fortalecem o EDUCAPES e outros portais das universidades. Muitas universidades já tinham seus repositórios bem antes da pandemia, mas esta trouxe outras possibilidades em educação aberta.

Com os conteúdos abertos, há um amplo projeto de desenvolvimento educacional que inclui tecnologias de ponta amplamente acessíveis, por meio de um projeto nacional de adoção de REAs, com apoio da Capes. Dessa forma, constrói-se um ecossistema com um ambiente sustentável, com conteúdo atualizado, num modelo de colaboração que torna mais fortalecida a democratização do conhecimento, auxilia na formação de pessoas, no desenvolvimento econômico e minimiza o fosso digital, para a equidade social.

Nesse sentido, entende-se que os Recursos Educacionais Abertos são muito mais abrangentes do que os materiais didáticos impressos. E têm um relevante papel na inclusão educativa e social, auxiliando no letramento digital, cooperando na aprendizagem dos estudantes em cursos, promovendo muitas oportunidades para que os docentes melhorem as estratégias de ensino.

Na perspectiva da constituição de redes, para creditação e acreditação de estudos, ressalta-se a formação de consórcios para a oferta da mobilidade virtual discente nacional e internacional, a partir do que já é desenvolvido pelas universidades estaduais, por meio da câmara EaD da

ABRUEM, com o objetivo de recuperar a defasagem no aprendizado dos estudantes em tempos de pandemia, possibilitar enriquecimento curricular e acelerar os processos formativos, entre outros.

Considerações Finais

O cenário advindo da COVID-19, no início de 2020, mudou drasticamente a forma como se estrutura a gestão e o ensino nas universidades, requerida pelas múltiplas mudanças e transformações no seio da sociedade como um todo. O que era possibilidades impôs-se como necessidades.

Em uma arquitetura ecossistêmica que se processa no entrecruzamento da Web 2.0, da Internet das Coisas (IoT) e da Internet dos Dados (*Big Data*), que trazem à tona o conceito de *Internet of Everything* (IoE), emerge a questão primordial do significado do ser humano numa época hiperconectada e em constante transformação. A transformação digital leva cada vez mais à digitalização de todas as superfícies e ao desenvolvimento de um mundo bit, ressaltando a necessidade de um ecossistema conectivo que contempla ecologias interativas e complexas, que muda o modo como as pessoas vivem, interagem, estudam, trabalham e se inserem no complexo mercado de trabalho. E não há como retroceder em relevantes processos iniciados, que precisam ser ampliados para que as universidades avancem em novos rumos na gestão e nas práticas pedagógicas.

O fortalecimento do Sistema UAB, por meio de redes de colaboração é essencial para a inovação no sistema de ensino superior, entendida como a adoção de processos, procedimentos, novos serviços, tecnologias, competências digitais, entre outros tópicos, com a finalidade de melhorar os resultados da aprendizagem, reforçar a equidade social, promover ações compartilhadas entre universidades e produzir mais saberes para a sociedade, carente de oportunidades de trabalho e de formação.

Em uma sociedade hiperconectada, tecnológica e reticular, só se concebe a educação a distância explorando as potencialidades da modalidade inserida na perspectiva da educação digital. É um processo educacional que acontece nas relações e nas trocas entre os seres humanos, o conhecimento, a tecnologia, os objetos, as coisas, os dados, a realidade física e suas características.

A situação apontada neste trabalho reforça a importância das IPES estaduais e os resultados cooperam no sentido de descobrir outros direcionamentos, enriquecendo cada vez mais a modalidade EaD, potencializando a universalização e democratização da educação superior pública e de qualidade.

A parceria entre as universidades estaduais justifica-se do ponto de vista de viabilidade econômica, a partir do princípio da eficiência da administração pública, da evolução tecnológica e para a efetivação da gestão pedagógica e administrativa na modalidade de educação a distância, ao conceber e propor programas, linhas de ações e trabalhos realizados de forma colaborativa.

As universidades estaduais, assim como o sistema federal, têm capacidade instalada, processos de pesquisa e de ensino ligados à perspectiva de atendimento às grandes demandas de formação com a qualidade oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas brasileiras em todo o território nacional, caracterizando-se, portanto, em um sistema associado às metas e projetos do Ministério da Educação para qualificação de pessoas, quer seja na UAB, na esfera da Secretaria de Educação Básica ou nas ações da Secretaria de Ensino Superior (SESU), entre outras secretarias e órgãos de governo.

Os recursos de educação disponíveis para a modalidade de educação a distância, em sua grande maioria, nas universidades públicas vêm do Programa UAB. Contudo, dada a abrangência do programa há a necessidade de investimentos para a manutenção do sistema para atender a formação de professores e de gestores públicos e ampliar o atendimento às carências regionais, sobremaneira as observadas por meio dos arranjos produtivos locais, conforme necessidade demandada em cada estado, visando o crescimento econômico, em especial pós pandemia. Neste cenário, as universidades estaduais que fazem parte da UAB contribuem para a expansão da modalidade, atingem localidades que outras universidades particulares e mesmo as universidades federais ainda não chegam, dada a sua capilaridade e força de interiorização das ofertas.

Evidências apontam muitos desafios a serem enfrentados em termos de formação para oferecer aprendizado nesta sociedade digital, hiperconectada. A educação a distância compartilha os desafios mais amplos que o Brasil enfrenta, tem papel preponderante na recuperação do país e se reconfigura em perspectivas relevantes e ao mesmo tempo híbridas nos processos de ensino e de aprendizagem.

A situação educacional do Brasil exige esforços redobrados e contínuos, com os recursos necessários, para elevar a qualidade e a equidade do atendimento à formação de pessoas, juntamente com medidas imediatas para mitigar os efeitos da crise pandêmica que fomentou a crise de aprendizagem que já existia na educação brasileira. Para enfrentar o desafio, apresentam-se as universidades, com variedade de iniciativas criativas e com o compromisso com a educação superior pública e de qualidade. Atende-se, assim, às necessidades nacionais em termos de ensino superior com vistas a uma política voltada à expansão, à qualificação e à interiorização preconizada nos documentos e adequando-se às transformações educacionais necessárias a uma

nova fase da sociedade tecnológica para se constituir em um ecossistema educacional, numa perspectiva de atuação em rede.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília, MEC: 2008.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800/2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil**. 2019.

CASTELLS, M. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, Vol. I, A Sociedade em Rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CASTRO, J. M.; LADEIRA, E. S. **Gestão e planejamento de cursos a distância (EAD) no Brasil: um estudo de casos múltiplos em três instituições de ensino superior**. Revista Gestão e Planejamento, Salvador, v. 10, n. 2, p. 229-247, jul./dez. 2009.

DI FELICE, M. **Ser redes: o formismo digital dos movimentos net-ativistas**. Revista Matrizes. São Paulo, Ano 7 – nº 2, p. 49- 71, jul./dez. 2013

FERREIRA, C. A. Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho de projecto. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**, v. 18, n. 1, p. 91-105, 2010

GURGEL, Anderson. **A viagem do conhecimento - Novas tecnologias para o ensino a distância podem reduzir o déficit educacional**. 2007, ano 4, edição 30 - 2007. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1533:catid=28&Itemid=23.

HORIZON REPORT, Educase. **Teaching and Learning Edition** Disponível em <https://library.educause.edu/resources/2021/2/horizon-reports>, fevereiro 2021. Acesso em 10 out 2021.

IBÁÑEZ, Ricardo Marin. **A educação a distância. Suas modalidades e economia**. Rio de Janeiro: UCB, 1998.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Censo da Educação Superior 2019: Divulgação dos resultados**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> . Acesso em 27 out 2021.

LIRA, L. A. R.; LIMA, B. F. Z. **Desafios da gestão de políticas públicas educacionais para formação de professores no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil**. In: EmRede - Revista de Educação a Distância, v.1, n. 1, Porto Alegre: Unirede, julho 2014. p. 137-151

LENZI, Greicy Kelli Spanhol. **Diretrizes para a gestão de projetos de cursos de capacitação na modalidade de educação a distância**. Florianópolis: 2010, orientador David Mayle, Open University, 147 f. Dissertação: Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis: UFSC, 2010.

PANDINI, Carmem Maria Cipriani, SERRA, Ilka Marcia de Ribeiro de Souza Soares, KNU-PPEL, Maria Aparecida Crissi, BENVIDES, Tânia Moura. **Relatório Técnico**. Uma análise sobre a atuação das Universidades Estaduais na modalidade de Educação a Distância Ofertas e perspectivas da rede no Sistema Universidade Aberta do Brasil, ABRUEM, 2021.

MILL, Daniel. **Dicionário crítico de educação e tecnologia e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.

MILL, D.; BRITO, N. D.; SILVA, A. R. da; ALMEIDA, L. F. **Gestão da educação a distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD**. Vertentes (UFSJ), v. 35, n. 1, 2010, p. 9-23.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2007.

SCHLEMMER, E.; DI FELICE, M.; SERRA, I. M. R. S. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 36, e76120, 2020.

SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza; KNÜPPEL, Maria Aparecida Crissi; HORST, Scheyla Joanne. (org.). **Docência no ensino superior em tempos fluidos**. São Luís: Uemanet, 2021.

SISUAB – Capes/MEC. **Sistema de Gestão da UAB**. Disponível em: <https://sisuab2.capes.gov.br/>, acesso em 10 out 2021.

Recebido em: 02 de outubro de 2021.

Publicado em: 06 de dezembro de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

DISEÑO INSTRUCCIONAL Y EVALUACIÓN ADAPTATIVA EN TIEMPOS DE COVID-19

Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda ¹
Universidad Autónoma de Zacatecas/México
<https://orcid.org/0000-0002-8696-6724>

RESUMEN:

El objetivo de este artículo es analizar, mediante el desempeño y aprendizaje de un grupo de estudiantes de posgrado del Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México, la implementación de estrategias pedagógicas adaptativas incorporadas en la asignatura Liderazgo y Gestión Educativa como parte de los contextos de la Educación a Distancia iniciados tras la suspensión de las clases presenciales, como medida sanitaria para prevenir los contagios por COVID-19, para determinar las características del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación que pueden ser replicadas en escenarios similares de instituciones de nivel superior. Se propone un abordaje cualitativo, siendo el eje de análisis el uso, gestión e incorporación de nuevas estrategias didácticas que promueven el trabajo autónomo, la creatividad y el pensamiento crítico en vez del tradicional instrucionismo que impera en este nivel educativo. Para la recolección de información y el análisis pertinente, se compilaron los datos de la plataforma Moodle que contiene la propuesta curricular adaptada del seminario, se incluyeron variables, factores e indicadores sobre los estudiantes. Los resultados mostraron buen desempeño académico, cumplimiento y participación asertiva, lo que permitió el logro de los objetivos planteados; sin embargo, existen áreas de oportunidad en actitudes y valores de los estudiantes. La investigación permitió ampliar el conocimiento sobre los resultados de la implementación de estrategias adaptativas que utilizan tecnologías y recursos web como elementos de mediación y evaluación formativa, beneficiando la planificación y organización de actividades que logren los objetivos curriculares planteados desde una participación activa de los alumnos, atendiendo a la diversidad y promoviendo contextos educativos democráticos.

Palabras clave: Estrategias Adaptativas. Diseño Instruccional. TIC. Educación a Distancia. COVID.

INSTRUCTIONAL DESIGN AND ADAPTIVE ASSESSMENT IN TIMES OF COVID-19

ABSTRACT:

The objective of this article is to analyze, through the performance and learning of a group of graduate students of the Doctorate in Educational Management and Public Policies of the Universidad Autónoma de Zacatecas, Mexico, the implementation of adaptive teaching strategies incorporated in the subject Leadership and Educational Management as part of the Distance Education contexts initiated after the suspension of face-to-face classes, as a health measure to prevent COVID-19 infections, to determine the characteristics of the teaching-learning-evaluation process that can be replicated in similar scenarios in higher level institutions. A qualitative approach is proposed, being the axis of analysis the use, management and incorporation of new didactic strategies that promote autonomous work, creativity and critical thinking instead of the traditional instructionism that prevails at this educational level. For the collection of information and the pertinent analysis, data were compiled from the Moodle platform containing the curricular proposal adapted from the seminar, variables, factors and indicators on students were included. The results showed good academic performance, compliance and assertive participation,

1 Doctora en Investigación Educativa. Línea de investigación en Tecnología Educativa. Adscrita a la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente docente investigadora en el Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Perfil PRODEP. México. E-mail: xiomara@uaz.edu.mx

which allowed the achievement of the proposed objectives; however, there are areas of opportunity in attitudes and values of the students. The research allowed expanding the knowledge on the results of the implementation of adaptive strategies that use technologies and web resources as elements of mediation and formative evaluation, benefiting the planning and organization of activities that achieve the curricular objectives from an active participation of the students, attending to diversity and promoting democratic educational contexts.

Keywords: Adaptive strategies. Instructional design. ICT. Distance education. COVID.

DESIGN INSTRUCTIONAL E AVALIAÇÃO ADAPTATIVA EM TEMPOS DE COVID-19

RESUMO:

Este artigo objetiva analisar, através da performance e aprendizado de um grupo de estudantes do Doutorado em Gestão Educacional e Políticas Públicas da Universidad Autónoma de Zacatecas, México, a implementação de estratégias de ensino adaptativas incorporadas na disciplina Liderança e Gestão Educacional como parte do contexto da Educação a Distância após a suspensão das aulas presenciais, como medida de prevenção das infecções por COVID-19, para determinar as características do processo ensino-aprendizado-avaliação o qual pode ser replicado em cenários similares nas instituições de ensino superior. É proposta uma abordagem qualitativa, sendo o eixo de análise, o uso, gestão e incorporação de novas estratégias didáticas que promovem o trabalho autônomo, criatividade e pensamento crítico ao invés do instrucionismo que predomina neste nível educacional. Para a coleta de informações e análise pertinente, os dados foram compilados da plataforma Moodle contendo a proposta curricular adaptada do seminário, foram incluídos variáveis, fatores e indicadores sobre os alunos. Os resultados demonstram boa performance acadêmica, presença e participação assertiva, o que permitiu a obtenção dos objetivos propostos; entretanto, à áreas de oportunidade nas ações e valores dos estudantes. A pesquisa permitiu ampliar o conhecimento sobre os resultados da implementação das estratégias adaptativas que utilizam tecnologias e recursos web como elemento de mediação e avaliação formativa, beneficiando o planejamento e organização das atividades que cumprem os objetivos curriculares através da participação ativa dos estudantes, atendendo às diversidades e promovendo contextos educacionais democráticos.

Palavras-chave: Estratégias Adaptativas Design Instrucional. TIC. Educação a distância. COVID.

Introducción

La suspensión de actividades presenciales en el ámbito educativo internacional de todos los niveles como medida de emergencia ante la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha sido uno de los retos más importantes por mantener la continuidad del aprendizaje en los estudiantes. En el proceso de adaptación, flexibilización y contextualización curricular, los docentes, al ser los mediadores entre familias y autoridades educativas, se han enfrentado a diversas problemáticas para adaptar sus prácticas a la modalidad a distancia, utilizando en mayor medida sus habilidades (conocidas o aprendidas) para las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), la implementación de estas estrategias y cambios en los diseños curriculares de todos los niveles en la educación mexicana está apenas iniciando, su uso es muy desigual y los profesores al implementarlas han expresado su inconformidad debido a la falta de infraestructura

necesaria y la poca capacitación acorde a este escenario para el sector. Estudios previos describen las situaciones que los docentes identificaron al enfrentarse a la tarea de “mudar” su espacio de acción a la virtualidad. Específicamente, en nivel superior en México, de acuerdo a una encuesta aplicada a los profesores de la Universidad Autónoma de México (UNAM) en marzo de 2020 donde se les solicitó propuestas concretas para que la universidad a través de sus autoridades los apoyarán con su labor ante la contingencia, las respuestas versaron en las siguientes categorías a reforzar: disponibilidad de recursos digitales, formación pedagógica, recursos informativos sobre uso de tecnologías en educación, mejora de procesos institucionales, acompañamiento pedagógico, asesoría técnica e información de los recursos institucionales (CEPAL, 2020).

Ante este escenario, la implementación de estrategias que promuevan el aprendizaje desde un enfoque diferente a la migración de la metodología tradicional en espacios virtuales (práctica común en estos momentos), como la descrita en este artículo, es importante difundirla y analizarla para comprender las características que marcarán el inicio de nuevas formas de interacción como fenómeno social en el distanciamiento educativo y su paulatino regreso a clases presenciales, que, definitivamente, no serán iguales.

A partir de este esquema, se propone el objetivo de este artículo centrado en analizar mediante el desempeño y aprendizaje de un grupo de estudiantes de posgrado del Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México, la implementación de estrategias adaptativas incorporadas en la asignatura Liderazgo y Gestión Educativa como parte de los contextos de la Educación a Distancia (EaD) implementados tras la suspensión de las clases presenciales, para determinar las características del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación que pueden ser replicadas en escenarios similares de instituciones de nivel superior del país y a nivel mundial; propiciando la reflexión sobre la importancia de estos espacios para analizar las características de la nueva forma de presentar los contenidos, procesos, actitudes y valores, la preparación de los estudiantes para comprender la realidad, convivir y actuar en tiempos de crisis e incertidumbre, a nivel individual y familiar e impulsar soluciones colectivas a desafíos urgentes que contribuyan a la transformación estructural del sistema educativo actual.

Prácticas pedagógicas vs Diseño instruccional

Con la incorporación de las TIC como elemento mediador principal para la promoción del aprendizaje en los espacios de formación académica virtual como parte del replanteamiento del ejercicio docente a consecuencia de la crisis sanitaria a nivel mundial por COVID-19, el sistema

educativo encontró más que nunca áreas de oportunidad y se enfrentó a retos que sobreponen las voluntades y capacidades del sector, indudablemente, la falta de infraestructura para el acceso a las tecnologías e internet es muestra de ello; sin embargo, a la par de estas desavenencias, existen profesores preocupados por su comunidad y, hoy más que nunca, la creatividad y vocación por la profesión ha comenzado a dar frutos. Indudablemente, el cambio no sucede con el actuar de manera aislada, sin embargo, este tipo de prácticas pedagógicas disruptivas que “salen del molde” del discurso pesimista sobre lo que falta y se concentran en lo que se puede hacer, son un tema que merece ser estudiado.

Comencemos por comprender que las *prácticas pedagógicas* se definen como lo opuesto a la teoría educativa, que se compone del saber sistemático y formal sobre los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación a partir de la investigación y la contrastación entre pares. La teoría es el conocimiento base de la enseñanza (Shulman, 1987). Las prácticas pedagógicas, en cambio, es lo que hacen cotidianamente los docentes con los alumnos, principalmente en las aulas (Álvarez, 2015). Son las actividades que se hacen en las escuelas y que pueden o no estar basadas en un cuerpo teórico concreto. Por ejemplo, hay docentes que enseñan siguiendo a los maestros que tuvieron en la primaria, secundaria, educación media o universidad, y no a partir de una teoría fundamentada o la investigación. Lo que genera un atraso y promueve el instruccionalismo que tanto daño está haciendo a nuestros estudiantes, principalmente por la desarticulación entre lo que se aprende en la escuela y las exigencias de la sociedad.

Desde la Socioformación (Ambrosio, 2018; Tobón, 2017b), las prácticas pedagógicas se definen como acciones colaborativas que se implementan entre diferentes actores (docentes, directivos, asesores y comunidad) para que los estudiantes (y demás integrantes de las instituciones educativas) aprendan a resolver problemas del contexto mediante la gestión y cocreación del conocimiento a partir de fuentes pertinentes, la articulación de diferentes saberes y el mejoramiento continuo en un entorno de inclusión, de tal manera que se contribuya a transformar las condiciones de vida y se aporte a la sostenibilidad ambiental. En este sentido, en la socioformación las prácticas pedagógicas no son exclusivas de los docentes sino de todos los actores vinculados a los centros de formación.

Como se puede observar, las prácticas docentes están relacionadas a la conceptualización anterior al ser entendidas como las intervenciones que realiza el profesor para el aseguramiento del aprendizaje y el logro de los objetivos, además, son expresadas a través de actividades que permiten la construcción del conocimiento, en la configuración de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje y en la transformación de la cultura escolar y docente (Tobón, 2018). No se trata del

cumplimiento de un rol como tal, sino que promueve la innovación y es en ellas donde suceden los cambios estructurales que se ponen en práctica dentro de los espacios áulicos.

Ahora bien, cuando se delinea un curso, los materiales y la metodología a utilizar, es importante explicitar un concepto que ha sido objeto de controversia desde su creación, debido principalmente al alcance y personal implicado en él: *Diseño Instruccional*. Con el auge del uso de la tecnología en la educación, es en este proceso donde se desglosan los factores determinantes para la promoción de la calidad y el logro de los objetivos de los planes y programas de estudio.

Este concepto fue introducido por Robert Glaser en 1960, desde la perspectiva de diversos autores podría definirse como: La planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje (Bruner, 1960). La disciplina interesada en prescribir métodos óptimos de instrucción, al crear cambios deseados en los conocimientos y habilidades del estudiante (Reigeluth, 1983). Planificación instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas (Richey, Fields y Foson, 2001). Entre muchas otras.

Existen varios modelos de diseño instruccional que los agrupan según los orígenes y los propósitos con que fueron formulados. Actualmente, una de las corrientes más fuertes lo fundamenta en la tecnología educativa y se entiende como el diseño y uso de las TIC para la elaboración de recursos de aprendizaje, así como a la planificación de la educación que implica elaborar guiones, planes y programas, y que generalmente se lleva a cabo bajo proyectos estandarizados (Serrano & Ponds, 2008), lo que se traduce en un campus de acción didáctica que conlleve a la articulación entre el estudiante, el docente y los contenidos para gestionar el proceso de aprendizaje.

De esta manera la EaD, forma principal de enseñanza actual debido a la contingencia sanitaria, integra entre sus componentes: alumno, docente, comunicación, estructura, modelo educativo y planes de estudio (García, 1999). El alumno, como destinatario, debe tener un proceso educativo eficaz, por lo que es necesario la creación de sistemas (planteamientos metodológicos) que se transformen-cambien de forma significativa, ya que la mayor parte del proceso lo transitan de manera autónoma e independiente. El conocimiento e implementación adecuada por parte de los docentes de las prácticas educativas a través de diseños instruccionales acordes a las características de nuestros días, es ya una necesidad.

Finalmente, es cierto que el aseguramiento de la calidad a partir del aislamiento preventivo en todos los países involucra un cambio que compete principalmente ámbitos de política pública, demanda que el sistema educativo como tal otorgue los lineamientos y condiciones

de operación acordes al contexto de nuestras escuelas, la participación de más actores como supervisores, directores, padres de familia y sociedad en general; sin embargo, el escenario de concreción e impacto significativo sucede “con el operar directo del docente”, siendo éste quien advierte de primera impresión los problemas y sus tipos. Es entonces el sector de profesores, los que tenemos el reto en puerta, por lo que se necesitan realizar investigaciones que involucren propuestas de acción docente de todos los niveles y contextos educativos, fortalecer redes de colaboración interinstitucionales, haciendo uso de elementos al alcance para un diseño curricular efectivo, acorde a tiempos y recursos humanos y tecnológicos disponibles.

Enseñanza y evaluación adaptativa

El sistema educativo de México, como el de varios países de América Latina, cuenta con amplia diversidad sobre el origen étnico, de género, religión, orientación sexual, discapacidad, etc., de los estudiantes y es injerencia del Estado proporcionar educación de carácter obligatoria a todos los habitantes del país, sin importar estas características, incrementando su cobertura y favoreciendo la calidad del aprendizaje; siendo el derecho de acceso a la educación uno de los mayores retos para el ámbito educativo, ya que éste goza de una historia que pone de manifiesto la marginación y segregación de grandes colectivos humanos en situaciones de desigualdad educativa (mujeres, personas pertenecientes a minorías culturales o etnias, clases sociales desfavorecidas y con diversidad de capacidades, etc.). ¿Qué sucede cuando las condiciones en contextos rurales son abismalmente diferentes a las de entornos urbanos?, más aún, cuando el acceso a una buena señal de internet, a la luz eléctrica, es casi imposible. Nuevamente, es el sector docente el encargado de promover un aprendizaje integral, es responsable de la creación e integración de recursos y estrategias que satisfagan las necesidades educativas especiales y promuevan la inclusión, utilizando como apoyo las TIC, respetando la riqueza de nuestra sociedad pluricultural y multilingüística, así como los saberes que se han construido y preservado a lo largo de la historia de nuestro país.

Estudios pre y post pandemia han puesto de manifiesto que el profesorado, si bien se siente preparado en conocimiento y dominio de los contenidos, no está preparado para atender la diversidad de situaciones ante la realidad actual, considerando que los recursos gestionados por las administraciones son insuficientes. Sin embargo, conscientes de la necesidad de estrategias innovadoras eficaces, están llevando a cabo estrategias pedagógicas a partir de principios de Educación Adaptativa (García, 2000), tomando acción directa como se mencionó en el apartado anterior.

El término *Educación adaptativa* es acuñado por primera vez en el año 1977 con la aparición del libro *Adaptive Education* de Glaser, pone de manifiesto que los problemas de aprovechamiento de los estudiantes se deben a la falta de alineación entre los procedimientos educativos utilizados y las características de los estudiantes, principalmente las que nacen en los propios contextos. Como algunos autores dicen (Parrilla, 2002; Booth, 2000) se trata de una “reforma inclusiva” que plantea qué medidas puede articular el sistema educativo para responder a la igualdad desde la diversidad, considerando que la diversidad en la escuela supone la participación de cualquier persona, con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc., luchando contra las barreras del aprendizaje en la escuela y a favor de una educación de calidad para todos los alumnos, lo que supone, en definitiva, una educación que acepte las diferencias y sepa utilizarlas como elemento de enriquecimiento mutuo en lugar de servir como elemento marginador o segregador (Zabalza, 1999).

La educación adaptativa considera que hay siete elementos interrelacionados que hacen que una estrategia de adaptación funcione (Martínez, 2008) o, por el contrario, no tenga éxito:

- 1) un marco teórico potente que sustente y de forma a la manera de abordar el problema y la solución; 2) un planteamiento de la diversidad desde una cultura positiva que considere las diferencias como una realidad a la que hay que atender. Afirma que la escuela tiene capacidad de dar respuesta a la diversidad para que no sea un impedimento en el logro de los objetivos planteados. La comunidad educativa debe crear un entorno de seguridad, aceptación y colaboración entre todos; 3) la formación específica del profesorado en atención a la diversidad que les implique competentemente en el diseño de soluciones y recursos; 4) un trabajo cooperativo e interprofesional que incluya técnicos en intervención psicopedagógica y docentes de distintos ámbitos con experiencia educativa; 5) un diagnóstico de la realidad escolar y de las diferencias de los estudiantes y del sistema, identificando todos aquellos elementos que facilitan o, por el contrario, impiden el logro de los resultados esperados; 6) la búsqueda e introducción de estrategias y recursos variados y eficaces; y 7) el apoyo y flexibilidad de la dirección del centro y de la administración educativa que facilite la reorganización del entorno escolar según las necesidades de la situación particular (p.256).

Exceptuando el último punto, nuevamente los elementos se vinculan con el actuar de los docentes (enseñanza).

De acuerdo con la cartografía conceptual previamente descrita, estamos en condiciones de hablar sobre *Enseñanza adaptativa*, ésta se considera como una práctica fundamental que ejecutan los docentes sobresalientes o de impacto (Tobón, 2018). Consiste en ajustar los procesos de mediación de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo,

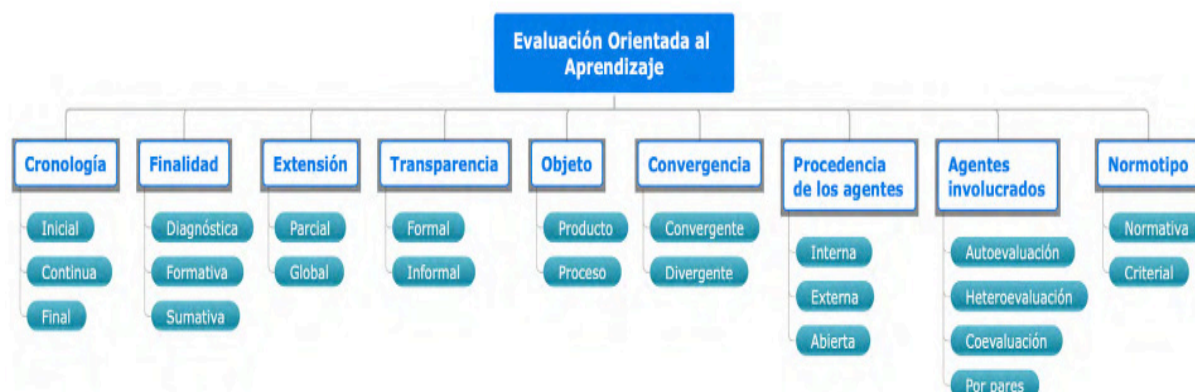
Parsons & Vaughn (2016) plantean que los docentes que tienen impacto adaptan la enseñanza a los alumnos. A partir de la reflexión, los docentes identifican las necesidades de los estudiantes antes, durante y al final de la mediación, y con base en ello implementan ajustes en las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación (Parsons et al., 2018). En la socioformación, más que enseñanza adaptativa se aborda el concepto de formación adaptativa, e implica, por una parte, los ajustes que hace continuamente el docente en el proceso de mediación (y la forma cómo se van dando las actividades de aprendizaje, evaluación y gestión de los recursos), como también el mismo estudiante y sus pares, para tener impacto en la resolución de los problemas del contexto mediante la autoevaluación de las acciones y el mejoramiento continuo. Requiere identificar las necesidades y potenciales de los alumnos como también los recursos que se pueden gestionar.

Como se ha mencionado, la enseñanza adaptativa pretende que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos en planes y programas educativos a través del diseño de recursos acordes a sus características, sin embargo, el proceso que se necesita abordar y que interfiere directamente en los resultados del aprendizaje, es la evaluación.

El concepto *evaluación*, al tener sus inicios en el ámbito empresarial, suele tener connotación cuantitativa, medible, objetiva y demostrable. En el ámbito educativo, la evaluación como proceso consistente en la comprobación del mero logro de unos objetivos o conocimientos (Tyler, 1950) debió haber evolucionado hacia una concepción de asesoramiento, regulación, reorientación y ordenación de los aprendizajes, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Castillo & Cabrerizo, 2009). Eliminar el enfoque finalista, punitivo e incorregible adquiere especial importancia debido a las interacciones y escenarios educativos actuales, constituye un proceso que requiere ser dosificado a lo largo del diseño instruccional planteado y no solamente en momentos específicos, por lo regular finales. Es un concepto más amplio que el de sólo medir o calificar, incide en tres momentos específicos (García, 2020): 1) tareas auténticas a realizar por los estudiantes (útiles, orientadas a la profesión), 2) realimentación al estudiante y 3) participación de todos los agentes en la evaluación a través de autoevaluación, heteroevaluación, evaluación por pares y coevaluación (mezcla de las anteriores).

Por lo anterior, definir el enfoque de evaluación para una asignatura o curso es un aspecto integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser analizado y diseñado con la misma atención y tomando en cuenta las condiciones propias del contexto, adquiriendo el papel *adaptativo* que mencionamos en párrafos anteriores. En la siguiente imagen se presenta un esquema (Figura 1) que clasifica las principales acepciones de la evaluación orientada al aprendizaje:

Figura 1. Dimensiones de la evaluación orientada al aprendizaje.

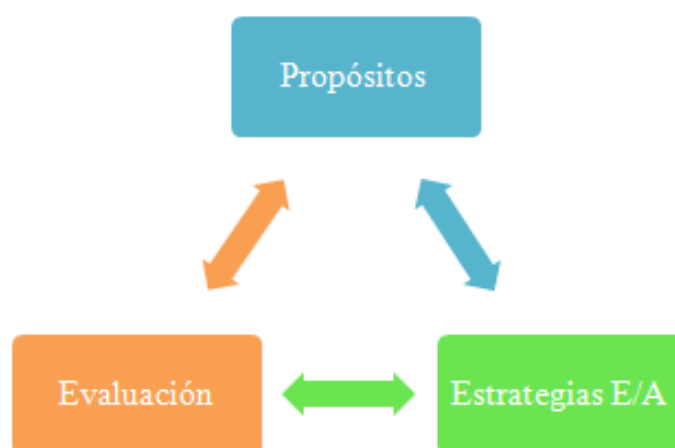


Fuente: García, 2020.

Como se puede observar, el uso de este proceso es más complejo y requiere un nivel de análisis mayor al que comúnmente realiza el docente, éste debe tomar en cuenta elementos como cronología, actores involucrados, finalidad o intención, convergencia, normotipo, etc.

La finalidad o intención de la evaluación, establecerá el tipo y momento para utilizarla, debe tomarse en cuenta además los objetivos y propósitos de la asignatura, así como las estrategias de enseñanza-aprendizaje a implementar, proceso que se vuelve cíclico (Figura 2) entre estos elementos y que deben estar alineados para determinar la secuencia del curso:

Figura 2. Triangulación entre propósitos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación.



Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto importante es el diseño de instrumentos de evaluación del desempeño del estudiante que vayan más allá de los exámenes pregunta/respuesta, situaciones que por lo regular limitan al estudiante al priorizar el aprendizaje memorístico, ya que éste responde conforme a lo que el docente solicita “nada más”; implementando instrumentos que desafíen lo visto en las sesiones y materiales, que le permitan crear, argumentar, cuestionar su realidad, etc., y que estén adaptados a los propósitos, es que avanzaremos hacia nuevas formas de aprender y hacer uso del conocimiento, logrando la convergencia de las teorías pedagógicas orientadas por las características del contexto, modalidad, nivel educativo y la incorporación de la tecnología como agente dinamizador del proceso educativo.

Así pues, la *evaluación adaptativa* (caracterizada en este texto) proporciona estructura al aprendizaje, ya que permite descomponer el todo en partes manejables, facilitando a los alumnos una visión de sus progresos, incluyendo el desarrollo de su comprensión y dominio de competencias; es alentadora, motivante, crea confianza y proporciona una fuente de diálogo favorable entre profesores y alumnos.

Contexto del estudio

Con la súbita interrupción de clases presenciales por COVID-19, las instituciones educativas iniciaron (y otras consolidaron) procesos de transformación en sus prácticas educativas mediante el uso de TIC y los ambientes digitales que estas proveen. Los elementos mencionados con anterioridad, son sin duda transferibles a cualquier contexto en el país, sin importar nivel educativo. La necesidad de praxis docente mediante la creación de diseños instruccionales que incluyan elementos adaptativos al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza y que utilicen evaluaciones apropiadas acorde a los tiempos actuales es imperante. Lo anterior en beneficio de un aprendizaje significativo social y culturalmente. El desafío radica en generar estrategias pedagógicas significativas, desmarcadas de la educación bancaria, presencial o no, que Freire (1970:72) identifica como aquella en la cual “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos”.

Específicamente en el nivel de posgrado, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen claro que la pandemia revela desigualdades preexistentes, pero que, en este caso, al hablar de personas adultas económicamente activas en su mayoría, la adquisición y acceso a bienes culturales y materiales no es el tema de estudio en cuestión, no optamos por evaluar la vulnerabilidad en la que vive la comunidad estudiantil, sino de una cuestión inducida, construida socialmente, del capital humano interiorizado (Navarro et al., 2021) de aquellos aspectos del

capital cultural que afectarán diferenciadamente a la facilitación no presencial de un curso, lo que puede explicar el incremento de la ansiedad y desmotivación de quienes participan en el proceso educativo; sus actitudes y desempeño al proceso, las estrategias, actividades y productos diseñados en el curso para el logro de los objetivos y la promoción de su aprendizaje.

Los procesos educativos en nivel posgrado establecen el desarrollo de competencias y adquisición de conocimientos, procedimientos y valores de forma autónoma, promoviendo el aprendizaje a través de actitudes crítico-reflexivas y que prioricen experiencias contextualizadas y colaborativas, con el objetivo principal de la creación de conocimiento para ser utilizadas en escenarios prácticos. Específicamente, el estudiante del Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Zacatecas (DGEPP-UAZ), cuenta con un alto porcentaje de su tiempo en el trabajo, se dedica en su mayoría a la docencia, aunque también existen casos de puestos administrativos de poder (directores, supervisores, etc.). Así surge la necesidad de aprender asincrónicamente, utilizando como herramienta principal las TIC; sin embargo, las estrategias y prácticas apropiadas a los contextos educativos de posgrado, aún son tema de debate; éstas varían conforme a las tecnologías disponibles, los contenidos, los contextos y los conocimientos de los instructores, sin existir aún el referente definido institucionalmente para ser aplicado como modelo único.

Entre la diversidad de programas de posgrado que la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) ha creado para responder a la demanda de formación de recurso humano en áreas educativas se encuentra el Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas (DGEPP), que inició en enero de este año con clases a distancia y cuenta con un enfoque profesionalizante, es decir que conduce a la profundización y actualización de conocimientos, así como el desarrollo de competencias para el desempeño en un área o campo profesional.

La misión de los posgrados de la UAZ, plasmada dentro de las tareas de la Subcoordinación de Posgrado, es ofrecer una formación académica de alta calidad y generar cuadros técnicos, científicos y políticos competentes que cumplan con los estándares de calidad internacionales; además se plantea, que la educación superior a nivel de posgrado es la instancia formadora de recursos humanos y pieza fundamental para el desarrollo social. Así, el posgrado se debe caracterizar por ir a la vanguardia, ya que es el espacio donde se genera y difunde conocimiento a través de la investigación científica, misma que debe tener una aplicación social y ofrecer alternativas en la solución de problemas en distintos ámbitos; se espera que tales planteamientos sean retomados en cada uno de los programas de posgrado con sus vicisitudes que conforman el entramado de objetivos plateados por los programas académicos (Subcoordinación de Posgrado, 2019).

De acuerdo con los lineamientos de la institución para el diseño de planes de estudios de posgrado, los fundamentos nacionales, regionales y locales, la factibilidad de la propuesta desde distintos rubros, así como el estudio de demanda estudiantil, se elabora este programa, dejando en claro los propósitos que persigue, el perfil del egresado, así como el diseño curricular necesario, cuyas características principales serán su flexibilidad curricular y sus áreas de énfasis terminal. Los objetivos, planteados por el núcleo académico de profesores (al cual pertenece la autora) de la formación del DGEPP son:

- Formar docentes e investigadores comprometidos, independientes, innovadores y creativos que conozcan, comprendan y expliquen los problemas de la educación desde las diversas perspectivas disciplinares y; herramientas metodológicas que sean capaces de proponer alternativas de solución.
- Formar investigadores que contribuyan a resolver las diversas problemáticas educativas, capaces de coordinar y formar parte de cuerpos y colectivos académicos que aborden la generación y aplicación del conocimiento, la administración del proceso educativo y los procesos institucionales de los programas, unidades y áreas académicas; así como investigadores capaces de proponer soluciones a los problemas educativos de las instituciones y los diversos niveles del sistema educativo de México, y la región. (Cervantes et al., 2019, p. 54).

El contexto específico del DGEPP actual es de una matrícula total de 18 estudiantes (9 hombres y 9 mujeres) con edades que oscilan entre los 28 y los 40 años, cuentan con un trabajo en el ámbito educativo, en su formación de origen la mayoría es Licenciado en Educación o afines; fueron elegidos a partir de un proceso de selección que incluyó entrevista, presentación de documentos probatorios y CV y un curso propedéutico con una duración de tres meses. Todo ello lo hace un grupo con necesidades y expectativas acordes a un objetivo en común: estudiar un doctorado con orientación hacia la educación y las políticas públicas que la sustentan.

La asignatura Liderazgo y Gestión Educativa forma parte de los seminarios con carácter obligatorio a cursar en segundo semestre, está relacionada con las materias Problemas Contemporáneos de la Educación y Evaluación de la Calidad Educativa, su eje curricular es Tópicos Selectos de Políticas Públicas, cuenta con un total de 104hrs y 6 créditos. El propósito general es:

Conocer, identificar y comprender la conceptualización de gestión educativa tomando en cuenta sus dimensiones, enfoques y tendencias; analizar la importancia de un vínculo entre ésta y los fundamentos principales del liderazgo, entendiéndolo como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada responsabilidad institucional hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional utilizando los principios de la administración, adoptando conductas incluyentes, desde la perspectiva de la sustentabilidad, y reconociendo la equidad como valor a fomentar en una educación para toda la vida. (De la Cruz, 2020, p. 2).

Como puede apreciarse con las características mencionadas, las formas de organización y estructura que requiere la implementación de currículos con tendencia hacia la flexibilidad como este, suponen la incorporación de prácticas pedagógicas distintas, avanzar hacia un esquema donde exista mayor interacción del estudiante con los recursos diseñados por medio de tecnologías y, además, se priorice la expresión de ideas y argumentos en escenarios con sus pares. Ante estos retos, a continuación, se presenta el diseño instruccional que se implementó basado en los elementos teórico- contextuales desglosados.

Estrategia metodológica

En un marco de transformación de la docencia por las causas de la pandemia, la comprensión y aplicación de los principios de la Educación Adaptativa se vuelven imprescindibles, por tal motivo, la investigación basa sus resultados en la implementación de una Propuesta Curricular Adaptada para la asignatura de Liderazgo y Gestión Educativa que incluyera estrategias de enseñanza-aprendizaje, alineadas con evidencias (entregables como tareas o trabajos) que promovieran la reflexión del estudiante a través de sus diferentes estilos de aprendizaje. En particular se priorizó el pragmatismo al confrontar a los estudiantes con los conocimientos teóricos que marca el seminario y los conocimientos profesionales que poseen, profundizar en el actuar de su vida laboral y qué elementos pueden cambiar para mejorar sus contextos.

Así, se organizaron catorce sesiones teórico-prácticas, guiadas por dos docentes a través de videollamadas utilizando la aplicación *Google Meet* y sesiones de trabajo individual tutorizadas por distintos medios de comunicación síncrona y asíncrona (correos electrónicos, WhatsApp, chats, foros, etc.). El contenido del curso se diseñó en Moodle y puso a disposición del estudiante para su consulta de acuerdo a sus tiempos, la duración total del seminario es de quince semanas. En la siguiente tabla se resume la información:

Tabla 1. Organización del curso.

No. Sesión	Objetivos	Contenidos
1	Bienvenida y presentación del seminario.	Plan y programa, criterios de evaluación, acuerdos.

2	Identificar y comprender la conceptualización de gestión educativa, sus dimensiones, enfoques, procesos e instrumentos para reflexionar sobre su función y metas dentro de la comunidad y contexto educativo, propiciando la comprensión de situaciones problema y sus soluciones.	Unidad I. Gestión Educativa.
3		
4		
5		
6		
6	Analizar y enunciar los fundamentos, clasificación y teorías que determinan el actuar de un buen líder, utilizando los principios de la negociación y resolución de conflictos para modificar y construir ambientes de trabajo orientados hacia el logro de los objetivos y el aprendizaje eficaz.	Unidad II. Liderazgo.
7		
8		
9		
10		
11	Establecer la relación entre la gestión educativa y liderazgo para proponer instrumentos y procedimientos que le permitan implementar propuestas en contextos educativos orientadas hacia el logro de una educación de calidad y enmarcadas en los principios de la sana convivencia, inclusión y justicia social.	Unidad III.- Liderazgo y gestión educativa para la inclusión y la justicia social.
12		
13		
14		

Fuente: Elaboración propia.

El desarrollo del seminario “Liderazgo y Gestión Educativa” destacó de sus homólogos gracias a las siguientes características:

- Detección de necesidades de aprendizaje a través de la elaboración de una *evaluación diagnóstica* y adecuación de los objetivos y contenidos curriculares conforme a los resultados.
- Aprendizaje basado en problemas, evidencia final a través de un “Proyecto integrador” cuyo objetivo es la comprensión del vínculo entre gestión educativa y liderazgo para desarrollar propuestas que garanticen una educación de calidad, inclusión y justicia para todos, se elaboró *durante* el semestre integrando los conocimientos teórico-procedimentales conforme se avanzaba con las sesiones.
- *Modelo invertido de aprendizaje*, revisión de sustento teórico previo a las sesiones, priorizando en ellas procesos cognitivos de mayor complejidad, como la aplicabilidad de lo analizado con la realidad del estudiante y el trabajo colaborativo mediante el intercambio de opiniones con sus pares, para favorecer la argumentación crítica fundamentada desde un aprendizaje significativo.
- Estrategias de aprendizaje con *entregables secuenciales* (conocimientos anidados: necesidad del dominio de competencia 1 para la elaboración de evidencia 2 y así sucesivamente).
- Organización del *escenario de aprendizaje simple*, fácil de comprender y navegar en él, utilizando Moodle como herramienta facilitadora y estructurado a partir de tres secciones principales: (A) General. Avisos. (B) Descripción del curso.

Bienvenida, objetivos y programa del curso, formas de evaluar y reglamento. (C) Unidades. Materiales y Actividades.

- Diseño de secuencia de actividades por unidad que incluía información detallada sobre las actividades a desarrollar, su objetivo, producto o evidencia, fecha de entrega y *rúbrica* con criterios e indicadores de evaluación.
- Sesiones adicionales a las programadas para *tutorías individualizadas* de acuerdo a tiempos de los estudiantes, lo anterior con el objetivo de proporcionar retroalimentación oportuna sobre los contenidos y actividades desarrolladas en el curso antes de la entrega del proyecto final y su calificación (evaluación formativa).
- Establecimiento de *tiempos razonables* de entrega y desarrollo de las actividades, siempre modificables a peticiones de los alumnos y acorde al nivel de dificultad.
- Implementación de estrategias (foros, exposiciones, documentos argumentativos) para el *trabajo colaborativo* donde se promueve la participación, el respeto a las ideas, la escucha asertiva y la evaluación entre pares (coevaluación).
- Elaboración de *materiales didácticos adicionales* para servir de apoyo durante las sesiones sincrónicas de aprendizaje. Así como información de recursos adicionales existentes en la web bajo diversos formatos (videos, podcast, artículos, libros, etc.) de apoyo para aquellos estudiantes que no dominen o tengan dudas sobre los conceptos.
- Sistema de *evaluación continua* que permitió prescindir de una prueba final, gracias a la distribución de la calificación definitiva entre los diferentes productos de aprendizaje, considerando entonces las actividades realizadas previamente para reducir el problema de garantía de autenticidad y posibilitar en todo momento la recuperación de la nota.
- Estrategias de enseñanza-aprendizaje que *utilizaron las tecnologías ya disponibles* en la Universidad y conocidas por los estudiantes (procesador de texto, editor de presentaciones, correo electrónico, Moodle) para que éstos se sintieran seguros al trabajar con elementos familiares y reducir la ansiedad de los entornos virtuales.
- *Ambiente cordial* en espacios de trabajo síncrono y asíncrono, priorizando la comunicación asertiva, el respeto a las ideas y la expresión de situaciones de crisis para promover e impulsar soluciones colectivas a desafíos urgentes que contribuyan a la transformación estructural de nuestro sistema educativo desde el actuar de los estudiantes.

En total se diseñaron 10 actividades de aprendizaje y el proyecto integrador, se utilizaron principalmente los recursos de Tareas y Foros para la interacción y entrega de las evidencias en Moodle. Los resultados se utilizarán para el análisis del desempeño de los estudiantes, así como insumos para los elementos a considerar en las conclusiones.

Análisis de resultados

Una vez diseñadas e implementadas las estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación descritas, es importante valorar sus resultados para tomar decisiones de modificación, mejora o abandono. El objetivo es novedoso y ambicioso porque implica realizar actividades divergentes a las que nuestros estudiantes están acostumbrados, dejándolos a cargo de su proceso de aprendizaje, lo que implica cambios en sus actitudes y valores hacia los contenidos y seminario en general. Siendo coherentes con la teoría Adaptativa, las actividades y evidencias estuvieron diseñadas atendiendo a la diversidad, la evaluación se realizó al principio, durante y al finalizar la intervención educativa, desde una perspectiva para la formación y no como un medio de control o punitivo. En este apartado resumiremos los resultados más evidentes en torno a dos cuestiones: ¿El aprendizaje y desempeño de los estudiantes con la implementación de estrategias adaptativas en nivel posgrado? ¿Satisfacción de los alumnos por la metodología de enseñanza utilizada y los resultados obtenidos?

La mejora de las competencias en los alumnos de posgrado relacionadas con las estrategias adaptativas

Es importante sumar informaciones sobre los distintos productos, para mejorar el proceso y para comprobar la adecuación de los resultados a los intereses y necesidades de los alumnos y el contexto, lo anterior permite elevar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento de los alumnos tras la mejora de algunos elementos. Comencemos por analizar el desempeño en las actividades realizadas y los productos entregados por los estudiantes conseguidos gracias al informe general del espacio virtual del curso en Moodle: el 80% de las actividades tuvieron un promedio de calificación igual o mayor a 9.1 de un total de 10 puntos posibles, el 90% de los estudiantes entregó sus productos en los tiempos establecidos, el promedio general del grupo fue de 8.92 tomando en cuenta los tiempos ordinarios del curso; sin embargo, este puntaje sube 9.31 una vez que se toman en cuenta las entregas tardías que, por motivos de salud y familiares, derivados de la contingencia sanitaria, dificultaron a un 10% de los estudiantes el cumplimiento conforme a lo acordado. El 100% de los alumnos aprobaron el curso. Respecto al tiempo de permanencia de los estudiantes dentro de la plataforma para consultar materiales y subir evidencias de aprendizaje, éste tuvo un promedio de 4hrs semanales.

Otro aspecto que se indagó fue cuál actividad se destacó con el mejor puntaje, la información obtenida es muestra de que la motivación en el estudiante incrementa con la participación

e interacción con sus compañeros, siendo la elaboración de una presentación y la exposición de manera grupal del tema “Los fundamentos del liderazgo (definición, importancia, clasificación y teorías), identificando las figuras y variables principales” la que obtuvo una calificación grupal promedio de 9.82.

Cabe mencionar también que la actividad de aprendizaje con menor calificación fue el documento argumentativo que tenía como objetivo “Identificar las dimensiones y enfoques de la gestión educativa, analizando a detalle cuáles requieren de mayor atención dentro de su contexto y porqué” con una nota promedio grupal de 8.59, los motivos principales proporcionados en la retroalimentación a los alumnos versaban en relación a fundamentación teórica endeble y necesidad de concretar las respuestas con ejemplos de su contexto, indicadores con valor específico informados en la rúbrica para dicha evidencia.

Finalmente, otro elemento relevante fue el desempeño en el proyecto integrador, éste incluyó información (antecedentes, misión, visión, valores, diagnóstico interno y externo, propuesta y enfoque pedagógico) de la institución educativa donde labora el estudiante, identificación y elaboración de un protocolo para la solución de una situación problemática identificada en su contexto. Es importante destacar la capacidad demostrada por los alumnos para responder rápida y eficientemente a los cambios generados por el entorno social en los diferentes niveles de concreción del sistema educativo, teniendo como base una argumentación fundamentada y un equilibrio entre la teoría y la práctica. La nota promedio grupal fue de 9.00.

La resistencia pedagógica en posgrado

La satisfacción es un buen indicador que muestra el grado de acuerdo del estudiante con las estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación utilizadas durante el seminario. Para este aspecto, se ha recabado información proveniente de las sesiones de tutoría académica individuales, las opiniones expresadas en las videollamadas y las respuestas de retroalimentación de los estudiantes al concluir el seminario. La metodología implementada parece viable si se consideran los resultados de los estudiantes en cuestión a una evaluación sumativa; sin embargo, existieron manifestaciones de los mismos en el sentido de considerar su actuar dentro del curso *demasiado*, ya que para algunos era importante dar “mayor dirección e indicaciones” por parte del docente. Lo anterior pone en manifiesto un área de oportunidad con el estudiante adulto al reconocer que se requiere de un tiempo mayor para adaptarse a un rol más protagónico dentro de su aprendizaje.

Consideraciones finales

El estado de confinamiento ocasionado por COVID-19 ha provocado transformaciones en los procesos educativos con adaptaciones apresuradas a pesar de que la educación adaptativa y la utilización de las TIC en este sector no es un tema nuevo; y aunque no existe una solución única y exenta de problemas y con garantía de cubrir todas las necesidades, la creatividad y capacidad de análisis y adaptación del profesorado es fundamental.

El diseño instruccional y método de evaluación de la asignatura Liderazgo y Gestión Educativa descritos se consideran innovadores ante el escenario que enfrentan la mayoría de los posgrados que insisten en mantener una base sólida de investigación no solo como soporte del programa sino como objetivo y exigencia de titulación, pero irrelevantes como preparación para el ejercicio profesional. Con los fundamentos teóricos y las características mencionadas es posible comenzar a sintonizar verdaderas acciones de respuesta, oportunas a las exigencias sociales y estar en condiciones de proponer soluciones aplicables desde el contexto y con las tecnologías disponibles. Su valor reside en que esta metodología permite tomar decisiones de planificación y valorar el proceso y los resultados obtenidos gracias a la combinación de componentes actitudinales y cognitivos, elementos que sugieren a otros profesores cómo podrían desarrollar ciertas estrategias que cuidadosamente planeadas y ejecutadas, son percibidas por los estudiantes como un medio que les ayuda a aprender.

De esta crisis debemos aprender y tomar las situaciones positivas en forma de lecciones aprendidas, el debate de los resultados sigue abierto, estamos en tiempos de flexibilidad, no de imposición, el establecimiento de acuerdos y redes colaborativas entre instituciones educativas a nivel global es ya una necesidad. Corresponderá a cada actor desde la gestión política, administrativa hasta la académica impulsar soluciones colectivas para reinventar el proceso educativo. ¿Por qué seguir haciendo lo mismo y esperar diferentes resultados?, dejemos de equipar las aulas con recursos tecnológicos y considerar que nuestros problemas se resolverán con mejor infraestructura para enseñar, mejor concentremos acciones para equipar a docentes y estudiantes con herramientas cognitivas para aprender, dinamicemos el proceso, comprendamos que los horarios, calendarios y lugares fijos se quedarán en la obsolescencia, ya que los individuos enseñan y aprenden a todas horas. Estancarnos en las certezas de una *normalidad* sería un escenario utópico. Me gustaría concluir con una frase que leí alguna vez y de la cual desconozco el autor “La gente ya no busca líderes con maestría y doctorados; simplemente buscan líderes con corazón”.

Referencias

- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C. **Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución.** *Perfiles Educativos*, 37 (148), p. 172-190, 2015. Disponible em: <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.014>. Acceso em: 20 nov. 2021.
- ARETIO, L. G. **Fundamentos y componentes de la Educación a Distancia.** *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(2), 43-61, 1999. Disponible em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2076>. Acceso em: 20 nov. 2021.
- BELLOCH, C. **Diseño instruccional.** 2017. Disponible em: <http://148.202.167.116:8080/js-pui/bitstream/123456789/1321/1/EVA4.pdf>. Acceso em: 20 nov. 2021.
- BERAZA, M. A. Z. **La atención escolar a la diversidad.** Congreso Internacional Nuevas Orientaciones en la Atención a la Diversidad. Santiago de Compostela. Ponencia, 1999.
- BOOTH, T. **Index for inclusion.** Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2000. Disponible em: <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>. Acceso em: 20 nov. 2021.
- ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Evaluación educativa de aprendizajes y competencias.** Madrid, España: Pearson Educación, 2009. Disponible em: http://www.conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/L_evaluacion3b3n_educativa_de_aprendizajes_y_competencias.pdf. Acceso em: 20 nov. 2021.
- CEPAL. **Informe sobre el impacto económico en América Latina y el Caribe de la enfermedad por coronavirus (COVID-19)**, 2020. Disponible em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45602>. Acceso em: 20 nov. 2021.
- CERVANTES, D.; ÁVILA, N.; ELÍAS, M.; DE LA CRUZ, Y.; CONEJO, R. **Proyecto de Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas.** Universidad Autónoma de Zacatecas, México, 2019.
- DE LA CRUZ, Y. **Liderazgo y Gestión Educativa: UDI.** Universidad Autónoma de Zacatecas, México, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido.** México: Siglo XXI Editores, 1970.
- GARCÍA, M. G. **Orientaciones para hacer viables las estrategias de adaptación en educación secundaria obligatoria.** *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 11, 20, 229- 240, 2000. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=199833>. Acceso em: 20 nov. 2021.
- GARCÍA, M. G. MARTÍNEZ, B. A. **La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula.** *Revista complutense de educación*, 19(2), 253-274, 2008. Disponible em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCE-D0808220253A/15443>. Acceso em: 20 nov. 2021.
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J. P.; CORELL, A.; ABELLA-GARCÍA, V.; GRANDE, M. **La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19.** Education in the

knowledge society: EKS, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/eks.23086>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GIRALDO, E. P. L. **El diseño instruccional en la educación virtual: más allá de la presentación de contenidos.** *Educación y desarrollo social*, 5(2), 112-127, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386237>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GONZÁLEZ-TEJERO, J. M. S., PARRA, R. M. P. **La concepción constructivista de la instrucción. Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo.** *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), 681-712, 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300002. Acesso em: 20 nov. 2021.

LATAS, A. P. **Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva.** *Revista de educación.* Revista de Educación, núm. 327, 2002, p. 11-29. Disponível em: [https://www.altacapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](https://www.altacapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf). Acesso em: 20 nov. 2021.

MARTÍNEZ S. I. N.; MUÑOS, D. M. R.; FARRERA, R. F. M. **Posgrado y educación no presencial. Argumentos.** *Estudios Críticos De La Sociedad*, 2(96), 41-63, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/2021962-02>. Acesso em: 20 nov. 2021.

ORTIZ, T. D. J. C.; RUBALCAVA, A. E. F.; CALDERÓN, D. V.; PEÑAFLORES, C. Z. **Evaluando la enseñanza en el posgrado.** *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (53), 63-84, 2009.

PARSONS, S. A.; VAUGHN, M. **Toward adaptability: Where to from here? Theory Into Practice**, 55, 267-274, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1173998>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PARSONS, S. A.; VAUGHN, M.; SCALES, R. Q.; GALLAGHER, M. A.; PARSONS, A. W.; DAVIS, S. G.; PIERCZYNSKI, M.; ALLEN, M. **Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis.** *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654317743198>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PRADO, R. A. **La socioformación: un enfoque de cambio educativo.** *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57-82, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie7612955>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.** *Harvard Educational Review*, 57 (1): 1-23, 1987.

SUBCOORDINACIÓN DE POSGRADO, U. **Subcoordinación de Posgrado.** Universidad Autónoma de Zacatecas, 2019. Disponível em: http://investigacion_posgrado.uaz.edu.mx/posgrado. Acesso em: 20 nov. 2021.

TOBÓN, S.; MARTÍNEZ, J. E.; VALDÉZ, E.; QUIRIZ, T. **Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual.** *Revista Espacios*, 39(53), 2018. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

TYLER, R. W. **Basic principle of curriculum and instruction**. Chicago, USA: Chicago University, 1950.

ZABALZA, M.A. **La atención escolar a la diversidad**. Congreso Internacional Nuevas Orientaciones en la Atención a la Diversidad. Santiago de Compostela. Ponencia, 1999.

Recebido em: 30 de outubro de 2021.

Publicado em: 06 de dezembro de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

O TRABALHO DO DESIGN DA EAD: uma abordagem humana e colaborativa

Carmen Maria Cipriani Pandini ¹
Universidade do Estado de Santa Catarina
<https://orcid.org/0000-0003-2163-5358>

RESUMO:

Trata-se de um estudo de caso de tendência etnográfica sobre o trabalho do *design* da EaD desenvolvido por professores e *designers* instrucionais que atuam em colaboração no Laboratório de Desenho e Produção de Material Didático para a EaD – Multi.Lab.EaD. As atividades deste trabalho incidem sobre o desenho e desenvolvimento de ações para a construção das salas *online* e de materiais para os Cursos de Licenciatura do CEAD, vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A problemática de investigação traz ao centro das finalidades a análise dos saberes, dos modos de pensar as atividades envolvidas no trabalho do *design* da EaD, protagonizado em Comunidade de Prática.

Palavras-chave: Design. Educação a Distância. Comunidade de prática.

THE WORK OF E-LEARNING DESIGN: a human and collaborative approach

ABSTRACT:

This is a case study of ethnographic tendency on the work of design for distance learning carried out by teachers and instructional designers who work in collaboration in the Laboratory of design and Production of Didactic Material for e-learning - Multi.Lab.EaD. The activities of this work focus on design and development of actions for the construction of online rooms and resources for degree courses at the Distance Learning Center of Santa Catarina State University (CEAD/UDESC), linked to the Universidade Aberta do Brasil System (UAB). The research problems bring to the center of the purposes the analysis of the knowledge, the ways of thinking and the activities involved in the work of designing for DL, in the community of practice.

Keywords: Design. E-Learning. Community of practice.

EL TRABAJO DE EAD DESIGN: un enfoque humano y colaborativo

RESUMEN:

Se trata de un estudio de caso de naturaleza cualitativa e etnográfica sobre el trabajo de Diseño realizado por docentes y diseñadores instruccionales que trabajan en colaboración en el Laboratorio de Diseño y Producción de Material Didáctico para la Educación a distancia - Multi.Lab.EaD. Las actividades de este trabajo se enfocan en el diseño y desarrollo de acciones para la construcción de aulas y materiales en línea para los Cursos de Licenciatura del CEAD, vinculados al Sistema Universitario Abierto de Brasil, de la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC). El tema de investigación lleva al centro de los propósitos el análisis de saberes, maneras de pensar y actividades involucradas en el trabajo de Diseño Educativo que se realiza en Comunidad de Práctica.

Palabras clave: Diseñ. Educación a Distancia. Comunidad de Práctica.

¹ Doutora em Ciências da Educação (Universidade do Minho - Portugal). Professora do Departamento de Pedagogia a Distância (UDESC). Integrante do Grupo de Pesquisa Tecnologias e Educação a Distância. Brasil. E-mail: carmen.pandini@udesc.br

Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida na Universidade do Minho, Portugal e o objeto de estudo versa sobre o *design* da EaD, um campo em expansão que merece ser constantemente estudado e revisado dada a velocidade com que as práticas educacionais se alteram face às demandas inerentes à cultura digital.

O trabalho do *design* não é uma atividade de educação simples e homogênea. O ofício se organiza como um processo heterogêneo, que envolve múltiplos sujeitos, procedimentos e componentes com a finalidade de oferecer alternativas para que os estudantes possam usufruir do conteúdo com o melhor potencial das diferentes tecnologias, modos de interação e participação no processo de aprendizagem.

As ações que demarcam a área do *design* prospectam experiências e práticas a partir de uma noção “*instrucional*” (Filatro, 2008). Envolvem diferentes formas de pensar e de agir; sendo assim, pode ser compreendido como um campo de saber permeado por um conjunto de atividades humanas colaborativas ou “como um ofício ou trabalho que envolve diferentes áreas do conhecimento, distintas competências e está direcionado a estratégias mais adequadas aos diferentes tipos de aprendizagem” (SILVA & SPANHOL, 2014, p. 66).

Para Peters (2004), os estudantes se movem em um tempo de aprendizagem diferenciado. É um conjunto cada vez mais diversificado de técnicas, de materiais, de atitudes, de modos de pensar, incluindo novos atores que habitam o tempo e o espaço da EaD e que se comunicam de diferentes formas sob diferentes suportes.

De acordo com Catapan (2009, p. 77),

A presença ou a ausência desta ou daquela forma de comunicação remete a um determinado grupo social e localiza-se no tempo e no espaço, conferindo-lhe uma determinada identidade, ou um determinado modo de ser. É possível para o indivíduo, estar aqui em estado atual e virtualmente em qualquer lugar ao mesmo tempo, configurando outro modo de ser e estar no mundo. [...] O mesmo saber pode ser acessado ao mesmo tempo por diversas formas de comunicação, por inúmeros indivíduos, e sofrer interferência destes, sendo alterado substancialmente em seu significado.

Nessa perspectiva, se “*o estar localizado*” em um determinado tempo e espaço designa distintas formas de ser e não impedem “*o estar conectado*”. A educação assume a dimensão da desterritorialidade, da heterogeneidade e da pluralidade que, mesmo lidando com diferentes contextos e tempos diversos, não perde a sua identidade: a de ser educação.

Nesse sentido, se a Educação a Distância for analisada sob uma nova ótica, o *design* também assumirá feições diversas e únicas ao lidar com o planejamento e a execução das demandas educacionais. A dinâmica fordista da indústria que acompanhou a instalação da Educação a Distância nas suas primeiras fases (produção de massa), concebida sob um tempo-espaço predefinidos, agora dá lugar à personalização das aprendizagens, em que é capaz de criar espaços de subjetividade altamente dialógicos. O *design*, nessa direção desencadeará processos múltiplos nos quais a presença humana confere aos produtos a presença interativa e contextualizada gerada pelos conhecimentos humanos e pelo potencial da tecnologia (FILATRO, 2008; SILVA & SPANHOL, 2014).

Quanto ao desenvolvimento de produtos educacionais, o *design* “congrega a afluência das tecnologias avançadas e se baseia em equipes multidisciplinares” (Filatro, 2008, p. 140), sendo que por meio do trabalho deverá ser capaz de avaliar e modificar um contexto para gerar formas e soluções específicas e personalizadas para ambientes de aprendizagem. Em vista da exigência da compreensão dos diferentes estilos de ensinar e de aprender e de responder a esses dois componentes da relação educativa, o campo de identificação do conceito de *design* evolui juntamente com as teorias de aprendizagem, e o desenvolvimento da tecnologia contribuiu para a sua expansão no seu sentido mais amplo – a de aproximar o humano e a pedagogia das ferramentas tecnológicas para que funcionem como mediadores do processo ensino-aprendizagem.

O conhecimento passa a ser elaborado e construído por meio do diálogo, através de campos de prática que necessitam da participação em rede das pessoas envolvidas no seu desenvolvimento. Segundo as pesquisadoras italianas Persico e Pozzi (2013a), por muito tempo tem sido comum aos educadores trabalharem isoladamente com o planejamento de suas próprias intervenções educacionais, desenvolvendo suas (geralmente tácitas) competências de *design* por meio da prática individualizada. Entretanto, como aos educadores é mais difícil dominar todas as tendências e tecnologias inerentes ao trabalho de *design*, da tecnologia e seu potencial, bem como sobre o uso estratégico na educação em diferentes contextos, as autoras abordam a necessidade de uma atuação colaborativa, ou seja, agir em conjunto com os demais profissionais, criando comunidades de prática, o que seria mais produtivo do ponto de vista didático-pedagógico.

Persico e Pozzi (2013, p. 138-139) tratam ainda da importância da comunidade de prática na perspectiva do aprendizado coletivo. Elas afirmam que os estudos sobre as comunidades de prática profissional têm se vinculado com intensidade à função das mídias sociais no aprendizado na atualidade, pautando-se nos princípios de coautoria, gerando construções coletivas e se tornando, cada vez mais, um lócus de participação, de colaboração e de aprendizado.

Os integrantes de uma comunidade de prática transformam e se transformam por meio do trabalho educativo, que é prática social. O *design* da EaD, nesta pesquisa é tomado na dimensão teórico-prática social, ou seja, aquela que acolhe as formas como cada participante se coloca diante de cada tarefa, com seus saberes, seus modos de pensar e de agir, aliado a um *corpus* de conhecimentos necessários à atividade. O conjunto de representações que incide sobre o trabalho do *design* da EaD deflagra um processo de reconfiguração de atividades, instituindo campos de intersecção a partir dos objetivos, evidenciando um modelo único de *design*, justamente porque cada movimento é singular, circunstancial, contextualizado e culturalmente situado. Trata-se de um ciclo organizacional que exige um clima de cooperação para favorecer uma reflexão sobre a própria prática e sobre as práticas de outrem, uma vez que a atividade de si exige e depende da atividade humana e do olhar do outro.

Em um trabalho educativo, os processos de colaboração podem ser identificados como formas de organização que potencializam um movimento coletivo em que os sujeitos, ao se comunicarem e se relacionarem, expressam interesses comuns, pontos de vista pessoais, bem como valores que visam a objetivos desenhados pelo grupo ou pela instituição. Para produzir objetos e serviços e para atender à finalidade formativa, essa organização o faz sob diferentes modos de ser e de executar a atividade oriunda de um modo de pensar, considerados os condicionantes do contexto e as características do próprio sujeito que se modifica no movimento da ação.

Foi a partir da dimensão humano-colaborativa que a pesquisa se desenvolveu, pautada na análise das práticas relacionadas às diferentes identidades – educacional, profissional e pessoal dos profissionais envolvidos – o *designer* educacional e o professor. Os saberes de ambos os profissionais (em ação) foram analisados na relação com a identidade de cada sujeito que colabora, a partir da história e cultura referencial, assim como a partir da influência que estes agentes exercem no âmbito da totalidade do trabalho de *design*², que é influenciado pela atividade do outro e pelo gênero³, ao qual o trabalho do *design* está vinculado.

Yves Clot (2006, p. 57) explica que “o trabalho nunca é senão um dos elementos da dialética em que o sujeito se descobre [...] e que forja modos de ação muito diversificados, que são uma série de desafios às situações adversas que enfrentam”. Para o mesmo autor, o significado do

2 Entendemos, neste estudo que o trabalho, como atividade humana, visa à transformação e se organiza a partir das necessidades e demandas de ofício, em que o trabalhador, como parte de um grupo, pode ser considerado também parte de uma comunidade ampliada e de prática.

3 No entender de Clot (2007), o gênero da atividade é composto pelo e no movimento da prática e se situa num plano dinâmico do agir do sujeito. Os processos que constituem os gêneros se efetivam por meio de uma mobilização subjetiva dos profissionais em ação, bem como estão sujeitos aos obstáculos e aos diferentes modos de resolução da solução problematizadora. Assim, a estilização do decidir do profissional se dá na composição de experiências e diretamente vinculadas às relações interpessoais e às condições materiais e não materiais.

trabalho também está no encontro do sujeito com a pluralidade dos lugares por onde ele circula. Sendo assim, as atividades foram analisadas e compreendidas como acontecimentos cotidianos de ofício (ideação, criação e implementação), tendo em vista a dimensão de comunidade, de grupo, e não apenas a partir da percepção de um sujeito que executa o seu trabalho com base nas suas respectivas áreas, disciplinas e respectivas demandas.

Sob esse olhar e com o interesse em conhecer e compreender melhor as relações que se estabelecem no desenvolvimento do trabalho do *design* da EaD e o fatores implícitos às atividades em situação de colaboração, movemo-nos à exploração deste tema. A investigação permitiria ultrapassar o senso comum, dando um caráter científico às análises relativas às práticas profissionais que interferem, no nosso entender, na concepção e no modelo de *design* da EaD adotado pela instituição. E, ao aproximar a prática cotidiana e a literatura por meio de pesquisas científicas, seria possível estabelecer conexões no intuito de explorar novos posicionamentos, novos discursos e conceitos de *design* e percebê-los como necessários ao avanço científico nesta área para o aprimoramento das práticas educacionais em educação a distância.

Enquadramento teórico e metodológico

Nesta pesquisa, a teoria histórico-social, que tem como principal representante Lev S. Vygotsky (1896-1934), e os princípios da educação humanista de Carl Rogers, adotada por Paulo Freire (1921-1997) foram tomados como pressupostos teóricos para explicar o estabelecimento de conexões epistemológicas e sociais para a análise dos estilos e gêneros profissionais que envolvem o trabalho do *design* na perspectiva dos saberes e dos modos de pensar dos sujeitos envolvidos no referido ofício.

O autor Russo Lev Vygotsky e seus colaboradores, Alexandre R. Luria e Alexis N. Leontiev, assim como o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire e seus interlocutores, concebem o homem como um ser situado e produtor de história, que transforma e se transforma pelo trabalho, em comunhão com os outros homens, com a natureza e no exercício de suas atividades em sociedade. Esse homem é definido a partir das dimensões onto e filogenética, compreendido como “*um ser de relações*” que está “*no*” e “*com*” o mundo (Freire, 1967), considerada a perspectiva tanto individual quanto coletiva do seu pensar e agir nos diferentes contextos. A dimensão do coletivo, nesta pesquisa, foi considerada a partir das “*múltiplas singularidades que se entrecruzam, dado que o sujeito constrói sua história na relação com o outro, sendo assim, (...) é produto e produtor, simultaneamente*” (MAHEIRIE, 2002, p. 36).

Assim, os posicionamentos desses intelectuais que geraram, no Brasil, uma nova tendência educacional desde o início da década de 1990, cujo enfoque ficou conhecido como teoria crítica da educação, são inventariados, neste estudo, buscando na perspectiva da educação multirreferencial ⁴ subsídios para compreender a dialética das singularidades e da pluralidade de cada sujeito e seus atos,⁵ em um contexto dinâmico onde o trabalho do *design* acontece.

Nessa linha, entende-se que o *design* possui uma função relevante não só por ser uma atividade complexa e pode captar as intenções da formação, mas porque se permite atuar sobre os fenômenos educativos buscando soluções de aprendizagem para um sujeito integrado à sua realidade. O domínio do *design*, por meio das ações humanas, está em criar possibilidades para compreender os diferentes estilos de aprendizagem, as distintas experiências dos estudantes, dos seus desejos e expectativas. O *design* inclui atividades dinâmicas que são executadas por diferentes atores do sistema, dentre eles, os professores (SILVA & SPANHOL, 2014).

A emergência da Era Pós-moderna assinalou mudanças importantes nas instituições educativas que, por sua vez, exigiu das instituições não só a revisão de conceitos, mas também das funções pedagógicas, do trabalho educativo e da visão dos profissionais que elaboram os projetos e os cursos a distância. Uma das razões foi apontada por Tarcia e Cabral (2002, p. 151), que argumentam que “o ser humano do século XXI é aquele que não se contenta mais com o que é, pelo que é, pelo contrário, julga importante saber porquê e quais as implicações dos fatos, das situações e dos acontecimentos”.

O movimento paradigmático, associado à expansão das tecnologias digitais e às conexões em rede, gerou um fenômeno comunicativo multidimensional, multidirecional em que os próprios

4 Fazendo referência à tendência proposta por Ardoino (1998) às práticas educacionais que consideram a perspectiva contextualizada de educação em que se permite explicitar os fenômenos humanos em sua profundidade, e em sua complexidade. Ardoino assinala que o aparecimento da ideia da abordagem multirreferencial no âmbito das ciências humanas, e especialmente da educação, está diretamente relacionada com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais. O autor a entende como um conjunto de referenciais baseado em uma epistemológica que possui como fundamento o reconhecimento do caráter plural dos fenômenos sociais, a pluralidade das linguagens que assumem a dinamicidade sociedade e a complexidade dos fenômenos humanos. Essa proposta defendida por Ardoino (1998) explica que, ao invés de “[...] buscar um sistema explicativo unitário, as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos (Ardoino, 1998d, p. 4 *apud* Martins, 2004, p. 89).

5 Construindo-se na pluralidade do contexto, o sujeito, como singularidade humana, está tecido no mundo e caracterizado por uma situação específica. Nela ele se movimenta, se constrói e produz a história, à luz de um projeto. Impulso em direção ao ainda não existente e, simultaneamente, inserido em condições objetivas que a situação lhe impõe, o projeto é a própria práxis vivida no cotidiano. Para nós, o homem caracteriza-se antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele, mesmo que ele não se reconheça jamais em sua objetivação (Sartre, 1964, p. 151). Para esse autor, o projeto define o sujeito, caracterizando a dialética do subjetivo e do objetivo. Como subjetividade objetivada (que se transforma em ato), o projeto é este movimento do sujeito (incluindo seu passado) em direção ao novo, ao inexistente, em um processo de superação que implica recusa e realização, ou seja, transformação e manutenção de uma situação.

usuários produzem e compartilham conteúdos de interesse. Na explicação de Litto (2009), tratar-se-ia de uma “inteligência coletiva” protagonizada por princípios tais como: “troca”, “compartilhamento”, “participação”, “conversação” e “interação”. Esses princípios integram um debate contemporâneo em educação e o design da educação os acompanha. Nesse sentido, a EaD já não pode mais ser pensada fora dessa lógica “multi”, ou seja, de uma educação situada, humanista, interativa e dialógica que está para uma aprendizagem autêntica e significativa, organizada sob um tempo e um espaço histórico social que constitui o trabalho educativo.

Estes fatores nos possibilitaram compreender que, entre as atividades e os discursos de *design*, há uma pessoa, um ser humano que se revela único e que está conectado por diferentes modos de viver, de ser, de sentir e de expressar o seu cotidiano e a sua condição identitária é construída também na relação consigo mesmo e com o outro sujeito do processo.

Nessa perspectiva, a partir da interpretação da obra de Clot (2007), Mattedi et al. explicam que

A vida é intimamente conectada ao trabalho nesses ritmos que se interpenetram. O trabalho é espaço de invenção da vida, um dos seus múltiplos espaços nos diversos movimentos de atividade que põe a funcionar. Dizemos, portanto, que a atividade não tem fim em si mesma; mas é uma criação de si (MATTEDI et al., 2014, p. 59).

Assim, podemos pensar que o modo da vida do homem é sustentado tanto individual quanto coletivamente e que a história da divisão do trabalho (atividades e tarefas) é indissociável da história e da cultura do homem e as ações implicadas no *design* da EaD, portanto, expressam condições e possibilidades objetivas e subjetivas, fatores e componentes materiais e não materiais próprios da função educativa, que relaciona pensar (atividade/consciência), saber (conhecimentos, pedagogia e experiência) e agir (tarefas). Essas práticas constituem produto e, também, resultado, unindo experiência, ideia, ato e produto.

Nesse caso, o produto é trabalho e não se separa do ato, da teoria e do conhecimento, do capital humano, do potencial da tecnologia e do valor social e político cuja especificidade é educativa, ou seja, sua finalidade é prática, produto e resultado social. Para Silva (2007, p. 80), na atividade do *design*, “[...] o produto não se separa do ato de produção. É preciso identificar também a especificidade da educação, ou seja, aquilo que é próprio a esse tipo de atividade social produtiva”, cujos processos constituem uma finalidade também específica que visa à formação integral dos sujeitos.

O objeto deste estudo enquadra-se no propósito de investigar as práticas desenvolvidas no *design* de EaD realizado em Comunidade de Prática por professores e *designers* educacionais

no interior de uma instituição de Ensino Superior a Distância brasileira. A partir desse enquadramento, e com base no conceito de educação e nas relações de convergência de modalidades, definimos a seguinte problematização: “Que expressão ou modelo de *design* de EaD emerge do trabalho colaborativo implementado por professores e *designers* educacionais em Comunidade de Prática, cujas soluções sugerem a associação de saberes, composição de papéis, modos de pensar e de decidir para a execução de uma solução/produto de *design*?” para chegarmos aos resultados buscamos analisar os papéis e os saberes profissionais de *designer* e professores envolvidos no desenvolvimento do trabalho e a forma como impactam nas atividades, identificando como os estilos de pensar e os estilos de decisão impactam na criação de um modelo de *design* da EaD.

Nesta investigação, optamos pela realização de um estudo de caso do tipo etnográfico, e para tal buscamos suporte nas abordagens teóricas e nas pesquisas da pesquisadora brasileira Marli André e seus colaboradores, que desde 1978 tem incentivado esse tipo de pesquisa em educação e utilizado essa terminologia em estudos envolvendo as práticas educativas e formação de professores. Seu pensamento sofreu influências da autora estadunidense Green, Dixon e Zaharlick (2005), que define esse tipo de pesquisa como “lógica de investigação educacional”. A referida pesquisadora contribuiu no campo científico e acadêmico, socializando no Brasil, seus estudos sobre o campo educacional, com o método de análise etnográfico. Ela entende este tipo de pesquisa como uma perspectiva de investigação importante para as reflexões educacionais e para a compreensão dos atores justamente por considerar o estudo da “cultura do outro”, das práticas culturais de um sujeito que está inserido em um determinado grupo social e institucional.

O *locus* da investigação foi o Laboratório de Produção de Material Didático para a EaD, denominado Multi.Lab.EaD do Centro de Educação a distância, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Os sujeitos da pesquisa são o *designer* educacional da equipe multidisciplinar que desenvolve função no laboratório e o professor de disciplina que atua ou atuou em um ou mais dos Cursos de Licenciatura na modalidade a distância ofertados pelo CEAD.

A equipe multidisciplinar é formada por um grupo que trabalha em colaboração e é constituída por profissionais de formações e experiências diversas, requisito observado no edital de contratação para assumir a função. Ao abranger as diferentes e grandes áreas, tais como Educação, Comunicação, *Design*, Artes, Psicologia, entre outras, constituímos um *corpus* de conhecimentos e saberes necessários ao desenvolvimento das atividades, os quais se entrelaçam e se associam no decorrer do desenvolvimento das práticas.

Enquadrar o estudo de caso no tipo etnográfico foi uma possibilidade de estudar sobre as práticas e experiências de sujeitos em um contexto institucional e ter a possibilidade de interpretar e descrever o “como” e os “porquês” do fenômeno em toda a sua profundidade no contexto em que ele ocorre. Foi, também, uma oportunidade de descortinar os significados de uma parte que constitui o todo da instituição, por meio do estudo de práticas humanas *in loco* que tomamos de empréstimo para estudar um campo específico da educação, que é o *design*.

Na percepção de Barbier (2002), esse empréstimo pressupõe também o envolvimento do capital cultural do pesquisador, pois ele também empresta coisas de si, do seu ser: sentidos do seu ser, do conjunto de saberes de saberes e dos seus modos de agir. O autor diz que esse cabedal de saberes

[...] é constituído por sua experiência, por sua formação, por suas leituras em ciências antropossociais, por suas vivências, recheadas de subjetividade, um capital de saberes que podem ser intercambiados com a outra pessoa se ela o desejar sabendo, no entanto, que cada experiência pessoal é única e irreduzível a qualquer modelo (BARBIER, 2002, p. 04).

Nesse sentido, entendemos que a interpretação das práticas humanas são diversas justamente porque elas se nutrem de princípios interativos, da relação com os outros, sob uma realidade que compreende o significado das nossas experiências e das experiências de outrem.

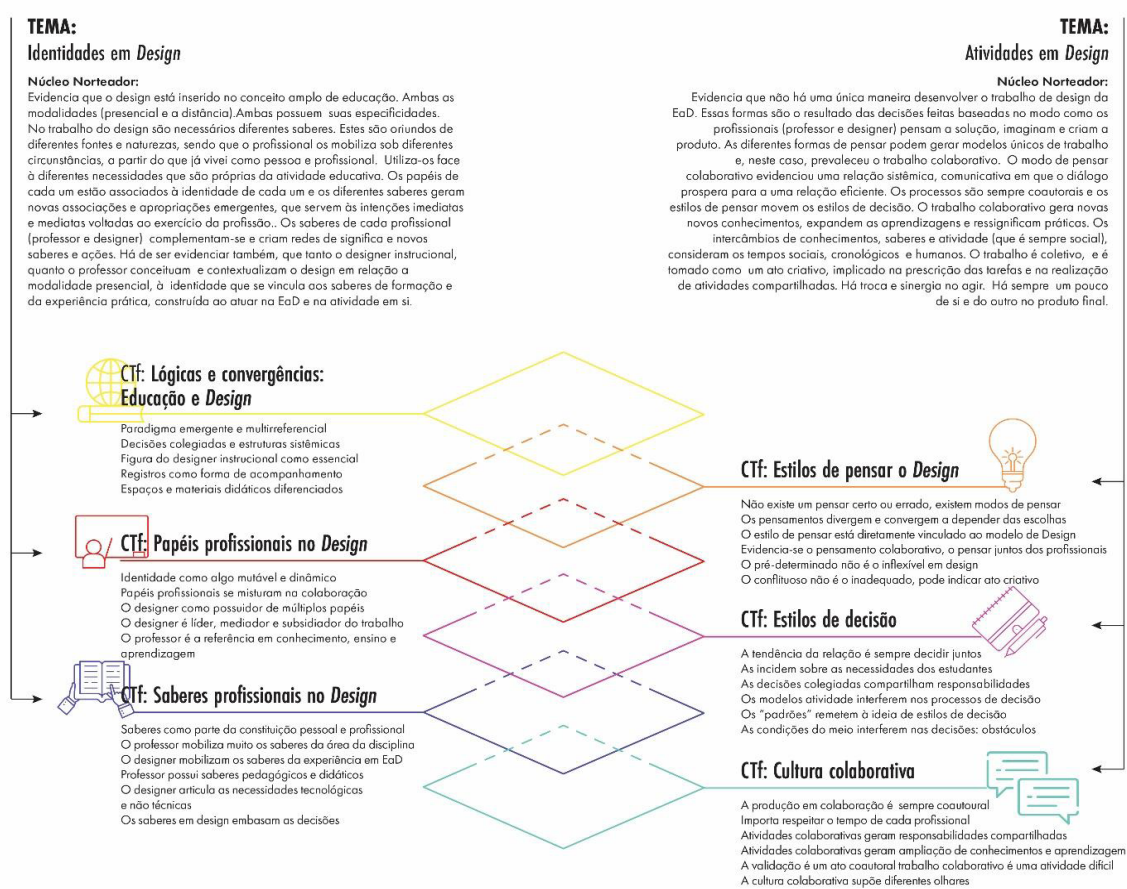
Essas formas identitárias se estabelecem socialmente, são construídas culturalmente e influenciadas por uma série de fatores de ordem psicológica, emocional e afetivas, sendo, portanto, altamente subjetivas. Nesse sentido, a interpretação e o significado que as pessoas atribuem aos seus atos e aos de outrem são parte da própria experiência, de experiências ressignificadas, e do modo como cada sujeito interage no mundo deixa suas marcas.

Quanto à codificação para a seleção das categorias ocorreu face à repetição das expressões e das palavras ditas pelos sujeitos, em seguida trianguladas considerando as práticas e os sentimentos narrados pelo *designer* educacional e pelo professor. As participações dialogadas protagonizaram uma construção categorial sequencial e progressiva, revelando a frequência da significação semântica presente nos componentes discursivos que geraram as unidades analíticas em cada tema ou unidade de registro e as categorias temáticas, ancoradas por um feixe de relações (Gomes, 1994) foram apresentadas graficamente através palavras, frases e expressões e significadas por um núcleo norteador ou um núcleo de sentido.

Os conteúdos que se repetiram com frequência foram recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática para criar as modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2004, p. 100).

O índice de conceitos que agruparam as informações analisadas e interpretadas geraram conexões entre os temas, criando uma narrativa descritiva. Finalmente, as conexões criaram uma aplicabilidade dos resultados nas circunstâncias desse estudo. Os vestígios/dados vinculados ao alinhamento teórico resultaram em um relatório e dele emergiu a matriz teórico-conceitual de *design* da EaD, interligando as unidades de sentido com a matriz teórico-metodológica. E, assim foram criadas as Categorias Iniciais, Intermediárias e Finais (CTF), conforme mostra a figura a seguir:

Figura 1. Categorização temática



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Sobre a atividade dos sujeitos do design

Inicialmente foi preciso especificar a natureza das relações (o lugar de si e do outro) que os profissionais – professor e *designer* educacional estabelecem na instituição de EaD para a execução de um projeto educativo, assim como a natureza dos saberes desses profissionais que definem, no âmbito da EaD, o conjunto de atividades necessárias ao desempenho do seu ofício

e quais papéis estão implicados na atividade de cada sujeito. Outra questão foi como a natureza de cada saber se amplia quando associado aos saberes dos demais profissionais em colaboração e como estes interferem na criação e implementação das demandas educativas específicas da EaD para chegar a uma solução/produto.

Quanto aos saberes, em relação ao professor encontramos uma vasta literatura que nos ajudou a classificar os saberes ou as competências docentes necessárias ao trabalho docente. Dentre eles citamos os autores mais recorrentes e utilizados nesta tese: Pimenta (1999, 2011), Freire (2006), Tardif (2008), Tardif e Lessard (2013) e Perrenoud (2002), Charlot (2000). Já em relação ao *designer* educacional, a atividade adquiriu um *status* de profissão recentemente no Brasil (2009), e as referências quanto à classificação das competências e dos saberes necessários ao ofício ainda são muito esparsas, praticamente inexistentes, quando buscamos em fontes científicas que definem o *design* como trabalho educativo.

Já, o *designer* educacional pode ser visto como uma “nova profissão”, aquela que ainda está em ascensão na educação, por isso discutir o *design* da EaD é ter, também, de fazê-lo articulado ao conceito de educação sob um sentido amplo.

No Brasil, o profissional designer teve sua profissão regulamentada pelo Ministério do Trabalho e Emprego em 2009, sob o código 2394-35 e com as nomenclaturas “Desenhista Instrucional, Designer Instrucional e Projetista Instrucional” (BRASIL, 2012a). As atribuições do designer compreendidas na CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) são apresentadas da seguinte forma:

[...] implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas (BRASIL, 2009, s/p).

Os saberes de ambos os profissionais (em ação no *design*) foram analisados na relação com a identidade de cada sujeito a partir da história e cultura de cada um, assim como a partir da influência que estes exercem no âmbito das atividades de trabalho de *design*, influenciados pelo trabalho do outro e pelo gênero ao qual a atividade está vinculada, bem como aos diferentes contextos de atuação dos profissionais ao longo da trajetória laboral.

Quanto ao gênero profissional, pode-se dizer que, como a abordagem não se dá diretamente sobre um ou sobre outro sujeito profissional do grupo em particular, mas sobre o gênero profissional de ofício, os saberes necessários e mobilizados na atividade precisam ser vistos a partir da noção de convergência de ações ou de modalidades que se articulam às noções de identidade.

As atividades foram analisadas como acontecimentos cotidianos de ofício (ideação, criação e implementação), tendo em vista a dimensão de comunidade, e não apenas a partir da percepção do sujeito que executa o seu trabalho com base nas suas respectivas áreas e disciplinas por entender que o trabalho. Como atividade humana, o trabalho visa à transformação e se organiza a partir das necessidades e demandas de ofício, em que o trabalhador, como parte de um grupo, pode ser considerado também parte de uma comunidade ampliada, ou seja, o sujeito do trabalho é também um membro de um grupo que dispõe da capacidade de se transformar por meio da consciência da própria atividade e como copartícipe das ações que se sustentam no estabelecimento de relações de proximidade, geradas pelo diálogo entre os participantes.

Os *designers* se tornam profissionais no devir, ou seja, sendo profissionais fazendo algo, vivenciando o dia a dia da prática, experimentando e refletindo sobre suas ações. Tornam-se o que são (identidade de *design*) no movimento do pensamento e da ação em comunhão com o outro e em situação de colaboração. Se analisamos a dinâmica que envolve uma comunidade, é possível perceber uma comunidade de prática como uma rede, a partir dos papéis que cada integrante exerce no interior daquele grupo. Razão pela qual os saberes se associam e se expandem na medida em que são mobilizados, incorporados e aplicados.

Ipiranga et al. (2005) afirmam que as relações estabelecidas nas comunidades são regidas pela negociação de significados, o que ocasiona diferentes graus de participação, que são responsáveis por definir a identidade dessas comunidades. Esses graus de participação surgem das necessidades, dos interesses e das perspectivas diferentes que se originam no interior do grupo de trabalho.

Sobre os saberes dos profissionais no design

O trabalho do *design*, percebido como um gênero de ação, exige a atividade de pessoas para desenhar, criar e desenvolver processos para dar forma aos produtos por meio das tarefas. Tal intersecção é relacional e seus desdobramentos e significações são dados pelos sujeitos, por suas experiências, por sua força de trabalho, pelo modo de pensar e de agir, cujo movimento

acontece de forma espiralada e situada. As intenções e as necessidades são potencializadas pelo coletivo profissional, e o ritmo é dado pelo espaço-tempo⁶.

O profissional da EaD, como parte desse movimento em uma comunidade multidisciplinar é, ao mesmo tempo, um sujeito singular em um todo plural justamente porque interage com os demais integrantes do universo da sua prática. É como estar diante de um “dever” profissional por sua condição de sujeito criativo e interativo no interior de uma cultura organizacional colaborativa. Esses devires, no entendimento de Barreto (2009, p. 65), nascem no contexto do discurso e nos fazem pensar sobre o que cada enunciado designa no âmbito da linguagem, que é responsável também por organizar as formas de pensamento dos sujeitos.

Os saberes que os profissionais possuem orientam as escolhas e definem maneiras de se portar e de atuar *sobre e com* seres humanos, como é o caso do professor e do *designer*, na função educacional. Essas ações são negociadas e gerenciadas em grupo movidas e caracterizadas por um domínio de interesse, com a percepção de que a diversidade precisa ser respeitada.

Nesse processo de interlocução há uma composição de saberes que abrem, delimitam e fixam limites em diferentes domínios, no mesmo gênero profissional de ofício, necessários ao desenvolvimento do trabalho e à consecução dos projetos em EaD. Nesse contexto, entrelaçam-se práticas sociais que são potencializadas e desencadeadas pelo grupo sob dois aspectos: i) a organização das atividades; e ii) a identidade individual e coletiva, sob as quais se alicerçam os propósitos e interesses específicos produzidos pelo trabalho que geram conhecimento e aprendizagem, além de criarem laços de cumplicidade coautoral.

Por exemplo, quando Charlot (2000, p. 72) afirma que “Toda a relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com o seu mundo, é uma relação com o mundo e com a forma de apropriação com o mundo” e que “toda a relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica e comporta também uma dimensão de identidade”, ele fala da história do sujeito, das suas formas de viver a vida, fazer o seu trabalho, fala das suas expectativas, “[...] suas referências à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, a imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros”.

Assim, ao analisar os saberes dos profissionais que trabalham no *design* da EaD a partir da noção de identidade, é possível perceber a dinâmica deste movimento. Trata-se do lugar que

6 O tempo não é um “tempo de fato”, aquela noção que Designava um sentido rigoroso, objetivado ou orientado por uma sequência de ações e de rotinas subsequentes. Segundo Merleau Ponty (1999), o tempo é um construto, um artefato, e, por essa razão, as dimensões do passado (tempo que foi) e presente (tempo que é) são imanentes no ser humano; sujeito e tempo estão impregnados, atuam mutuamente um sobre o outro sob uma dinâmica que se retroalimenta. O espaço-tempo relaciona o processo de *design* a um sujeito no e para o seu tempo e espaço está relacionado à composição dos cenários que é dada, por um lado, pela tecnologia, e por outro pela atividade humana colaborativa.

o profissional ocupa no contexto social e institucional. A mobilização e utilização dos saberes é resultado das demandas do trabalho, que exige uma orientação técnica e humana, ou seja, um planejamento para que a ação possa se concretizar a partir de uma finalidade específica.

Verificou-se que a dinâmica dessa convergência de saberes não se apoia apenas no caráter multi ou interdisciplinar das ações, ou apenas na forma de fazer e de desenvolver as tarefas na EaD pura e simplesmente; é possível percebê-la nas crenças, nos modos de pensar as soluções para o ensino-aprendizagem e nas conexões estabelecidas a partir do que cada sujeito construiu e incorporou ao longo da sua trajetória como profissional como pessoa, como estudante e agora como parte de um grupo específico de trabalho bem como nos laços humanos criados no interior de um projeto. Conclui-se que não há uma relação de saber que não esteja correlacionada a alguma experiência, ao significado do meio social, ao modo de pensar ou de compreender aquela prática ou o exercício da atividade.

O estilo do trabalho em *design* nasce impregnado dessas conexões que os sujeitos fazem trabalhando em parceria, sob uma visão situada de *design*. Há uma “aprendizagem contextualizada”, segundo Wilson (2000), que apresenta uma série de outros princípios sobre essa possibilidade de entender o *design* e que se alia aos princípios defendidos por Krippendorff (2000) quando o humano sustenta uma visão plausível para um discurso eficiente em *design* e a construção de seus artefatos. A noção do “eu das pessoas”, segundo Wilson (2000), nasce do entendimento de que há uma identidade, mesmo que separada de outras, pode pertencer a vários grupos. As pessoas, segundo o mesmo autor, possuem múltiplas identidades, que podem servir como ferramentas para pensar e agir no contexto do trabalho educativo em *design*.

Sobre o estilo de pensar o Design

O estilo de pensar o *design* está diretamente vinculado ao estilo de decisão de cada sujeito envolvido no processo, o qual se preocupa com o fazer criativo e inovador, ou seja, o estilo que o *designer* e o professor desenham para a execução da atividade importa muito ao produto final, justamente porque a atividade⁷ não acontece desvinculada das questões internas aos sujeitos, das questões objetivas da realidade e das circunstâncias concretas de ação. O estilo é um modo de representação do ato de ofício do sujeito em relação à demanda e à forma de organização no grupo da comunidade.

7 O conceito proposto por Yves Clot (2007) concebe a atividade como um modo de agir sobre algo, mas vinculado ao pensar humano sob todas as suas circunstâncias. O pensar sobre o processo é também condição para o desenvolvimento de um modelo único de *design*, pois cada escolha e interação aportam modos singulares de atividades para alcançar um fim proposto por meio da execução das tarefas.

Nesta pesquisa, analisando os diferentes tipos de pensar no trabalho do *design*, concluímos que o pensamento colaborativo oferece mais segurança na tomada de decisão, segundo os dados nos evidenciaram. No ponto de vista da maioria dos *designers* envolvidos na pesquisa, o “decidir juntos o que é certo ou errado, entre um e outro tende a ser mais positivo para o *design*”⁸. Esse acertar não está ligado diretamente à forma de pensar a solução em si porque segundo Paulo Freire (2006), “*não há um pensar certo ou errado*”, assim como “*não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes*” (Freire, 1987), que se sustentam na atividade dialógica do sujeito, que concebe o produto e o torna eficiente àquela finalidade.

Com base nestas premissas, concordamos que “*não existe um único caminho, e esse é o caminho certo, é feito com base nas formas de tratar o conteúdo e escolher as ferramentas. E se o aluno participar, o conhecimento se torna ainda mais colaborativo, e isso não acontece muitas vezes no presencial*”⁹. Há diferentes formas de organizar o conteúdo, e isso se dá muito em função de condições internas, mas também externas ao sujeito em colaboração.

É como se uma rede fosse tecida fio a fio em múltiplas cores e os pontos do tear criassem um colorido espacial tornando uma peça única. Analogamente é como se o *design* fosse sempre um pano de fundo para a organização das práticas em educação que, para ser executado, precisasse dos diferentes pontos de intercessão: sujeito e sua atividade mental, suas experiências e formas de se comunicar aliado ao potencial da tecnologia e da pedagogia como parte de um ciclo dinâmico.

Se nos reportarmos ao conceito de *Design* proposto por Krippendorff (2000), veremos que ele defende um pensar de *design* organizado a partir de um conjunto de “maneiras de ser, de sentir, de criar, de se expressar”. Estas, segundo ele devem ser compreendidas como um “discurso de *design*”. Esse pensar tem como finalidade “melhorar, testar e promover métodos específicos de ação e de criação com o envolvimento do sujeito, tanto o vinculado à execução quanto ao consumidor”, destaca o mesmo autor.

Assim, a partir dessa perspectiva, Krippendorff (2000), discute a evolução do *design* que precisa superar a “massificação”. O paradigma de projetar produtos funcionais para produção em massa, uma consequência da industrialização, aos poucos foi desaparecendo dando lugar a uma tendência com a preocupação voltada à produção e ao uso funcional dos artefatos. A tecnologia evoluiu a tal ponto que o *design* se tornou um modo de vida, e o pensamento antigo do *design* como criação de artefatos úteis e baratos deu lugar a um *design* que incorpora “um

8 Extrato de fala de um *designer* entrevistado.

9 Extrato de fala de um *designer* entrevistado. Sobre o trabalho colaborativo na modalidade presencial.

pensamento de *design*”, que é social, cultural e personalizado, feito para humanos atentando ao conforto, interesses e desejos.

Quando os profissionais pensam, criam as soluções e desenvolvem suas atividades relativas ao trabalho de *design* da EaD, mesmo que juntos, eles se orientam pelas finalidades do gênero profissional, ou seja, o professor se orienta no seu campo de trabalho, no seu ofício, e o *designer* obviamente deverá levar em conta os princípios do ofício do *design* propriamente dito – tudo isso precisa estar envolvido para que um projeto adquira sentido. Ambas as atividades estão vinculadas aos atos específicos da sua profissão e operam suas tarefas com base em filosofias, percepções, arte e experiências pessoais e coletivas.

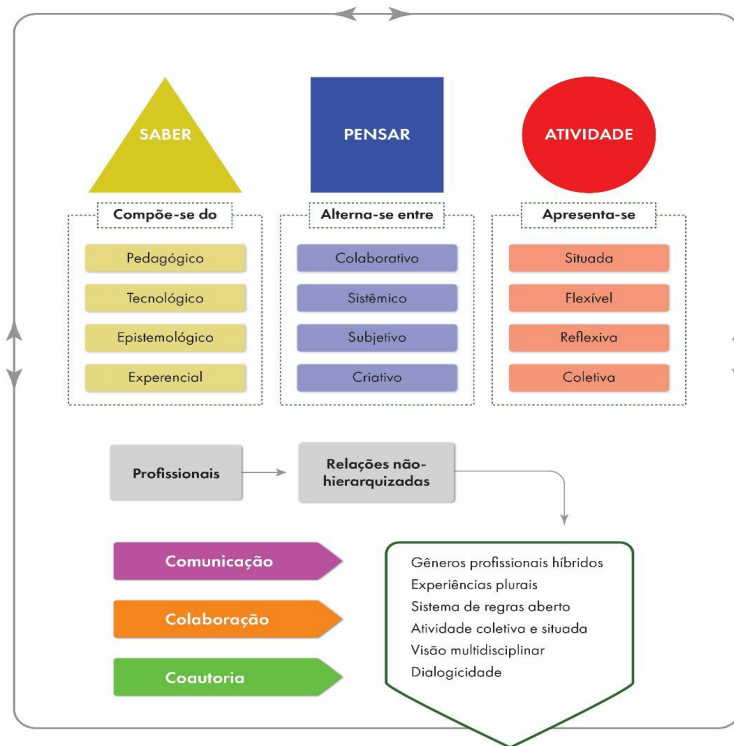
Tais percepções e atos são dinamizados sob diferentes circunstâncias de “ser” e de “estar”, geralmente propostas e comunicadas de diferentes maneiras, a julgar pela necessidade, interesses e desejos individuais e coletivos que estão em pauta na relação conceito/ato/produto e que servirão à sua finalidade para satisfação e benefício de alguém.

Conclusões

Esta investigação desencadeou um modelo de *Design* para a EaD, o qual o intitulamos de CODESIGN. Trata-se de uma matriz conceitual que nasce da dimensão do coletivo, embasada nas relações comunicativas dialógicas autênticas. Esse coletivo em *design* pode ser entendido como um conjunto de pessoas que atuam em colaboração para desenvolver as atividades vinculadas ao trabalho educativo e que dependem da interação humana em todas as suas etapas.

Constitui-se por um processo dinâmico que envolve modos de pensar que se alternam e atividades pedagógicas conscientes e protagonizadas por escolhas e decisões profissionais sob uma perspectiva colaborativa, subjetiva, criativa e sistêmica. Assim, os componentes centrais dessa proposta conceitual articulam-se sob os saberes, os modos de pensar e as atividades pedagógicas que se amparam por princípios que se articulam entre si e em rede, propondo uma solução sempre única, cujo pressuposto é sempre a participação conjunta e a interlocução que se estabelecem por meio de associações, conforme apresenta a figura esquemática diposta a seguir:

Figura. 2: Modelo CODESIGN



Fonte: Elaborada pela autora.

Os componentes centrais e os subcomponentes fazem parte de um sistema integrado que designa uma solução ou um produto final. O resultado é favorecido pelo entendimento de que a colaboração não pode ser entendida como um apanhado de atividades executadas por um grupo de pessoas. O funcionamento desse grupo deve gerar pré-disponibilidades de “fazer juntos”, para cultivar sentimentos de respeito ao saber e ao pensar e à identidade do outro, assim como deve gerar cumplicidade durante todo o trabalho. Essa colaboração deve ser entendida como protagonista de uma ação cujo resultado já não pertence mais a um ou a outros: ela designa uma obra coletiva e coautoral.

O modelo de *design* apresentado nesta pesquisa que resultou em tese de doutoramento é denominado “CoDesign” porque é colaborativo, corresponsável e coautoral, em virtude de todos os componentes que o embasam e sustentam as atividades. A justificativa é a de que os agentes trabalham juntos, compartilham espaços, selecionam ferramentas e criam recursos, socializam saberes, modos de pensar que se alternam, criam estratégias, dialogam, avaliam e

retroalimentam os processos sob uma perspectiva colaborativa em todas as etapas de desenvolvimento da solução.

O CoDESIGN caracteriza-se por uma proposta de *design* da EaD pautada em princípios do trabalho educativo coletivo, de perspectiva humana e histórico-cultural cujos pressupostos se orientam por processos dialogados e negociados que supõem atividades flexíveis, situadas e relacionais sob uma relação comunicativa e decisória não hierarquizada.

Neste sentido, vale alertar que haverá sempre um modelo único de design porque os saberes, a alternância de pensamento, as escolhas, os modos de decisão nunca serão iguais em toda a solução. Estamos nos referindo, com estas conclusões que o *desing* da EaD deve ser visto e compreendido como um conceito em transição, por todos os indicativos científicos encontrados, analisados e interpretados.

Os condicionantes implicados nesta representação, quer seja na atividade do grupo, quer seja na estrutura organizacional, geram estilos de trabalho únicos e interferem nas decisões de cada profissional no contexto da atividade que executa. Os saberes são plurais e heterogêneos e se complementam, não se tratando de uma soma de saberes e modos de pensar: trata-se de uma teia, uma rede que vai acrescentando pontos, e, a cada ponto, temos uma nova possibilidade de realizar outro ponto.

Podemos pensar na metáfora do tapete: a cada ponto, surge um desenho, e, quando os fios são diferentes, surgem novas nuances de cores. A cada ponto do bordado nasce algo novo. É com essa percepção que vislumbramos a matriz do *design* da EaD sob a denominação CoDESIGN; como um novo ponto de tapete na peça, nasce uma nova proposta de *design* na literatura voltada à EaD.

A investigação demonstrou que não há um único modelo de *design*, pois os modos como os participantes interagem e potencializam as relações desencadeiam distintos modelos, sempre flexíveis. Há de se ressaltar, no entanto, que desvelamos componentes importantes que são derivados de um processo de colaboração em uma comunidade de prática em que ambos os profissionais mobilizam e utilizam seus saberes, mas não abrem mão de seus lugares (papéis) na relação. É juntos que se definem a proposta e decidem o desenvolvimento, pois ficou evidente que “os papéis se misturam”. Essa identidade é dada pelo histórico vivido como profissional e como pessoa, pela experiência adquirida ao longo da vida em distintos contextos e pelas aprendizagens construídas no dia a dia da relação educativa.

Referências

- BARBIER, R. L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé. Conférence à l'École Supérieure de Sciences de la Santé - Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES-GDF Brasília, 2002. Acessado em 21 de Setembro 21 de 2002. Disponível em <http://www.saude.df.gov.br/FEPECS> 2002.
- CATAPAN, A. H. Mediação pedagógica diferenciada. In K. M. Alonso, R. S. Rodrigues & J. G. Barbosa (Orgs). **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais** (p. 71-97). Cuiabá: EdUFMT, 2009.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CLOT, Y. **Função Psicológica do Trabalho** (2ª ed.). Petrópolis RJ: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições**, 17(2), 2006. Acessado em 10 de Fevereiro de 2019. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2364/50_dossie_clot_y.pdf, 2006.
- DUARTE, A. Hannah Arendt e o pensamento 'da' comunidade: notas para o conceito de comunidades plurais. **Rev. o que nos faz pensar**, no. 29, 2011.
- FILATRO, A. **Design Instrucional na Prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa** (34ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In M. C. S. Minayo et al. (Orgs.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade** (pp. 67-80). Petrópolis: Vozes, 1994.
- GREEN, J. L., DIXON, C. N. & ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, 42, 13-79, 2005. Acessado em 02 de Agosto de 2018. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n42/n42a02.pdf>>
- IPIRANGA, A. S. R. et al.. Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. **Cad. EBAPE.BR**, 3(4), 1-17, 2005. Acessado em 12 de Dezembro de 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512005000400009&lng=en&nrm=isso
- KRIPPENDORFF, K. Propositions of Human-centeredness: A Philosophy for Design. In D. Durling & K. Friedman (Eds.). **Doctoral Education in Design: Foundations for the Future**. Staffordshire (UK): Staffordshire University Press, 2000. Acessado em 15 de Julho de 2018. Disponível em: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1216&context=asc_papers

- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LITTO, F. M. & FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**: São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*, 7(13), 31-44, 2002. Acessado em 10 de Junho de 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000100003&lng=pt&nrm=iso
- MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, 26, 2004. Acessado em 15 de Julho de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf>
- MATTEDI, A. P., LOUZADA, A. P. F., TEIXEIRA, V. D., PINHEIRO, D. A., ZAMBONI, J. & BARROS, M. E. B. Cartografando gêneros e estilos: nas bordas da atividade. In: D. S. Roemberg, J. Ronchi Filho & M. E. Barros (Orgs.). **Trabalho docente e poder de agir: Clínica da atividade, devires e análises**. Vitória: EDUFES, 2014.
- MORAES, M. C. (1996). O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, 16(70), 59-67, 1996. Acessado em: 15 de de 2020. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2388>>
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, 22(37), 7-32, 1999.
- PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Artmed: Porto Alegre, 2002.
- PERSICO, D. & POZZI, F. **Cultura partecipativa nella progettazione didattica participatory culture in learning Design**. In: D. Persico & V. Midoro. *Pedagogia nell'era digitale*. Editore Publisher: Roma. 2013.
- PETERS, O. **A educação a distância em transição: Tendências e desafios**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.
- PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente** (pp. 15-34). São Paulo: Cortez Editora. 1999.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal** (6ª ed.). São Paulo: Cortez, 2011.
- PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SARTRE, J.-P. (1964). **As palavras** (6ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1964.
- SILVA, A. L. & Spanhol, F. J. **Design Instrucional e a construção do conhecimento na EaD**. São Paulo: Paco Editorial, 2014.
- SILVA, F. M. **O trabalho educativo e a natureza humana: Fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica**. Tese de Doutorado, UNESP, São Paulo, 2007. Acessado em 19 de Fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152026>>

TARCIA, R. M. L. & CABRAL, A. L. T. (2002). O novo papel do professor na EAD. In F. M. Litto & M. Formiga. **Educação a distância: estado da arte** (pp. 148-162). São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2002.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (2013). **O trabalho Docente: Elementos de uma Teoria da docência e da Profissão de interações humanas** (8ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, M. (2008). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

VIGOTSKI, L. S. (1999). **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WILSON, B. G. & Meyers, K. M. Situed conginition in theoretical and practical context. In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.) **Theoretical foudations of learning environments** (p. 57-88). Consultado em Dezembro 19, 2018, em https://www.researchgate.net/publication/239062816_Situated_Cognition_in_Theoretical_and_Practical_Context, 2000.

Recebido em: 29 de outubro de 2021

Publicado em: 06 de dezembro de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

REFLEXÕES NECESSÁRIAS E URGENTES ACERCA DA GESTÃO DA EAD NO BRASIL

Marcello Ferreira¹

Universidade de Brasília

<http://orcid.org/0000-0003-4945-3169>

Marcos Rogério Martins Costa²

Universidade de Brasília

<http://orcid.org/0000-0002-4627-9989>

Daniel Mill³

Universidade Federal de São Carlos

<http://orcid.org/0000-0002-8336-3645>

RESUMO

Desde a década de 1990, o desenvolvimento e a amplificação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em processos educacionais é um fenômeno mundial, certamente associado aos avanços de modelos compreensivos da cognição humana na cultura digital, mas, sobretudo, imbricado à totalidade econômica de matriz neoliberal. Os imperativos de distanciamento social vinculados à pandemia de Covid-19, deflagrada em 2020, catalisaram formas diversificadas de ensino não presencial no Brasil, inclusive na Educação Básica. Observando os respectivos impactos, mas, sobretudo, suas determinações, objetiva-se discutir a gestão de uma de suas formas peculiares – a Educação a Distância (EaD) –, buscando apontar categorias e reflexões que possam explicar e contradizer práticas associadas, sejam elas tradicionalizadas, sejam elas contingenciais. Dentre os variados aspectos estruturais e pedagógicos a que EaD se relaciona, detém-se nesta discussão aos elementos da gestão que mobilizem, no modelo brasileiro, a implantação de processos de ensino e de aprendizagem mais democráticos e significativos, a partir de três categorias analíticas: (i) antecedentes; (ii) estratégias; e (iii) projeções. Sem ortodoxia nas definições, mas com enquadramento epistemológico crítico e interdisciplinar, problematiza-se complementarmente a institucionalização da EaD no espectro universitário público, em vistas a acionar possibilidades de qualificá-la em seu espaço-tempo. Como metodologia, adota-se uma abordagem qualitativa, aplicando-se a técnica de pesquisa documental e bibliográfica, resultando em uma incursão descritiva e exploratória acerca do tema, em caráter ensaístico. Como resultado, compreende-se que a gestão democrática e com referenciamento social pode impactar positivamente processos de ensino e aprendizagem na modalidade EaD, oferecendo subsídios materiais, formativos e tecnológicos à comunidade escolar. Com isso, são oferecidas reflexões necessárias e urgentes acerca do *modus operandi* da gestão da EaD no contexto brasileiro, abrindo-se *modos outros* de pensar.

Palavras-chave: Gestão. Educação a Distância. Políticas educacionais. Universidade Aberta do Brasil. Pandemia de covid-19.

1 Doutor em Educação em Ciências (UFRGS). Professor no Instituto de Física e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (UNB). Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e seus dispositivos: sujeitos, saberes, práticas, discursos e políticas. Brasil. E-mail: marcellof@unb.br

2 Doutor em Letras (USP). Membro da equipe multidisciplinar do Centro de Educação a Distância (UNB). Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL). Brasil. E-mail: marcosrmcosta15@gmail.com

3 Doutor em Educação (UFMG). Professor no Departamento de Educação (UFSCar). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte). Brasil. mill@ufscar.br

NECESSARY AND URGENT REFLECTIONS ON THE MANAGEMENT OF DISTANCE EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT

Since the 1990s, the development and amplification of digital information and communication technologies (TDIC) in educational processes and a world phenomenon, certainly associated with the advances of comprehensive models of human cognition in digital culture, plus, above all, embedded in economic totality neoliberal matrix. The imperatives of social distancing linked to the Covid-19 pandemic, set off in 2020, catalyzed diversified forms of education in person in Brazil, including in Basic Education. Observing the respective impacts, but, above all, their determinations, it aims to discuss the management of one of their peculiar forms - to Distance Education (DE) -, seeking to establish categories and reflections that can explain and contradict associated practices, whether they are traditionalized, whether they are contingent. Among the various structural and pedagogical aspects to which DE is related, it is necessary to discuss the elements of management that mobilize, in Brazil, the implementation of more democratic and meaningful teaching and learning processes, based on three analytical categories: (i) background; (ii) strategies; and (iii) projections. Without orthodoxy in the definitions, but with a critical and interdisciplinary epistemological framework, the institutionalization of distance education in the public university spectrum is additionally problematized, with a view to triggering possibilities of qualifying it in its space-time. As a methodology, a qualitative approach is adopted, applying it to a documentary and bibliographic research technique, resulting in a descriptive and exploratory incursion on the subject, in an essay character. As a result, we understand that democratic management and social reference can positively impact teaching and learning processes in the DE, offering material, training and technological subsidies to the school community. As such, we have offered necessary and urgent reflections on the *modus operandi* of the DE management in the Brazilian context, opening up other ways of thinking.

Keywords: Management. Distance Education; Educational policies. Universidade Aberta do Brasil. Covid-19 pandemic.

REFLEXIONES NECESARIAS Y URGENTES SOBRE LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN BRASIL

RESUMEN:

Desde la década de los noventa, el desarrollo y ampliación de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) en los procesos educativos es un fenómeno mundial, ciertamente asociado a avances en modelos integrales de cognición humana en la cultura digital, pero, sobre todo, imbricado con la totalidad económica neoliberal. matriz. Los imperativos del distanciamiento social vinculados a la pandemia Covid-19, que comenzó en 2020, catalizaron formas diversificadas de educación no presencial en Brasil, incluida la Educación Básica. Observando los impactos respectivos, pero, sobre todo, sus determinaciones, el objetivo es discutir la gestión de una de sus formas peculiares - la Educación a Distancia (EaD) -, buscando señalar categorías y reflexiones que puedan explicar y contradecir las prácticas asociadas, ya sea están tradicionalizados, sean contingentes. Entre los diversos aspectos estructurales y pedagógicos con los que se relaciona la EaD, esta discusión se centra en los elementos de gestión que movilizan, en el modelo brasileño, la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje más democráticos y significativos, a partir de tres categorías analíticas: (i) antecedentes; (ii) estrategias; y (iii) proyecciones. Sin ortodoxia en las definiciones, pero con un marco epistemológico crítico e interdisciplinario, se problematiza la institucionalización de la educación a distancia en el espectro universitario público, para activar posibilidades de calificarla en su espacio-tiempo. Como metodología se adopta un enfoque cualitativo, aplicando la técnica de la investigación documental y bibliográfica, resultando en una incursión descriptiva y exploratoria sobre el tema, con carácter ensayístico. Como resultado, se entiende que la gestión democrática y la referencia social pueden impactar positivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad de educación a distancia, ofreciendo subsidios materiales, formativos y tecnológicos a la comunidad escolar. Así, se ofrecen reflexiones necesarias y urgentes sobre el *modus operandi* de la gestión de la educación a distancia en el contexto brasileño, abriendo otras formas de pensar.

Palabras clave: Gestión; Educación a distancia. Políticas educativas. Universidade Aberta do Brasil. Pandemia de covid-19.

Introdução

Desde a década de 1990, o desenvolvimento e a amplificação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em processos educacionais é um fenômeno mundial, certamente associado aos avanços de modelos compreensivos da cognição humana na cultura digital, marcada pela hiperconectividade e por inteligências coletivas (LÉVY, 1999), mas, sobretudo, imbricado à totalidade econômica de matriz neoliberal (DARDO; LAVAL, 2016). A pandemia de Covid-19, deflagrada em 2020, catalisou transformações profundas em diversos aspectos sociais, culturais, econômicos e, sobretudo, educacionais. Cerca de 80% dos estudantes do mundo – o que equivale a mais de um bilhão de crianças e adolescentes – foi, direta e indiretamente, afetado pela suspensão das aulas presenciais, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Como explicam Costa e Sousa (2020a; 2020b), a principal alternativa foi a adoção de formas diversificadas de ensino não presencial, dentre as quais a Educação a Distância (EaD).

Rigorosamente, ainda que subsumida a amplitude de concepções presentes no ordenamento jurídico e na literatura especializada brasileiros, a EaD é uma conjunção teórico-metodológica mais específica e restrita do que o multifacetado ensino não presencial. De fato, a EaD é uma modalidade educacional cuja mediação pedagógica em diversos espaçostempos ocorre por polidocência (professores, tutores e equipes multidisciplinares), a partir de formação própria, com uso de TDIC e materiais didáticos, eventual utilização de estruturas presenciais, e por meio de sistemas próprios de concepção, planejamento, gestão e avaliação (FERREIRA; CARNEIRO, 2015; BRASIL, 2017; MILL, 2018). Tal estruturação, portanto, não se limita às relações espaciais de interação, razão pela qual a tomamos e analisamos como possível (mas não único) desdobramento do vasto feixe de possibilidades de ensino e de aprendizagem ditos “remotos”. Seja como for, a EaD é bastante representativa e ilustrativa da grande categoria de ensino/educação mediada por TDIC, pelo que é tomada como objeto neste ensaio. A EaD é, portanto, uma modalidade educacional que abrange diferentes configurações pedagógicas e metodológicas, inclusive as formas “remotas”, “emergenciais” e “não presenciais” denominadas nesta pandemia.

Uma outra razão para isso é a abrangência que a modalidade tem tido na educação brasileira – mais recentemente, na educação básica, onde fora historicamente pouco regulada, em relação à educação superior, cuja previsão legal remonta a meados da década de 1990 e a normatização, à década seguinte. De acordo com a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade

pública – o qual, por sua vez, foi reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (CONGRESSO NACIONAL, 2020):

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

I - na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação;

II - no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE.

Com a Lei nº 14.040/2020, a EaD pode ser aplicada em todos os sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais, em instituições públicas, privadas, comunitárias e confessionais. Observa-se que a educação infantil, o ensino fundamental e o médio passaram a poder usufruir de TDIC, de forma excepcional e exclusiva, para promover processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive para efeitos de integralização das cargas horárias mínimas. Essa possibilidade é inédita no cenário educacional brasileiro. Destaca-se que essa legislação foi antecedida por diversas portarias do Ministério da Educação (MEC). A primeira delas foi anunciada na segunda metade de março de 2020, autorizando as escolas a substituir aulas presenciais da educação básica pela modalidade a distância por, apenas, trinta dias. A medida foi prorrogada e outras no mesmo sentido foram publicadas até que cabalmente publicada a Lei nº 14.040/2020.

Antes dessa normativa, a EaD era permitida apenas em alguns casos. Por exemplo, não eram viáveis aulas a distância na educação infantil, nem no ensino fundamental. No ensino médio noturno e diurno, respectivamente, havia limitação de 30% e 20% da carga horária total nessa modalidade. Já na Educação Superior, o limite estabelecido era de 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial, com condições acadêmicas bastantes restritas (apenas instituições e cursos com graus elevados de avaliação poderiam usufruir de tal limite). Na pós-graduação *stricto sensu*, a regulação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) ocorreu apenas no ano de 2021, ainda não tendo sido plenamente aprovados os primeiros cursos de mestrado/doutorado em EaD.

Esse panorama – catalisado pelos imperativos de distanciamento social decorrentes da pandemia de Covid-19, deflagrada em 2020 – aponta a necessidade de se estudar o fenômeno

da expansão da EaD na Educação brasileira. Para tratar do tema, este ensaio (ADORNO, 2003) objetiva discutir a dimensão de gestão da modalidade, observando os respectivos impactos, mas, sobretudo, suas determinações, e buscando apontar categorias e reflexões que possam explicar e contradizer práticas associadas, sejam elas tradicionalizadas, sejam elas contingenciais. Dentre os variados aspectos estruturais e pedagógicos a que EaD se relaciona, detém-se nesta discussão aos elementos da gestão que mobilizem, no modelo brasileiro, a implantação de processos de ensino-aprendizagem mais democráticos e significativos, a partir de três categorias analíticas: (i) antecedentes; (ii) estratégias; e (iii) projeções.

Sem ortodoxia nas definições, mas com enquadramento epistemológico crítico e interdisciplinar, problematiza-se complementarmente a institucionalização da EaD no espectro universitário público, em vistas a acionar possibilidades de qualificá-la em seu espaço-tempo. Por isso, neste trabalho, compreendemos a aprendizagem significativa, no sentido forjado por Ausubel (1968) e desenvolvido por Ferreira *et al.* (2020), nos seguintes termos: uma descrição, mas também uma normatização, visando ao desenvolvimento cognitivo a partir da interação estratégica de conhecimentos prévios, materiais instrucionais, sequências didáticas devidamente planejadas e sistemáticas avaliativas. O produto de tal aprendizagem deverá ser sempre uma relação contextual, cultural, produtiva e ressignificava de problemáticas que viabilizem saberes, habilidades, crítica e intervenção.

Por gestão democrática na EaD, Mill, Ferreira e Ferreira (2018), a partir de diversos especialistas (BALDRIDGE, 1971; HARDY; FACHIN, 2000), propõem que a perspectiva não deva obstruir o “[...] ideal de construção de comunidades reais, democráticas e solidárias que compartilhem propósitos e promovam a cooperação como forma e princípio de autonomia, desenvolvimento e liberdade”. Isso decorre, porque os supracitados autores sustentam que, como apontam Rothschild e Whitt (1986, apud HALL, 2004), em uma organização democrática, o controle se dá, em última instância, pela coletividade. Com isso, as decisões acontecem no âmbito do coletivo por meio de reuniões de gestores, docentes, apoio técnico, discentes e sociedade civil ou, como sugerem Hardy e Fachin (2000, p. 31) a partir de “[...] complexos sistemas de comissões que tipificam a maioria das universidades [...] [que, em geral, são] descritas como colegiais, políticas, anárquicas ou racionais”. É nesse sentido que, neste ensaio, propomos a gestão democrática da EaD.

Como metodologia, adota-se uma abordagem qualitativa, aplicando-se a técnica de pesquisa documental e bibliográfica, resultando em uma incursão descritiva e exploratória acerca do tema, em caráter ensaístico (MARCONI; LAKATOS, 2003). Como resultado, compreende-se

que a gestão democrática e com referenciamento social pode impactar positivamente processos de ensino-aprendizagem na modalidade EaD, oferecendo subsídios materiais, formativos e tecnológicos à comunidade escolar. Com isso, são oferecidas algumas reflexões necessárias e urgentes acerca do *modus operandi* da gestão da EaD no contexto brasileiro, abrindo-se *modos outros* de pensar.

Das categorias

Não são raras, nem poucas, as preocupações teóricas que circundam a modalidade EaD. Desde sua implantação, houve diversos rumores que ora a menosprezavam, ora a supervalorizavam. Para além dessas discussões comparativas que trabalham na dicotomia presencial/não presencial, propõe-se, aqui, explorar um campo mais analítico e crítico do que propriamente operacional. Para isso, é preciso problematizar e localizar focos de resistência do que de reafirmar certezas ou definições, para além da descrição de modelos de gestão estratégica, pedagógica e da qualidade na EaD, o que tem sido fartamente objeto de discussão especializada (MILL, 2018).

De qualquer forma, como exercício de trazer uma propositura mais estatutária do que seja gestão da EaD, ainda que assumindo a polissemia, debruçamo-nos em três categorias que podem apoiar as condições de existência e também de engenharia de funcionamento desse objeto que é a Gestão da EaD. São elas: i) antecedentes; (ii) estratégias; e (iii) projeções.

i) **antecedentes**: para abordar a Gestão da EaD, é fundamental refletir que há um conjunto de determinações e contradições que formam a sua totalidade. Esses são percussores que mobilizaram – e ainda ressoam contemporaneamente – um certo projeto formativo. Por isso, não vamos – não é necessário, a nosso ver – abordar a gestão da EaD de forma genérica e descontextualizada, como um construto, como uma abstração. Isso dificultaria apreender suas nuances, sobretudo em território tão plural e multifacetado como o brasileiro. Com efeito, é precisamente o caminho contrário ao da abstração que tomamos. Isso se ratifica, porque cada campo disciplinar tem teorias, metodologias e epistemes próprias – conhecimentos/teorias, processos e relações de verdade (FOUCAULT, 1972).

Voltando-se aos antecedentes, nota-se a importância que tiveram, no território nacional, as condições de regulação e financiamento, uma vez que elas projetam um certo modelo de EaD – e que, por consequência, estabelecem uma relação da modalidade com o ensino presencial e com os polos presenciais (ALONSO, 2014). Além disso, essas condições financeiras também estabeleceram o tipo e a dosimetria das tecnologias, bem como definiram um certo *status*

acadêmico – fator esse que está relacionado ao reconhecimento tanto quanto aos conceitos de qualidade e de preconceito para com a modalidade (CORRÊA; SANTOS, 2009).

Essas condições também direcionaram áreas do conhecimento e regiões geográficas estratégicas, os parâmetros de repartição do fomento público (vejam os editais da UAB, que direcionam e priorizam modelos – cursos nacionais, com materiais pré-fabricados; áreas de cursos; tamanho de ofertas; e localidades). Elas, é preciso fazer notar, também favoreceram a mercantilização do ensino superior via EaD, à medida que desregulamentaram uma série de questões – que não são objeto preliminar deste ensaio, mas que integram e dinamizam a formação complexa do objeto de que trata⁴. Resta claro, portanto, que a EaD – no Brasil e em contexto global – não é um projeto neutro, sem compromissos ideológicos, culturais e, por consequência, teóricos. Por isso, quando se aborda o tema da Gestão da EaD, é preciso considerar ao menos duas qualidades, a saber:

- *qualidade política*: relacionada à intencionalidade do projeto formativo, questionando-se que sujeito pretende-se formar? Que formação está sendo forjada? E, a partir disso, entender como é possível organizar a gestão da modalidade;
- *qualidade formal*: associada a metodologias, recursos, instrumentos e indicadores de ensino, de avaliação e de gestão a serem aplicados.

A combinação de qualidade política e de qualidade formal faz aparecer perspectivas investigativas e práticas de Gestão da EaD muito peculiares (MILL; FERREIRA; FERREIRA, 2018). Em outros países, isso ocorre de maneira diferente. Mas, no caso brasileiro, essa conjunção de qualidade política e formal, de projeto e de forma, se estabelece no traço constitutivo do modelo de educação com tecnologias que vem sendo, historicamente, adotado pelas universidades, com muita influência internacional (conferir, por exemplo, os grandes projetos de laboratórios de informática, de computador por aluno etc. e, mais recentemente, a pressão de organismos internacionais sobre nosso sistema de ensino⁵). Também há a pressão de políticas de indução e fomento de órgãos, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e fundações estaduais de amparo à pesquisa. Existem, ainda, a pressão das normas do Conselho Nacional de Educação (CNE); das políticas curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Base Nacional Curricular Comum, dentre outras);

4 Parte dessas questões são discutidas por Alonso (2014), uma vez que autora aponta dos descaminhos que a instauração da EaD no Brasil percorreu.

5 Coelho, Costa e Mattar (2019) abordam parte desses projetos de incentivo ao uso das tecnologias digitais no Brasil, demonstrando que, para além das tecnologias, é também preciso um envolvimento socioemocional com os recursos tecnológicos.

e das redes de ensino do País, com suas demandas de formação de professores e condições orçamentárias muito particulares e limitadas.

Essa conjunção também se dá pelas contingências advindas das associações, dos eventos e das próprias revistas científicas. Outros influenciadores desses antecedentes estão associados às práticas de produtividade acadêmica desenvolvidas e incentivadas nos Programas de Pós-graduação, bem como nas formações de professores nas universidades, que, pouco a pouco, moldam um currículo não-oficial, certamente, mais potente do que tudo o que se define nos gabinetes do Ministério da Educação (MEC), nas universidades ou nos centros de pesquisa, sobre a gestão da EaD (SACRISTÁN, 2013).

Os antecedentes, portanto, estão relacionados a como a legislação define EaD, a como as universidades assumem e condicionam a sua atuação em torno dessa definição e das contingências do fomento e da forma como a EaD ocorre, de fato, nos cursos, nos polos e nos grupos de pesquisa. É só a partir disso que é possível tecer alguma noção sobre gestão dessa modalidade, seja no Brasil ou qualquer outro lugar – guardadas as particularidades de cada país ou comunidade.

ii) **estratégias:** a segunda categoria analítica está pautada na seguinte questão: o que vem sendo mobilizado para se constituir esse objeto que é a gestão da EaD? Para isso, tomamo-la como um sistema estratégico de pensamento, de produção de sentidos e de formação de sujeitos, em um contexto particular: regulação e fomento (privado, público social e o semi-público, ou do tipo organização social endógena, da universidade operacional, pautada em orçamento por contratualização e regime de metas). Isso vai aparecer na Constituição Federal de 1988, nos princípios educacionais de acesso, permanência, qualidade e gestão democrática do ensino público. Está também em outra parte da Carta Magna, especificamente no princípio de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, com indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Mais tarde, esses princípios são reiterados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, qualificando o conceito de gestão democrática pela existência de órgãos colegiados deliberativos com a participação da comunidade.

Já para a EaD, especificamente, a primeira legislação específica foi o Decreto 5622/2005, que trouxe a indicação de que a modalidade teria uma gestão com traços particulares – ainda sem muita especificidade, associada a noção de desempenho e titulação (que a literatura vai trazer como sistemas próprios de gestão). Essa concepção acaba por ser reforçada no Decreto 9.057/2017, dando ainda mais ênfase ao papel do Estado regulador da EaD, com várias condicionantes sobre como se poderia fazê-la, mas pouco ou nada de contrapartida, de asseguramento da modalidade em termos de fomento, profissionais e infraestrutura.

Entre o Decreto 5.622 de 2005 e o de 2017, que o substitui, houve o Decreto 5.800/2006, que instituiu a Universidade Aberta do Brasil e, com isso, o modelo da única política pública de EaD, sinteticamente baseado em fomento condicionado a produto (edital, concorrência pelo “melhor preço”, termos de compromisso com metas e prazos)⁶. Mesmo com a instauração da UAB, houve pouco investimento e precarização do trabalho docente (sobretudo, de professores e tutores).

Uma das normativas mais recente sobre a EaD é a Resolução 1/2016 do CNE. Esse documento oficial faz uma aproximação um pouco mais orgânica entre a modalidade e os projetos institucionais das universidades. Todavia, objetivamente, essa legislação, ainda, acaba por reiterar uma hibridização da gestão da EaD no Brasil, uma vez que aponta os seguintes direcionamentos:

- Gestão sistêmica de órgãos centrais e setoriais do governo federal (MEC, CAPES, Inep) responsáveis pela formulação, fomento e avaliação das políticas públicas de indução, estruturação, regulação, supervisão, fomento, manutenção, monitoramento e avaliação dos sistemas de ensino a distância;
- Gestão acadêmico-pedagógica e administrativa, que compete às Instituições de Ensino Superior, envolvendo: elaboração de uma proposta institucional de curso a distância; credenciamento específico para a modalidade de ensino a distância; processo reconhecimento de cursos; seleção e registro discente; produção de material didático; desenvolvimento de tecnologias de mediação; desenvolvimento de disciplinas; logística de oferta de cursos e interação com os polos de apoio presencial; avaliação discente e institucionalização⁷.

As estratégias, então, estão relacionadas com as condições de operação e com a viabilização da gestão da EaD. E, como vimos, essas estratégias estão, por ora, distribuídas de forma generalizada pelos órgãos federativos. Falta, ainda, uma política educacional pública que, de fato, valorize e concretize a EaD com bases sólidas que possam dar continuidade e perenidade à modalidade que, por enquanto, acontece como programa no âmbito das universidades públicas.

iii) **projeções**: como terceira categoria, propomos a analítico daquilo que se revela, que emana do confronto dialético do objeto de que se fala, mas não qualquer devir. Queremos indicar uma *projeção de crítica*. Isso é importante para que seja possível vislumbrar outros modos de gestão, para além desse que atualmente vigora. É possível assim perscrutar modos alternativos de funcionamento, com novas maneiras de planejar, organizar, dirigir e avaliar a EaD. Por conseguinte, a perspectiva crítica não é de desconstruir, desmotivar ou, simplesmente,

6 A UAB tem como proposta ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. Para mais informações, consultar o artigo de Costa e Sousa (2020b).

7 A institucionalização da EaD no Brasil é um tema controverso e diversos pontos de vista que, não raras vezes, divergem. Por isso, vamos tratar disso no próximo tópico. Mesmo assim, é preciso dizer que as políticas educacionais nacionais insistem em induzir a efetivação da modalidade, quando essa ainda carece de bases.

atacar. Longe disso, o prisma que trazemos é o da categoria de projeções como *práxis*, isto é, como produtividade e potência de intervenção (GRAMSCI, 1981).

Nesse sentido, indagamos: como do nosso espaço – e principalmente do nosso lugar que é o da pesquisa – seria possível legitimar e qualificar formas de gestão da EaD? Formas qualificadas, teórica e metodologicamente, é claro, mas socialmente referenciada? Formas não simplesmente gerencialistas, que buscam uma noção de eficiência pautada no custo e no benefício econômico, mas que vislumbre a equidade, a democracia, a diferença, a decolonialidade. Na linha de pensamento de Darcy Ribeiro (1975), que tipo de gestão da EaD pode promover esse tipo de relação entre a universidade e o espaço social de que ela faz parte, mas, principalmente, a que ela busca criticar e transformar?

Essa é uma perspectiva muito importante e é a partir dessa tríade, composta por *antecedentes*, *estratégias* e *projeções*, que se poderia formular um estatuto acerca do que é e como se faz gestão da EaD no Brasil.

Proposições

A partir de categorias analíticas acerca da gestão da EaD, lançadas anteriormente, buscamos oferecer algumas reflexões e proposições com base no modelo brasileiro e numa crítica possível. O primeiro passo requer definir o que seja gestão dessa modalidade. Em poucas palavras, podemos dizer que a Gestão da EaD é uma disposição (um conjunto organizado) de objetivos políticos (estratégicos), sob uma ambiência de regramento, supervisão e fomento (ou financiamento, no contexto privado), que leva a uma compatível organização acadêmica, pedagógica e administrativa de conhecimentos em interface com tecnologias que promovem o ensino-aprendizagem não presencial (MILL, 2018; MILL; FERREIRA; FERREIRA, 2018). Em síntese, está associada a projetos institucionais e de curso, de objetivos de aprendizagem, infraestrutura e relações de mediação (tecnologias, docência e tutoria) para a certificação de estudantes sob certos critérios de qualidade, utilizando um ambiente infotécnico – aplicando um termo de Lévy (1999), seria em um *ciberespaço*.

No Brasil contemporâneo, esses critérios de qualidade estão estabelecidos no regime de metas e de competências. Isso deverá ser repactuado sob a necessidade urgente (re)pensar a gestão como instrumento de eficiência social, com ampliação de direitos e para a admissão de outros modelos culturais, econômicos e sociais (RIBEIRO, 1975). É isso que nossas projeções aspiram para a gestão da EaD nos anos vindouros.

Poderíamos questionar: qual seria a importância de pautar a Gestão de sistemas de EaD no contexto atual? Ou, ainda, como a preocupação com uma boa gestão da EaD contribuiria para melhorar o ensino-aprendizagem? Para responder – mas não resolver, de forma absoluta – essas questões, refletimos que a gestão é o operador formal da concretização de uma política pública. Baseamos isso, na seguinte sequência que acompanha, na maioria dos casos, a efetivação de uma política pública em nosso território: 1. Formação da agenda; 2. Formulação da política; 3. Processo de tomada de decisão; 4. Implementação da política; e 5. Avaliação⁸.

Como operador formal, a gestão define prioridades, estratégias e qualidade. Se estivermos atentos a essa potência, a qualidade do ensino e da aprendizagem podem ser pensadas sob agendas e critérios mais sociais, pautadas em uma racionalidade menos tecnicista e mais crítica – na perspectiva que discutimos no tópico anterior. Por isso, a gestão da EaD pode melhorar os processos de ensino-aprendizagem quando enfatiza o bem-estar dos que utilizam os equipamentos, os serviços e os recursos e não necessariamente se foca na efetividade da gestão dos equipamentos, dos serviços e dos recursos. Não se tratar de ignorar princípios de eficiência da administração, mas de referenciá-los por critérios sociais e não meramente econômicos, como tem imperado o modelo gerencialista brasileiro (vide, por exemplo, a lógica de pactuação de fomento a políticas públicas educacionais amplamente praticada pelos órgãos federais – em todas as áreas e na EaD, em particular –, pautada pelo regime de concorrência em editais, oferta de serviços pelo menor preço, precarização de condições e, por consequência, da qualidade).

Além disso, sabemos que um dos principais pontos da discussão sobre a gestão da EaD é o processo de institucionalização da modalidade. Para tratar desse tema, não podemos ser simples, nem simplórios na concepção do que é a institucionalização de uma modalidade educacional, principalmente considerando as diversas realidades socioculturais e econômicas de um país como o Brasil que tem proporções continentais e problemas sociais igualmente relevantes. Primeiro, é bom pactuarmos uma noção sobre o que seja institucionalização. No senso comum, é usual que essa noção seja a de *adaptação da EaD ao modelo já instituído* – no caso, o presencial – ou, ainda, de *imposição da EaD a uma cultura universitária tradicionalmente presencial*. Diante disso, é imprescindível refutar algumas hipóteses para se entender o conceito, sobretudo dizendo o que a institucionalização da EaD não é.

A institucionalização da EaD não é adaptação (apenas) e também não é um embate maniqueísta de fazer valer a presença de uma modalidade em detrimento de outra (FERREIRA; CARNEIRO, 2015; FERREIRA; NASCIMENTO; MILL, 2018). A propósito, é preciso também

8 Para mais esclarecimentos sobre essa sequência, consultar Oliveira (2007).

desmistificar essa visão romântica que muitas vezes prevalece sobre a EaD, na qual se quer idealizar uma modalidade universal no sentido de que todos podem ter acesso a qualquer hora e em qualquer lugar – sabemos, sobretudo agora no momento pandêmico, que não é bem assim! Há muita controvérsia, muitos problemas estruturais e muita racionalidade no modelo brasileiro, principalmente o que vigora na UAB. Por isso, é premente que sejamos mais críticos, no sentido de observarmos outros modos de se fazer e se apresentar esse modelo.

Feitas essas ressalvas, pensando a institucionalização da EaD no modelo universitário brasileiro, poderíamos dizer que, aqui, houve uma *conformação* – trazendo a ideia de plasticidade e não de mera acomodação – da organização das contingências internas e externas, envolvendo a cultura (normas formais e informais), a estrutura (hierarquias, fluxos e tamanho), as tecnologias e o pessoal (características e formação). Uma universidade pública, tipicamente, é uma burocracia altamente especializada, com alto grau de disseminação do poder decisório e colegialidade (FERREIRA; NASCIMENTO; MILL, 2018). Por isso, só se pode falar em institucionalização considerando esses aspectos. Para universidade pública, institucionalizar não é padronizar. Em nosso ponto de vista, institucionalizar é reconhecer, legitimar e posicionar no sistema estratégico de poder, saber e subjetividade (FOUCAULT, 1979).

Outro aspecto importante sobre a institucionalização é que ela é um processo, e não um elemento binário, do tipo *sim ou não*. Por isso, há uma graduação e, nesse sentido, se pode dizer que existem níveis ou graus de institucionalização. É uma ação com influência externa, mas sobretudo endógena, que só faz sentido quando resgatamos a função social da universidade, como produtora e disseminadora de conhecimentos e de críticas aos modelos econômicos, sociais e culturais, com autonomia e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (RIBEIRO, 1975).

Diante dessa reflexão, uma pergunta pertinente é: qual seria a relação disso com a Gestão da EaD? Apresentamos, aqui, um modelo teórico que pensa a institucionalização da EaD por cinco dimensões e alguns indicadores. Essas dimensões estão associadas à gestão da EaD e são as seguintes: (i) planejamento, (ii) organização, (iii) infraestrutura, (iv) pessoal e (v) serviços discentes (FERREIRA; CARNEIRO, 2015; FERREIRA; NASCIMENTO; MILL, 2018). A seguir, definimos e damos alguns indicadores em cada uma dessas dimensões:

Planejamento: visão e projeção institucional, representatividade nos órgãos colegiados, orçamento e avaliação permanente como política institucional;

Organização: abrangência, reconhecimento e legitimidade da EaD – da sua gestão e nas unidades acadêmicas; qualidade e sustentabilidade do modelo;

Infraestrutura: condições tecnológicas, espaços físicos, sistemas de gestão, modelo de EaD (Design Instrucional, produção de materiais), apoio técnico e

formação de equipes;

Pessoal: reconhecimento formal (carga horária, progressões) e incentivo financeiro (não apenas por bolsas, como ocorre em diversos programas), qualidade das equipes de gestão, administrativa e multidisciplinar e qualidade da mediação pedagógica (docência e tutoria);

Serviços aos estudantes: além do acompanhamento pedagógico, pressupõe-se acesso a acervo bibliográfico e bases, participação em colegiados, suporte técnico, acessibilidade, assistência estudantil (moradia, Restaurante Universitário, bolsas de iniciação à docência e à pesquisa científica, bem como bolsas para ações de extensão). Enfim, garantir direitos que deveriam ser óbvios incontestáveis, mas não o são.

Como se pode observar, a gestão da EaD está, intrinsecamente, conectada à institucionalização da modalidade, porque, sendo institucionalizada – mesmo que gradualmente, como indicamos – as dimensões propostas acima seriam, paulatinamente, efetivadas, o que contribuiria para os respectivos processos de gestão. É um circuito em que cada uma das dimensões se inter-relaciona com a outra e, assim, dá viabilidade e adequação ao processo.

Considerações finais

O objetivo deste ensaio foi discutir a gestão EaD em perspectiva crítica, apontando categorias e reflexões que possam alinhar as práticas diversamente aplicadas no território nacional. Para isso, em um primeiro tópico, lançamos três categorias para repensar o modelo brasileiro de gestão de EaD. No tópico seguinte, foram discutidas proposições acerca da definição do conceito de gestão de EaD e de sua função social, culminando com uma proposição teórica de cinco dimensões para a institucionalização da EaD – pensada em uma gradação de níveis de institucionalização.

Os desafios da EaD são muitos, certamente agravados por este momento pandêmico que assola o mundo e, ainda mais drasticamente, sistemas políticos incipientes e condições socioeconômicas precárias, como é o caso do Brasil. Mesmo assim, é necessário discutir as políticas de fomento e gestão da EaD no território nacional, sobretudo a dependência do fomento externo combinada com a fragilidade da política pública (descontinuidade, precariedade de parâmetros e a questão docente). Por isso, não tratamos de todos os meandros que constituem e tecem o conceito de gestão da EaD e de sua prática. O propósito que traçamos – e esperamos ter alcançado – foi de articular reflexões necessárias e urgentes para o campo de estudo.

O desafio central das universidades que ofertam EaD – e, particularmente, que acolhem os editais da UAB – é o de qualificar o debate e posicionar a modalidade na indissociabilidade das outras ações da instituição no tripé ensino-pesquisa-extensão. Somente assim a institucionalização da EaD seria estrategicamente desenvolvido, porque em sintonia com as outras ações da organização, deixando de ser – como ainda o é em não raras instituições de ensino superior – um penduricalho, alheio às outras ações, mormente uma fonte de captação de recursos, e, por vezes, dispensável.

Na perspectiva foucaultiana com a qual nos comprometemos, o que trazemos à luz neste ensaio é uma forma de (re)pensar a gestão da EaD. Existem, em franco desenvolvimento, diversas linhas de pesquisa que estão explorando esse campo já algum tempo. Por exemplo, Rumble (2003) traz uma visão crítica dos atuais sistemas de gestão da EaD. Polak (2002) traz uma excelente explicação sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino na modalidade EaD. Mais recentemente, como trouxemos à luz em diversos momentos deste trabalho, as contribuições de Mill (2018) e Ferreira, Nascimento e Mill (2018) exploram esse tema em diversas facetas (pedagógica, financeira, institucional, da qualidade etc.). Esses são apenas alguns dos estudos que indicam a importância de se continuar examinar esse tema, bem como demonstram sua relevância para o desenvolvimento da EaD no Brasil e no mundo.

Por fim, enfatiza-se que a dependência da gestão da EaD é menos do gestor e mais das dimensões institucionais de planejamento, organização, infraestrutura, pessoal e serviços, como apresentamos. A gestão deverá ser mais democrática, tanto mais criticamente refletida, como prevê a legislação vigente (Constituição federal; LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, dentre outros documentos). Uma gestão da EaD de fato qualificada, a nosso ver, é aquela que consegue mobilizar e organizar processos e recursos na direção de ampliar o nível de institucionalização, ou seja, de perseguir esses indicadores sempre com referência social. Por conseguinte, do capital ao social, é o percurso que prevemos para a gestão democrática da EaD.

Referências

ADORNO, Theodor. Ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor. **Notas de literatura I**. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003, p. 15 -45.

ALONSO, Katia Morosov. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 37-52, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio 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. 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503 Acesso em:

15 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525> Acesso em: 15 out. 2021.

BALDRIDGE, J. Victor. **Power and conflict in the university**. London: Wiley, 1971.

COELHO, Patrícia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; MATTAR, João Augusto. Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1077-1094, jul./set. 2018.

CONGRESSO NACIONAL. **Decreto legislativo nº 6, de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm Acesso em: 15 out. 2021.

CORRÊA, Stevan de Camargo; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n.1, p. 273-297, 2009.

COSTA, Marcos Rogério Martins; SOUSA, Jonilto Costa. Desafios da Educação e das Tecnologias de Informação e Comunicação durante a pandemia de Covid-19: problematizando a transmissão de aulas assíncronas nos canais de televisão aberta e o uso da internet para fins didático-pedagógicos. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 55-64, ago. 2020a.

COSTA, Marcos Rogério Martins; SOUSA, Jonilto Costa. Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: reflexões e possibilidades para o futuro pós-pandemia. **Revista Thema**, Pelotas, v. 18, n. Especial, p. 124-135, 2020b.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FERREIRA, Marcello; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes. A institucionalização da educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 228-242, maio/agosto 2015.

FERREIRA, Marcello; NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues; MILL, Daniel. Institucionalização da Educação a Distância. In: MILL, Daniel. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 359-363.

FERREIRA, Marcello *et al.* Unidade de Ensino Potencialmente Significativa sobre óptica geométrica apoiada por vídeos, aplicativos e jogos para *smartphones*. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 42, e20200057, p. 1-13, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, revisão de Ligia Vassalo. Petrópolis: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética de história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HARDY, Cynthia; FACHIN, Roberto. **Gestão estratégica na universidade brasileira**. 2. ed., Porto Alegre: EdUFRGS, 2000.

HALL, Richard. **Organizações, estruturas, processos e resultados**. 8. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MILL, Daniel. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018.

MILL, Daniel; FERREIRA, Marcello; FERREIRA, Deise Mazzarella Gouurlart. Gestão da Educação a Distância na universidade pública como campo de disputa: da instituição social à academia líquida. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 143-166, 2018.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico**. São Paulo: Atlas, 2007.

POLAK, Ymiracy Nascimento. **Gestão, estrutura e funcionamento da educação a distância**. Curitiba: IBPEX, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de Educação a Distância**. Brasília: Editora UnB: Unesco, 2003.

SACRISTÀN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

Recebido em: 10 de outubro de 2021

Publicado em: 06 de dezembro de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

DESAFIOS NA GESTÃO DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma análise da trajetória de implantação e institucionalização da EAD na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

*Tânia Moura Benevides*¹

Universidade Federal da Bahia
<http://orcid.org/0000-0001-9191-7831>

*Hércules Santos Andrade*²

Instituto Federal da Bahia
<http://orcid.org/0000-0001-8183-4450>

*Lídia Boaventura Pimenta*³

Universidade do Estado da Bahia
<http://orcid.org/0000-0003-0936-9202>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo avaliar os desafios enfrentados pela Uneb na gestão da implantação e institucionalização da EaD na Bahia. Em relação ao percurso metodológico trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, que se constitui como estudo de caso único da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (Unead) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). A coleta de dados primários se deu através da observação direta e da análise documental, principalmente, a partir dos relatórios de gestão publicados nos anos de 2018, 2019 e 2020. Os dados coletados foram triangulados no processo de análise para consolidação. No caso da Uneb, verifica-se que a gestão da implantação e institucionalização da EaD, e as alterações de gestão implementadas a partir de 2019, ajudaram a Unidade a solucionar a totalidades dos problemas apontados no diagnóstico realizado em 2018. Os resultados deste estudo indicam que a qualidade da gestão assegura a institucionalização da modalidade, viabilizando que a Universidade cumpra a sua função social, que é a de promover a formação qualitativa dos estudantes, fazendo as entregas necessárias ao cumprimento do seu papel na sociedade e contribuindo para assegurar a democratização, a interiorização e a universalização da Educação a Distância na Bahia e no Brasil. Os principais desafios encontrados e superados são: institucionalização da Unidade em 2014; recredenciamento da modalidade de educação a distância, em 2019, com alcance da nota 4; e atualização do regimento, fortalecendo a organização dos processos internos. Há ainda desafios a serem superados, principalmente, na consolidação do modelo acadêmico e na institucionalização da produção do material didático.

Palavras-chave: Gestão EaD. UNEB. UAB.

¹ Doutora em Administração (UFBA). Professora Adjunta (UFBA). Grupo de Pesquisa em QualiSalvador (UFBA). Brasil. E-mail: tbenevides@ufba.br.

² Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB). Produtor de Conteúdo (IFBA). Grupo de Pesquisa em Difusão do Conhecimento, Educação, Tecnologia e Modelagens Sociais – DCETM (UNEB). Brasil. E-mail: hercules.andrade@ifba.edu.br.

³ Doutora em Educação (UFBA). Coordenadora Adjunta da Unead (UNEB). Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região (UNEB). Brasil. E-mail: hercules.andrade@ifba.edu.br.

CHALLENGES IN THE MANAGEMENT OF DISTANCE LEARNING MODES: an analysis of the trajectory of implementation and institutionalization of distance education at the Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

ABSTRACT:

This article aims to assess the challenges faced by Uneb in managing the implementation and institutionalization of distance education in Bahia. Regarding the methodological path, this is a descriptive research with a qualitative approach, which is a single case study of the Academic Unit of Distance Education (Unead) of the Universidade do Estado da Bahia (Uneb). The collection of primary data took place through direct observation and document analysis, mainly from management reports published in 2018, 2019 and 2020. The collected data were triangulated in the analysis process for consolidation. In the case of Uneb, it appears that the management of the implementation and institutionalization of EaD, and the management changes implemented from 2019 onwards, helped the Unit to solve all the problems pointed out in the diagnosis carried out in 2018. The results of this study indicate that the quality of management ensures the institutionalization of the modality, enabling the University to fulfill its social function, which is to promote the qualitative training of students, making the necessary deliveries to fulfill its role in society and contributing to ensure democratization, the internalization and universalization of Distance Education in Bahia and Brazil. The main challenges found and overcome are: institutionalization of the Unit in 2014; re-accreditation of the distance education modality, in 2019, reaching grade 4; and updating the regulations, strengthening the organization of internal processes. There are still challenges to be overcome, especially in consolidating the academic model and institutionalizing the production of teaching materials.

Keywords: Distance Learning Managment. UNEB. UAB.

DESAFÍOS EN LA GESTIÓN DE MODOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA: análisis de la trayectoria de implementación e institucionalización de la educación a distancia en la Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo evaluar los desafíos que enfrenta la Uneb en la gestión de la implementación e institucionalización de la educación a distancia en Bahía. En cuanto a la trayectoria metodológica, se trata de una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, que es un estudio de caso único de la Unidad Académica de Educación a Distancia (Unead) de la Universidad del Estado de Bahía (Uneb). La recolección de datos primarios se realizó mediante observación directa y análisis documental, principalmente a partir de informes de gestión publicados en 2018, 2019 y 2020. Los datos recolectados fueron triangulados en el proceso de análisis para su consolidación. En el caso de la Uneb, parece que la gestión de la implementación e institucionalización de la EaD, y los cambios de gestión implementados a partir de 2019, ayudaron a la Unidad a resolver todos los problemas identificados en el diagnóstico realizado en 2018. Los resultados de este estudio Indicar que la calidad de la gestión asegura la institucionalización de la modalidad, posibilitando que la Universidad cumpla con su función social, que es promover la formación cualitativa de los estudiantes, realizando las entregas necesarias para cumplir su rol en la sociedad y contribuyendo a asegurar la democratización, la internalización y universalización de la educación a distancia en Bahía y Brasil. Los principales desafíos encontrados y superados son: institucionalización de la Unidad en 2014; re-acreditación de la modalidad de educación a distancia, en 2019, alcanzando el grado 4; y actualización de la normativa, fortaleciendo la organización de los procesos internos. Aún quedan desafíos por superar, especialmente en la consolidación del modelo académico y la institucionalización de la producción de materiales didácticos.

Palabras clave: Gestión del a prendizaje a distancia. UNEB. UAB.

Introdução

A Educação a Distância, também conhecida como EaD, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como modalidade educacional, conforme prevê o art. 80 da referida, regulamentado pelo Decreto Federal nº. 5.622, em 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 1996; BRASIL, 2005). Assim, a Educação a Distância (EaD), é definida como uma modalidade educacional na qual “[...] a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.”

O Decreto afirma também que a EaD se organiza segundo metodologia, avaliação e gestão peculiares em diferentes níveis de educação, seja a educação básica; educação de jovens e adultos; ou a educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes; a educação profissional, abrangendo os cursos e programas técnicos, de nível médio e tecnológicos, de nível superior; e a educação superior, abrangendo seus diferentes cursos e programas, a saber: de graduação; de especialização; de mestrado e de doutorado (BRASIL, 1996; BRASIL, 2005).

No que concerne a metodologia a modalidade educacional tem avançado de forma significativa nos últimos anos, isso ocorre em função do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). É com a utilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que os estudantes acessam os conteúdos, se encontram sincronamente com tutores, professores e colegas, podendo estudar em lugares ou tempos diversos. A metodologia deve estar expressa no projeto pedagógico próprio e adequada para a modalidade, merecendo destaque: instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores; laboratórios científicos, quando for o caso; polos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso; e bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância (SILVA, 2017; BRASIL, 2005).

Em relação ao processo de avaliação, consideram-se três tipologias, que são: avaliação dos estudantes, avaliação dos cursos e avaliação institucional. A avaliação do estudante acontece de forma presencial e *online* - a distância; as atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades. A

avaliação dos cursos se dá a partir da autorização, renovação de autorização e reconhecimento dos cursos, realizadas pelas instâncias pertinentes, já que se diferem quando instituições públicas estaduais, federais ou da iniciativa privada. A avaliação institucional se dá após decorridos cinco anos do credenciamento da instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância, com finalidade de credenciamento, à luz do Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), nos termos da Lei nº 10.861, de 2004, que se aplica integralmente à educação superior a distância (BRASIL, 2005; BRASIL, 2004).

A gestão da EaD, objeto de estudo desse artigo, precede o ato de credenciamento para a oferta de cursos, considerando todas as ações necessárias para a solicitação do credenciamento institucional. Cabe ao Ministério da Educação (MEC) promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior. As instituições, que detêm prerrogativa de autonomia universitária, após credenciamento poderão criar, organizar e extinguir cursos de educação superior na modalidade EaD. Após credenciamento e autorização do(s) curso(s), as instituições devem gerir o direcionamento das atividades de acordo com o que está previsto no Sinaes; no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); e no projeto pedagógico de cada curso, sempre na observância das leis e decretos que regem a modalidade e, também, na observância da capacidade institucional, tecnológica e operacional próprias para oferecer cursos a distância (BRASIL, 2005).

Esse estudo trata da gestão da EaD na educação superior, especificamente da gestão dos cursos de graduação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), instituição pública de educação superior no estado responsável pelo maior número de oferta nas modalidades presencial e a distância no estado. A Uneb oferta, na modalidade a distância, cursos de graduação desde 2009 (UNEAD, 2019), sendo uma referência nacional na atuação nessa modalidade. Assim, esta pesquisa parte da seguinte questão de investigação: *Como a Universidade do Estado da Bahia enfrentou os desafios da gestão da modalidade de educação a distância?*

A fim de responder à questão de partida tem-se por objetivo geral de avaliar os desafios enfrentados pela Uneb na gestão da implantação e institucionalização da EaD na Bahia. Por objetivos específicos definiu-se: caracterizar a trajetória de implantação da modalidade EaD na Instituição Pública de Ensino Superior (Ipes) estudada; analisar os resultados da modalidade EaD na Uneb a partir da política pública da Universidade Aberta do Brasil (UAB); identificar os elementos distintivos na gestão da EaD na IPES estudada.

A relevância desse estudo centra-se na importância do caso em análise, pois a Uneb é a instituição pública no estado com o maior número de matriculados e de egressos na modali-

de de educação a distância no estado da Bahia. Nesta linha, a título de exemplo, somente em relação à atuação no Sistema UAB, 3.470 alunos estão matriculados em 2021, nos 11 cursos de graduação com 116 ofertas ativas em 42 Polos UAB da Bahia (SISUAB, 2021).

Este estudo está dividido em cinco seções. A primeira seção, aqui apresentada, é a introdução e destina-se a expressar os elementos delineadores da pesquisa. A seguir, na segunda seção, traz-se a gestão da EaD como marco teórico, buscando demarcar quais os desafios e oportunidades para a gestão EaD no Brasil. Na terceira seção é descrito o percurso metodológico e na quarta a análise dos resultados do caso em estudo – a Uneb. Por fim, na quinta e última seção estão as considerações finais.

EaD e os Desafios da Gestão

Considerando que o processo ensino aprendizagem na Educação a Distância (EaD) ocorre com docentes e estudantes em lugares e tempos distintos, a modalidade está alicerçada no fazer pedagógico planejado. Isso exige técnicas especiais de criação, organização e administração, bem como de comunicação por meio de várias tecnologias, que implicou em diferentes momentos de evolução (DA SILVA, 2013).

A EaD já possui uma longa trajetória, pois, se retornando vários séculos na história da humanidade, pode-se afirmar que esta modalidade tem a idade da escrita. Maia e Mattar (2007) dizem que há três gerações de Educação a Distância, a saber: primeira geração: cursos por correspondência; segunda geração: novas mídias e universidades abertas; e terceira geração: EaD *online*, as características de cada uma das gerações, seguem discriminadas no Quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1. As gerações da Educação a Distância

GERAÇÃO	CARACTERIZAÇÃO
<p>Primeira geração <i>Cursos por correspondência</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registros de cursos de taquigrafia a distância, oferecidos por meio de anúncios de jornais, na década de 1720. • Surge efetivamente em meados do século XIX, em função do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação (como trens e correio), especialmente com o ensino por correspondência. • A primeira geração os materiais que eram primordialmente impressos e encaminhados pelo correio.

<p>Segunda geração</p> <p><i>Novas mídias e universidades abertas</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• Acréscimo de novas mídias como a televisão, o rádio, as fitas de áudio e vídeo e o telefone.• Momento importante de destaque - criação das universidades abertas de ensino a distância, influenciadas pelo modelo da Open University britânica, fundada em 1969, que se utilizam intensamente de rádio, TV, vídeos, fitas cassetes e centros de estudo, e em que se realizaram diversas experiências pedagógicas.
<p>Terceira geração</p> <p><i>EaD online</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• Marcada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação. Por volta de 1995, com o desenvolvimento explosivo da Internet, ocorre um ponto de ruptura na história da educação a distância.• Introduziu a utilização do videotexto, do microcomputador, da tecnologia de multimídia, do hipertexto e de redes de computadores, caracterizando a educação a distância on-line.• Não temos mais uma diversidade de mídias que se relacionam, mas uma verdadeira integração delas, que convergem para as tecnologias de multimídia e o computador.• Em muitas ofertas de cursos a distância, hoje, todas as mídias ainda convivem, apesar do predomínio do uso da Internet.• Surge então um novo território para a educação, o espaço virtual da aprendizagem, digital e baseado na rede.• Surgem também várias associações de instituições.

Fonte: Adaptado de Maia e Mattar (2007).

Internacionalmente, na atualidade, dezenas de países, independentemente do seu grau de desenvolvimento, ofertam distintos cursos em diferentes níveis educacionais para atender a milhões estudantes, utilizando sistemas mais ou menos formais. As universidades abertas europeias oferecem cursos somente a distância. Fora da Europa, também há um grande número de instituições especializadas em EaD, fundadas entre as décadas 1970 e 1980. Nos Estados Unidos, a EaD alcançou grande desenvolvimento, pioneiramente com as *International Correspondence Schools* (ICS), direcionadas para os estudos em casa (MAIA; MATTAR, 2007).

No Brasil, a educação a distância surge oficialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme mencionado anteriormente. No que concerne a EaD, as instituições de educação superior começaram a desenvolver cursos a distância baseados nas novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 1996). No final dos anos 90, a possibilidade da interatividade, com o advento da Internet e das novas mídias interativas, trouxe impulsionamento para a modalidade e a educação a distância passa a desempenhar papel importante no projeto educacional do governo de Luís Inácio Lula da Silva.

No período houve investimento em softwares, equipamentos e telecomunicações, com vias de incremento das iniciativas de educação a distância, melhor utilização dos recursos e ampliação dos resultados das experiências das instituições (MAIA; MATTAR, 2007).

Um dos objetivos do referido governo, foi o de aumentar, significativamente, o número de vagas em universidades públicas, universalizando e interiorizando o ensino superior. No período, foi constituída a Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e as Empresas Estatais relacionadas com o Fórum das Estatais pela Educação, tendo como principal foco as Políticas e a Gestão da Educação Superior. Em 2006, com o Decreto Federal nº 5.800 de 08 de junho de 2006, passam a fazer parte da UAB também as Instituições Públicas Estaduais e Municipais, cuja integração aumentou mais a oferta do ensino superior através da EaD para a população brasileira em vulnerabilidade educacional. O citado Decreto visou promover o acesso ao ensino universitário para os cidadãos brasileiros, além de capacitar e qualificar os servidores públicos que atuam na esfera federal, estadual e municipal (OLIVEIRA; PEREIRA, 2020).

A Política Pública UAB viabilizou a inserção da modalidade de educação a distância em muitas universidades públicas do país. Na Bahia já integram a UAB as instituições apontadas na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1. IES Públicas que integram a UAB na Bahia.

IES	ORG.ACADÊMICA	CURSOS	POLOS	OFERTAS	ALUNOS ATIVOS
IFBA	Instituto Federal	7	22	40	1.802
UEFS	Universidade Estadual	4	7	12	423
UESB	Universidade Estadual	7	13	42	1.043
UESC	Universidade Estadual	5	11	30	639
UFBA	Universidade Federal	7	21	38	1.333
UFOB	Universidade Federal	Inativa			
UFRB	Universidade Federal	5	15	29	854
UNEB	Universidade Estadual	11	41	116	3.470

Fonte: SISUAB (2021).

Na Bahia, estado que integra a Região Nordeste com 417 municípios distribuídos em 27 territórios de identidade, é a Secretaria da Educação do Estado da Bahia que se responsabiliza por promover, consolidar e expandir políticas de educação à distância para a formação inicial e

continuada dos professores e demais profissionais da Educação Básica, articulando-se assim com a UAB, em parceria com as universidades públicas que viabilizam ações de formação inicial e continuada na modalidade à distância, visando atender aos professores e demais profissionais da educação básica (OLIVEIRA; PEREIRA, 2020).

Toda a trajetória histórica e contextualizada discutida neste estudo relata os desafios da implantação e consolidação da EaD, já que requer enorme articulação entre diferentes instituições. Essa articulação demanda um esforço significativo de gestão.

Da Silva (2013) afirma que apesar da tendência de convergência entre as modalidades educacionais, a legislação brasileira ainda estabelece forte divisão entre elas e essa condição faz com que Ipes desprendam muito esforço para cumprir todas as exigências. Para além dos desafios do contexto legal, a modalidade EaD requer planejamento, execução, acompanhamento e avaliação permanentes. Para a sua adequação faz-se necessária excelência na gestão de seus processos, dos investimentos, da concepção didática e, principalmente, da ação eficiente de pessoas capacitadas, o que inclui professores conteudistas, professores formadores, coordenadores de cursos, coordenadores de tutoria, tutores, equipe pedagógica e equipe técnica.

O grande desafio vincula-se às iniciativas capazes de atingir o objetivo de viabilizar a aprendizagem efetiva e compatível com as necessidades de cada indivíduo e, ao mesmo tempo, da sociedade, pois com o incremento do desenvolvimento das tecnologias digitais a disponibilização dos cursos a distância foi alargada. Neste cenário, a gestão da EaD sofreu alterações quanto à qualificação, com o objetivo de aprimorar o processo de oferta dos cursos, com o compromisso e qualidade pertinentes à Universidade Pública.

A metodologia e avaliação instituem instrumentos que cobram a conformidade de vários documentos, destacando-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano de Gestão de EAD e Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Em cada um desses instrumentos há diversos elementos que imprimem desafios à gestão, entre eles pode-se destacar os apontados e caracterizados a seguir no Quadro 2.

Quadro 2. Desafios à gestão.

<p>ASPECTO APONTADOS NA LITERATURA Da Silva (2013)</p>	<p>CARACTERIZAÇÃO</p>
<p>Política de EaD</p>	<p>Se refere ao que a instituição pretende alcançar com a implantação ou o aprimoramento da educação a distância, considerando-se a visão, a missão, os objetivos e a qualidade visualizados para a modalidade.</p> <p>Uma política corretamente estabelecida se inicia com a elaboração de planos estratégicos e pedagógicos que considerem todas as dimensões e os processos que compõem a EAD. Dessa forma, conforme os referenciais de qualidade do Ministério da Educação (2007), cabe aos gestores estarem atentos aos seguintes fatores: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; aos sistemas de comunicação; material didático; avaliação; quadro de pessoal; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira. Além desses, há ainda de se observar a legislação vigente para cada tipo de curso que venha a ser oferecido.</p>
<p>Cultura de EaD</p>	<p>Dentre as instituições que trabalham com EAD, podem ser destacados dois tipos em especial: as que já ministravam a modalidade presencial e passaram a também utilizar EAD; e as que foram criadas especialmente para esse fim. Nas primeiras, um dos aspectos mais difíceis a serem trabalhados é a criação de uma identidade institucional coletiva capaz de vencer os preconceitos, as desconfianças e os temores advindos do novo. A resistência à mudança é um fato bastante comum e que se manifesta tanto nos integrantes do corpo técnico docente quanto discente.</p> <p>A formação da cultura de EAD e a superação das resistências se iniciam a partir do momento em que alunos e colaboradores identificam adequadamente os pilares que sustentam a implantação e a oferta dos novos serviços.</p>
<p>Modelo de EaD</p>	<p>Apesar dos inúmeros problemas educacionais que a EAD ajudou a solucionar, muitas das iniciativas foram marcadas pela improvisação e adaptação do que já existia no ensino presencial.</p> <p>Um modelo de EAD requer que se pense muito além da estrutura tecnológica, uma vez que essa é apenas um dos fatores da decisão e não o valor definitivo e determinante para todo o processo.</p>
<p>Público-alvo</p>	<p>Cada público-alvo possui características peculiares. Conhecê-las é ponto de partida para qualquer ação em EAD.</p>
<p>Organização do Centro de EaD</p>	<p>A EaD deve ser tratada como integrante indissociável do contexto organizacional. Tal premissa, no entanto, não impede que as instituições tenham setores especialmente constituídos para a sua gestão.</p>

Logística	A educação a distância é uma modalidade em que as ações de logística são essenciais para que os processos sejam eficazes. É no cotidiano de trabalho das estruturas destinadas à gestão da EaD que essa importante área apresenta suas peculiaridades.
Secretaria	Área capaz de prover atendimento adequado de todo o corpo técnico, docente e discente, incluindo-se certificação, matrícula, exclusões e atendimento relativo ao uso das tecnologias.
Fundamentos pedagógicos	A educação mediada pelos recursos digitais já é uma realidade. Assim, cabe aos educadores se prepararem e estarem atentos para que esse novo contexto possa se fundamentar em concepções pedagógicas adequadas à formação do ser humano. Um projeto educacional que utilize tecnologias para intermediar o conhecimento precisa de bases sólidas que permitam aos egressos serem cidadãos compromissados com a continuidade da vida no planeta.
Apoio e atendimento ao aluno	As atividades de apoio e atendimento ao aluno podem ser abordadas a partir de dois pontos: administrativo e pedagógico. O primeiro é representado pelas ações realizadas pela secretaria e pelo pessoal de logística. Por sua vez, os materiais didáticos, as tecnologias e a tutoria formam a essência do suporte pedagógico.
Estruturação dos cursos	É composta de uma série de critérios técnicos diretamente relacionados às especificidades do público-alvo. Decisões relativas às datas de abertura de turmas, opções para inscrições, escolha entre cursos tutoriados ou autoinstrucionais, efetivação de feedback, formas de interação, orientações relativas às formas de avaliação e técnicas de estudo mais indicadas à efetividade da aprendizagem são fatores que, quando combinados a outras áreas, darão o toque de sucesso aos projetos.
Produção de material didático	Material capaz de viabilizar uma interligação efetiva entre todas as mídias utilizadas em cada curso. O uso de diferentes tecnologias, dando liberdade para que os alunos acessem os materiais de estudo e as ferramentas de comunicação da forma mais conveniente possível.
Escolha das mídias e tecnologias	A disponibilização de conteúdos corretamente constituídos em mídias e transportados por tecnologias eficazes sustentam materiais didáticos adequados do ponto de vista técnico e pedagógico.

Fonte: Elaboração própria a partir de Da Silva (2013).

Ao buscar conhecer a gestão da EaD de instituições públicas brasileira coube avaliar a trajetória da gestão da EaD na Uneb, a fim de conhecer os elementos distintivos desse caso.

Metodologia

Esse artigo se configura como um estudo de caso único, de caráter descritivo, já que busca descrever, como aponta Richardson (2008) as características de um fenômeno. Sendo assim, compreende-se que este estudo de caso aborda o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação permanentes da EaD da Uneb, a fim de possibilitar entender os desafios enfrentados pela gestão da EAD, o fenômeno pesquisado.

O Estudo de Caso é um estudo aprofundado de um objeto de estudo ou fenômeno. Um caso, para Martins (2008) é aquele cujo estudo apresenta claramente os limites entre o fenômeno e o seu contexto, evitando assim interpretações e descrições indevidas e que trata o tema-problema com rigor científico. Para a elaboração de um estudo de caso o autor apresenta um processo a ser seguido, o que assegurará o rigor necessário para dar validação ao estudo.

Para o estudo de caso em análise, adotou-se o processo apresentado por Martins (2008), que prevê as seguintes fases: a escolha do caso [fase 1], que se deu em função da relevância da Uneb para o estado e para a modalidade EaD; autorização para o estudo [fase 2], a Coordenação Geral da Unead viabilizou a liberação dos dados para análise, considerando que o estudo subsidiará novas estratégias de ação; o levantamento inicial nos diferentes relatórios publicados pela Unead, que consolidou as primeiras ideias sobre o tema [fase 3]; o conjunto de dados secundários, que viabilizou a fase 4 e 5 da pesquisa – assunto tema [fase 4], e questão norteadora [fase 5]. As fases 6, 7 e 8 – [fase 6] plataforma teórica, baseada na gestão de EaD discutida por Da Silva (2013); [fase 7] proposição; e [fase 8] planejamento de pesquisa, realizaram-se com o aprofundamento na análise de dados secundários cedidos pela Unead - relatórios e observação direta - e na intensificação da leitura, de modo que essa etapa resultasse no protocolo do Estudo de Caso [fase 9] constituído pelos elementos apontados por Da Silva (2013).

Os dados primários e secundários levantados foram coletados e triangulados para a finalização do Estudo de Caso, o que envolve as fases compreendidas entre 10 e 19 - [fase 10] Coleta de dados e evidências, [fase 11] Resultados, [fase 12] Triangulações, [fase 13] Encadeamento de evidência, [fase 14] Demonstração/Explicação, [fase 15] Confiabilidade e validade dos achados, [fase 16] Inferência analítica, [fase 17] Conclusões, [fases 18 e 19] elaboração e disseminação do conhecimento em formato de artigo.

Para Martins (2008), explorar empiricamente um conceito teórico é necessário traduzir a assertiva genérica desse conceito, identificando suas variáveis e seus fenômenos observáveis, como foi desenvolvido neste estudo de caso. O constructo analisado, bem como a triangulação dos dados do fenômeno tratado a partir de um marco teórico de avaliação da própria condição

do lócus, não só qualificam esta pesquisa como estudo de caso, como valida a seriedade de um estudo como este ter sido construído.

Sendo assim, entende-se que este caso, amparado entre as fases descritas anteriormente, possibilitou a compreensão do recorte, interpretação dos dados coletados e avaliação das contradições, levando a convergência das evidências obtidas como se espera em um estudo de caso único.

Gestão EaD na Uneb: O caso em análise

Na Uneb, a trajetória da EaD começa em 1995 com a Resolução do Conselho Universitário (Consu) nº 599/2008, que é responsável pela criação do Núcleo de Educação a Distância (Nead) vinculado a antiga Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba), caracterizando-se como a primeira iniciativa da Universidade na modalidade à distância (UNEAD, 2018; UNEAD, 2019).

Em 2000, essa iniciativa do Nead subsidia a criação da Linha de Pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), no Departamento de Ciências Humanas (DEDC-I). Em 2005, o DEDC-I da Uneb realiza a oferta própria de curso de Especialização em Educação a Distância, iniciativa que segundo o Diagnóstico do Sistema e Processos da Modalidade EaD da Uneb, permitiu o credenciamento junto ao MEC para oferta EaD na UNEB (UNEAD, 2018).

A primeira oferta da EaD foi registrada em Decreto Federal nº 5.622/2005. Uma vez credenciada pelo MEC, em 2006 a universidade cria e oferece o curso de bacharelado em Administração, como projeto piloto, em convênio celebrado com o Banco do Brasil. Em 2008 o projeto piloto permite à Uneb postular por meio da Universidade Aberta do Brasil UAB, política pública instituída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no sentido de formar professores da Rede. Uma vez celebrado convênio com a Capes, as atividades tiveram início em 2009.

Considera-se que a educação a distância implementada nos espaços da Uneb, no começo de suas atividades com esta modalidade

começa a se constituir como um programa de atuação no enfrentamento das diversas carências do estado, a exemplo da democratização do saber, por meio da garantia mínima de acesso à educação superior, em especial quanto a integração com a educação básica; a formação e capacitação profissional docente para atuação na educação básica; e, formação e atualização dos professores. Nestas circunstâncias, ressalta-se que a modalidade a distância é fundamental no processo de atualização dos educadores, os quais, em decorrência da falta

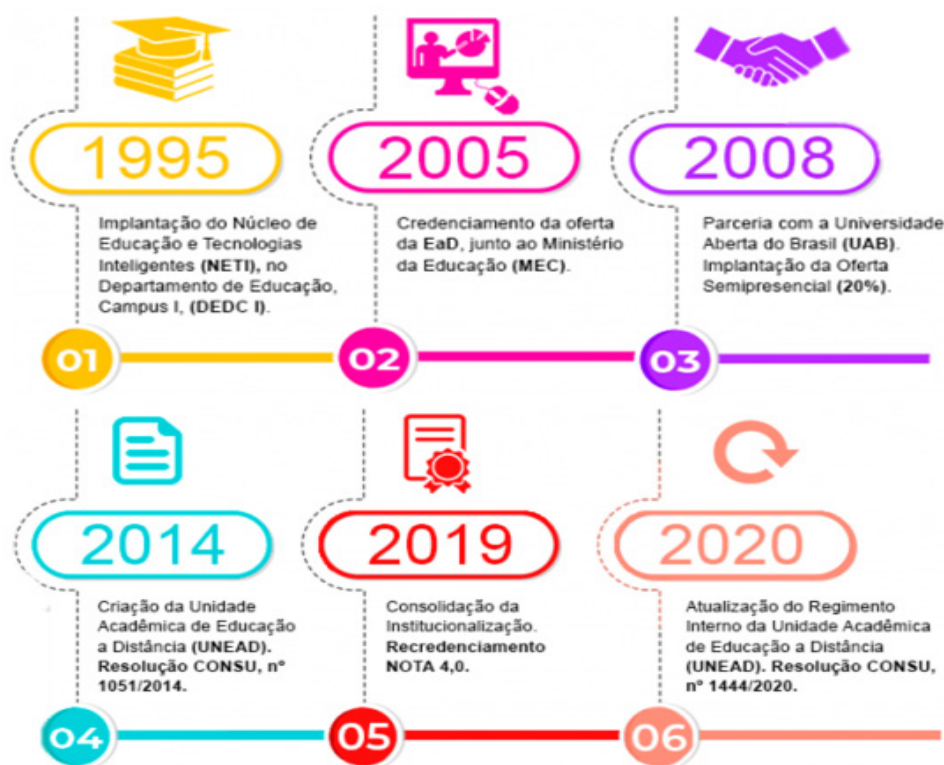
de tempo, têm dificuldade de conclusão dos cursos presenciais. Outra iniciativa viabilizada através da citada modalidade consiste na educação aberta e continuada, cuja disponibilização dos mais diversos cursos a distância, nas várias áreas culturais e sociais, ocorre a partir da parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UNEAD, 2018, p. 105).

A criação e implantação da Unead, em 2014, foi institucionalizada por meio da Resolução Consu nº 1051/2014, sendo um marco no avanço da EaD na Uneb. A Unidade é um órgão pertencente à estrutura universitária, conforme prevê o art. 1º do seu Regimento. Em relação à instância executiva da Unead, por ser caracterizada como uma unidade acadêmica, é composta por uma coordenação geral que gerencia os demais núcleos.

Com a sua institucionalização, a Unead, conforme previsto no art. 1º do seu Regimento, congrega docentes, técnicos administrativos, discentes e ocupantes de cargo de provimento temporário, sendo responsável pelo planejamento, execução, acompanhamento, controle, supervisão e avaliação das atividades didático-científicas e administrativas das ações, projetos e cursos de natureza permanente ou temporária na modalidade EaD, no âmbito da UNEB, gozando de autonomia nos limites de sua competência (UNEB, 2014)

O processo de institucionalização da Unidade segue a linha do tempo apresentada a seguir:

Figura 1. Institucionalização da EaD da Uneb.



Fonte: Uneb, 2021.

Os anos de 2019 e 2020 foram importantes para o incremento da institucionalização da EaD no âmbito da Uneb e da melhoria de qualidade na gestão e oferta dessa modalidade. No período a Unidade recebeu a visita da comissão de avaliadores do MEC para recerenciamento da modalidade EaD. Após avaliação, no conceito que vai de 1 a 5, a unidade recebeu o conceito 4, superior ao conceito da Universidade que era à época 3. Ainda no esforço de melhorar os processos internos o regimento interno da Unead foi revisado e aprovado no Conselho Universitário (Consu) em dezembro de 2020. Na atualidade todas as atividades acadêmicas seguem o que está disposto no regimento interno da Universidade, respeitando as particularidades da modalidade.

Os incrementos na melhoria da gestão da EaD na Uneb começam a se consolidar em 2018 quando a gestão da Unead construiu um Relatório de Diagnóstico dos Sistemas e Processos da Modalidade EaD da Uneb. À época ficara evidenciado que a Unidade ainda precisava se estruturar a partir de três dimensões: administrativa e financeira; tecnológica e acadêmica. A síntese do diagnóstico aponta:

Quadro 3. Síntese do diagnóstico em três dimensões.

DIMENSÃO ADM/FINANCEIRA	DIMENSÃO TECNOLÓGICA	DIMENSÃO ACADÊMICA
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de equipamentos básicos para funcionamento - Problemas de acesso a telefonia - Espaço físico insuficiente para arquivo de documentos de alunos; - Comunicação entre os setores da Unidade deficiente; - Falta do cumprimento de prazos para diversos setores e demandas; e - Número de pessoal reduzido em alguns setores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computadores lentos e/ou quebrados; - Rede insuficiente; - Cadeira sem ergonomia; - Número insuficiente de impressora e scanner; - Necessidade de Implantação de um Núcleo de Comunicação: Gestão Interna e Externa; - Necessidade de implantação de um Estúdio de gravação/edição; e - Formação de uma equipe de TI e desenvolvimento Moodle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de compreensão dos gestores de Polo na solicitação de algo ou envio de documentos; - Solicitação de abertura de sala fora do prazo determinado; - Sala solicitada que nunca foi usada pelo professor; - Sistema acadêmico lento (SEGRES); - Ação ineficiente de coordenadores de curso e tutoria; - Dificuldade do professor em formatar o Moodle; - Falta operacionalização da mobilidade discente entre modalidades na Uneb; - Articulação deficiente com polos, departamentos e demais setores da Uneb.

Fonte: UNEAD (2018).

As três dimensões foram levantadas através dos diálogos com os membros da comissão, em especial aqueles externos à Universidade, os quais foram importantes nas considerações deste Relatório. (UNEAD, 2018, p. 32). O principal objetivo do diagnóstico, de 2018, foi o de identificar, através da investigação, se as atribuições da Unead estavam condizentes com o regimento geral da Uneb, buscando compreender, sob a perspectiva dos colaboradores, os principais entraves para a atuação da Unead, bem como levantando as sugestões propostas pela equipe.

Em 2019, a atual Gestão assumiu a Coordenação da Unead, sendo reconhecida, também, a nomeação das docentes indicadas para a Coordenadoria Geral e Coordenadoria Adjunta do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), na Resolução Consu nº 1385/2019.

Para tratar das questões apontadas no Quadro 3, as Coordenações atuaram com a realização de um Relatório de Planejamento, intitulado Diagnóstico do Sistema e Processos da Modalidade Educação a Distância da UNEB 2019, que reagisse aos aspectos abordados avaliando os recursos e capacidades da Unidade, incluindo os ativos financeiros, físicos, humanos e de infraestrutura para desenvolver, produzir e entregar à sociedade uma educação popular, inclusiva e de qualidade.

Para transformar o atual quadro da Educação a Distância, consideraram-se questões importantes, tais como: a capacidade de aprendizagem, a organização e a gestão. Entender como conhecimento, instituição e gestão se inter-relacionam, admitindo uma maior probabilidade de alinhamento estratégico. Assim, optou-se por apresentar uma análise propositiva para Unead. À época a comissão entendeu que as perspectivas deveriam ser estruturadas a partir dos seguintes aspectos: concepção de ensino-aprendizagem com inserção tecnológica; sistema de tecnologia e comunicação; material didático; avaliação; equipe; infraestrutura; gestão acadêmica e sustentabilidade financeira. Tais aspectos dialogam com os aspectos apontados por Da Silva (2013). A análise comparativa segue apresentada no quadro 4, apontado a seguir.

Quadro 4. Análise comparativa dos elementos de gestão na Uneb.

ASPECTO APONTADOS NA LITERATURA Da Silva (2013)	ASPECTOS ENCONTRADOS NA UNEAD EM 2021
Política de EaD	<p>Não há uma política institucionalizada, mas a educação a distância é modalidade prevista no PDI e Programa de Gestão da instituição, sendo uma das treze dimensões propostas no documento. No PDI há uma seção dedicada a Educação a Distância que diz:</p> <p><i>“No que tange a modalidade de ensino à distância, a UNEB, oferece cursos de graduação, extensão, bem como de especialização lato sensu. Na estrutura organizacional da Universidade, a Unidade Acadêmica de Educação à Distância (UNEAD) é o órgão responsável pela gestão da Educação à Distância (EaD), oferecendo 12 cursos de graduação em diversas áreas de conhecimento. Essa modalidade de ensino vem crescendo rapidamente, sendo utilizada como um meio para democratizar o acesso ao conhecimento e expandir oportunidades de aprendizagem nos 41 municípios/polos do estado da Bahia. No decorrer do ano de 2016, os cursos EaD atenderam a uma população de 3.906 alunos, dos quais 3.110 não cotistas, 780 cotistas negros e 16 cotistas indígenas. Dados que indicam um alinhamento com a missão e os objetivos da Instituição.” (PDI, 2016)</i></p>
Cultura de EaD	<p>A cultura EaD na Uneb segue o que afirma Da Silva (2013) a cultura das instituições que já possuíam ofertas na modalidade presencial, sendo, portanto, difícil a criação de uma identidade institucional coletiva capaz de vencer os preconceitos, as desconfianças e os temores advindos do novo.</p> <p>A cultura institucional da Uneb nos seus três níveis já incorpora aspectos que são favoráveis a disseminação da modalidade EaD.</p> <p>Utilizando-se o modelo de Schein (2009) pode-se afirmar que no nível mais visível da cultura - Artefatos – que envolve estrutura e processos mais visíveis na organização, já se constata a institucionalização da Unead; o uso institucional do Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle, principalmente após a pandemia; e uso e disseminação da Plataforma de Cursos Livres Online (Clon). Nos valores de Suporte, que envolve estratégias, metas e filosofias, é possível identificar objetivos e metas para a EaD no PDI e Programa de Gestão 2018-2021 (Progest), bem como a ampliação significativa do orçamento destinado a Unidade. No que concerne ao nível mais profundo da cultura - pressuposições básicas de suporte, que envolve crenças, sentimentos e percepções, observa-se ainda por toda estrutura a presença de crenças limitantes que apontam para a desvalorização da modalidade.</p>

<p>Modelo de EaD</p>	<p>Após a regularização dos Editais em 2019/2020 foi possível para a Unidade constituir uma equipe multidisciplinar, que vem desenvolvendo e implementando um modelo pedagógico próprio da EaD para os cursos de graduação da Unidade.</p> <p>Institucionalização das bolsas para: monitoria de ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>Aprovação, em 2019, dos Polos Oferta Própria em todos os Campi.</p> <p>Aprovação em 2019 de três cursos de Oferta Própria – Administração Pública, Urbanismo e Engenharia da Produção Territorial.</p> <p>Vestibular em 2020 para dois cursos de Oferta Própria</p> <p>Regularização das pendências dos cursos de Administração e Música da Oferta Própria.</p> <p>Após o ano de 2019, com os resultados obtidos nos ajustes processuais, estabeleceu-se uma possibilidade de superação do modelo que reproduz o presencial, utilizando-se apenas de estruturas tecnológicas. Os aspectos pedagógicos passaram a ser fortemente contemplados, após a estruturação da equipe multidisciplinar.</p>
<p>Público-alvo</p>	<p>O público de estudantes da Uneb é formado basicamente por estudantes de licenciatura, adultos e que estão em cidades do interior da baía.</p> <p>Esse perfil se alinha com a política pública da UAB e também com a missão e trajetória da Uneb.</p> <p>O Edital 035 que contemplou tal perfil e também oportunizou a segunda licenciatura, promoveu a captação total de 943 alunos para os cursos de Administração, Administração Pública, Ciências da Computação, Educação Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Pedagogia e Química.</p>
<p>Organização do Centro de EaD</p>	<p>A EaD já contemplada no PDI e PROGEST é integrante indissociável do contexto organizacional. Para além, a institucionalização em 2014, significou uma importante ação para o fortalecimento da institucionalização e disseminação da modalidade na Uneb.</p>
<p>Logística</p>	<p>Implantação, em 2019, o Núcleo de Apoio aos polos e adequação do plano de trabalho para ajuste do contrato de veículos e Correios. Tais ações contribuíram muito para a adequação da logística na unidade.</p>

Secretaria	Implementação de nova sistemática para atuação da secretaria acadêmica, dividindo os processos para a graduação e para a especialização. Ampliação do quadro técnico para organização de duas secretarias – a unificada de cursos para atender as demandas de docentes e discentes e a acadêmica para assegurar os registros acadêmicos dos estudantes. Para atendimento ao corpo técnico foi institucionalizado o Núcleo Administrativo.
Fundamentos pedagógicos	<p>A equipe multidisciplinar, que vem desenvolvendo e implementando um modelo pedagógico próprio da EaD para os cursos de graduação da Unidade.</p> <p>Em 2021 foram realizadas formações pedagógicas para docentes e tutores.</p> <p>Todos os projetos pedagógicos dos cursos ofertados na Unead foram concebidos para a modalidade EaD.</p>
Apoio e atendimento ao aluno	<p>O atendimento aos alunos se dá a partir das abordagens administrativas e pedagógicas.</p> <p>Para além foram desenvolvidos canais específicos de atendimento, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvidoria • Implementação de canais por e-mail: uneadatende@uneb.br - reclamações diversas; avaunead@uneb.br - dúvidas sobre o ambiente virtual de aprendizagem e secacad@unead.br - dúvidas sobre a vida acadêmica dos estudantes • Reuniões e diálogo constantes com os 42 polos UAB para aproximação com as demandas locais. • Implementação de um novo campus virtual com todas as informações institucionais.
Estruturação dos cursos	<p>Todos os 10 cursos de licenciatura foram redimensionados para os novos padrões nacionais.</p> <p>Todos já foram implantados para as ofertas de 2020.</p> <p>As 10 licenciaturas e 1 bacharelado foram autorizados pelo Conselho de Educação da Bahia, sendo 9 licenciaturas já reconhecidas.</p>
Produção de material didático	Ponto que merece estratégias e ações para ajustes. Na graduação não há registro dos materiais didáticos desenvolvidos para a Unidade que foram efetuados com recursos públicos.
Escolha das mídias e tecnologias	Em 2020 foi contratada uma empresa para o redimensionamento do AVA Moodle, também foram adquiridos equipamentos técnicos para elaboração de vídeoaulas – câmera, microfones, refletores, entre outros.

Fonte: Elaboração própria a partir de Da Silva (2013) e dos dados triangulados do estudo de caso UNEB (2021).

As ações destacadas no quadro quatro evidenciam o atendimento a um novo direcionamento da gestão, entretanto, cabe destacar que os relatórios disponibilizados no Campus Virtual da Unidade discriminam as análises efetuadas via diagnóstico; as ações detalhadas para execução das mudanças e resultados atingidos.

Alguns fatores podem evidenciar a transformação da qualidade de entregas da Unead. Ao avaliar os dados de egressos verificou-se o total de concluintes por oferta 2009, 2010, 2011 e 2015 dos Editais UAB são 523 egressos do bacharelado em Administração Pública e 3.478 egressos das diferentes licenciaturas. O Sagres não apresentou para Secretaria Acadêmica dados dos Concluintes de 2017, porque estes colarão grau entre os meses de dezembro/2021 e janeiro/2022.

Tabela 2. Total de Concluintes por Oferta 2009, 2010, 2011 e 2015.

CURSOS OFERTADOS 2009 – 2015	CONCLUINTES
Bacharelado em Administração Pública	523
Licenciatura em Biologia	134
Licenciatura em Ciências da Computação	141
Licenciatura em Educação Física	279
Licenciatura em Geografia	312
Licenciatura em História	630
Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas	205
Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e suas Literaturas	163
Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e suas Literaturas	209
Licenciatura em Matemática	577
Licenciatura em Pedagogia	607
Licenciatura em Química	221
TOTAL	4.001

Fonte: Sagres, 2021.

As ações implementadas, entre os anos de 2019 e 2021, levaram a Unead a um novo patamar no controle de evasão, de acordo com o sistema do Sisub (2021) a evasão do Bacharelado em Administração pública caiu de 57% para 45% e a do conjunto de licenciaturas caiu de 59% para 34%. No total dos cursos, o que inclui a especialização no sistema Sisub, a evasão caiu de 54,2% pra 35,5%, estando considerada nos parametros do sistema da Capes como aceitável.

O caso em análise evidencia o que destaca Da Silva (2013) – a relevância da qualidade da gestão para o desempenho adequado da modalidade de educação a distância.

Considerações finais

Ao caracterizar a trajetória de implantação da modalidade EaD na Instituição Pública de Ensino Superior (Ipes) estudada, foi possível avaliar que a Unidade institucionalizada em 2014 nasce de um grupo de pesquisa – Nead - que desenvolve atividades desde 1995. Essa trajetória reforça a importância da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão. A modalidade EaD é e então viabilizada por um projeto especial do Banco do Brasil e por uma política pública denominada UAB.

Os resultados referentes à modalidade EaD na Uneb a partir da política pública da Universidade Aberta do Brasil (UAB) incluem a formação de 4.001 egressos, entre bacharelado e licenciaturas. É o maior resultado de uma Ipes no estado da Bahia.

Utilizando-se do modelo de Da Silva (2013) foi possível identificar os elementos distintivos na gestão da EaD na IPES estudada, reconhecendo seu significado e importância aos territórios da Bahia. Dá-se destaque aqui para: o reconhecimento da modalidade no PDI e PROGEST; o recredenciamento da modalidade pelo MEC, com avaliação 4; a reestruturação organizacional e de processos que leva a melhoria do desempenho e redução da evasão; e a consolidação da modalidade na cultura organizacional, reduzindo a resistência e gerando aprendizagem para o corpo docente e técnico da Uneb.

Ao identificar os elementos distintivos na gestão da EaD na Ipes estudada foi possível reconhecer que a adoção de uma gestão mais qualificada, com recomposição do quadro técnico favoreceu as mudanças internas, realinhamento de processos, melhoria da qualidade no atendimento aos estudantes e efetividade nas entregas parciais com a Universidade Aberta do Brasil. Tudo isso assegurou aprendizagem e transformação, tendo a Uneb aprovado e iniciado cursos de oferta própria em diferentes territórios da Bahia. Os Polos Oferta Própria da Uneb são uma grande conquista para a Universidade e para a educação superior da Bahia.

Com isso, compreendeu-se como a gestão qualificada da EaD objetiva primar pela qualidade dos cursos que são oferecidos aos estudantes. Assim avaliar os desafios enfrentados pela Uneb na gestão da implantação e institucionalização da EaD na Bahia tornou possível a compreensão dos desafios da implantação e consolidação da EaD, já que requer enorme articulação entre os distintos elementos da Gestão. Nesta pesquisa, compreender essa articulação e justificar por meio de avaliações feitas na instituição demandou um esforço significativo de sua própria gestão, o que reporta este caso como relevante e de impacto para conhecimento público.

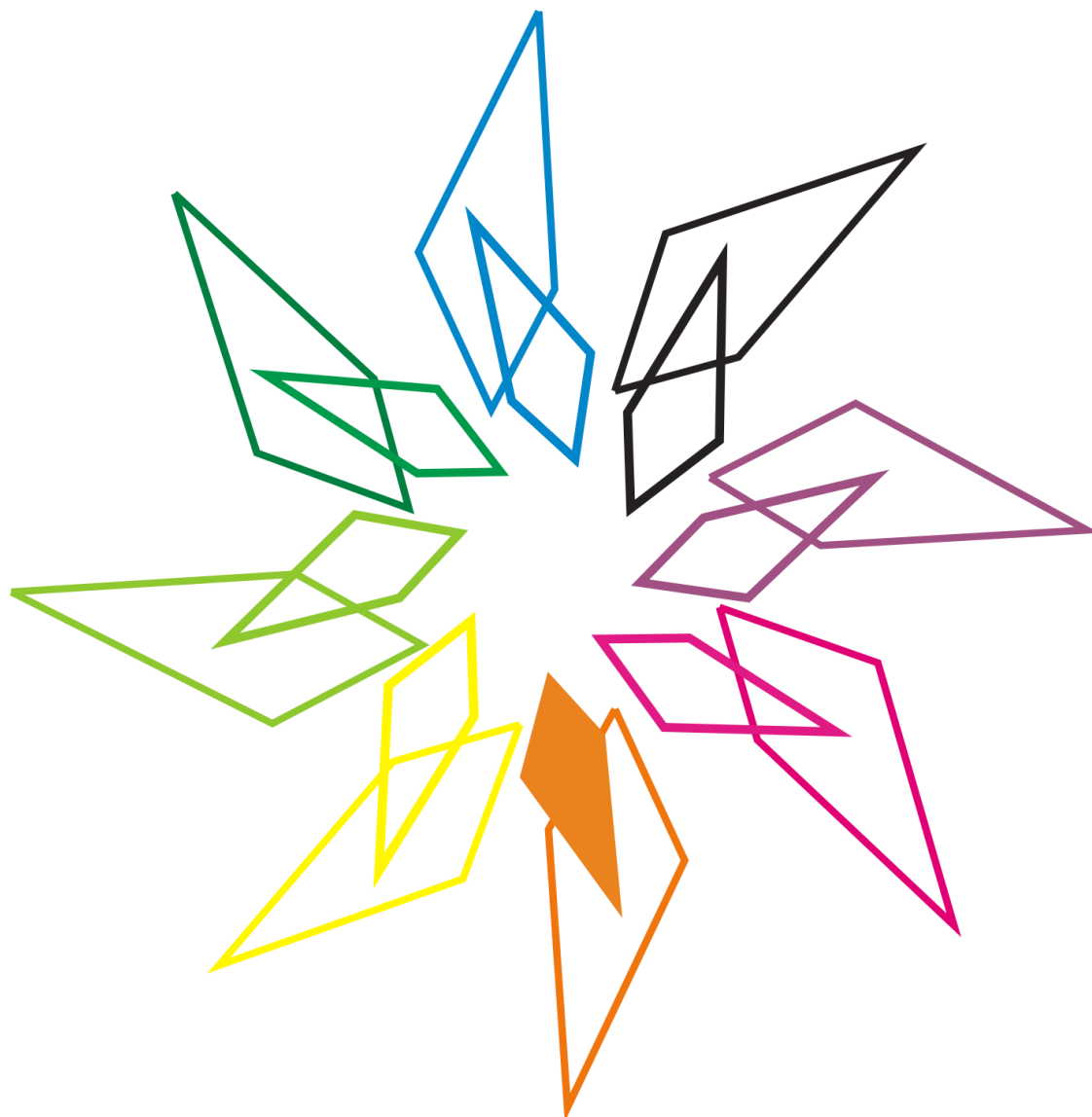
Referências

- BRASIL, Ministério de Educação. **Decreto 5622 de 19 de dezembro 2005**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>> Acesso em: 18 de Out. 2021.
- BRASIL, Ministério de Educação. **Lei N° 10.861 de 14 de Abril de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm> Acesso em: 18 de Out. 2021.
- BRASIL, Ministério de Educação. **Lei N° 9394 de 20 de Nov. 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 18 de Out. 2021.
- DA SILVA, Robson Santos. **Gestão de EaD** (p. 7). Novatec Editora. Edição do Kindle. 2013.
- MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje** (p. V). 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- OLIVEIRA, Fabiano Viana; PEREIRA, Aliger dos Santos Pereira. **Política Pública Educacional: A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Curso de Especialização em Gestão Pública EaD na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**. Revista Educação e Ciências Sociais (ISSN: 2595-9980), Salvador, v.3, n.4, 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/DELL/Downloads/7609-Texto%20do%20artigo-23034-1-10-20200603.pdf>> Acesso em: 18/09/2021.
- UNEAD, Unidade Acadêmica de Educação a Distância. **Relatório de Diagnóstico dos Polos que atendem a Modalidade EaD da Uneb**. Bahia, Universidade do Estado da Bahia – Uneb, 2018.
- UNEAD, Unidade Acadêmica de Educação a Distância. **Relatório de Diagnóstico dos Polos que atendem a Modalidade EaD da Uneb**. Bahia, Universidade do Estado da Bahia – Uneb, 2019.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.
- SILVA, Carlos Alberto. **Educação digital: transformações e entraves**. Edição do Kindle. Oliveira: MG. 2017.
- SISUAB, Sistema da Universidade Aberta do Brasil. **Documento da área de Educação**. Disponível em: <<https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/paginas/ies/cadastro.xhtml?cid=1>> Acesso em: 18 de Out. 2021.
- SCHEIN, Edgar H. **Cultura Organizacional e Liderança**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.
- Recebido em:** 20 de outubro de 2021
- Publicado em:** 06 de dezembro de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

Estudos / Ensaaios



O RETRATO DO PROFESSOR GOIANO: uma análise a partir do perfil docente

Veronise Francisca dos Santos Lima ¹
Secretaria de Estado da Educação de Goiás
<http://orcid.org/0000-0002-8418-0007>

Yara Fonseca de Oliveira e Silva ²
Universidade Estadual de Goiás
<http://orcid.org/0000-0001-5725-478X>

RESUMO

O objetivo deste é identificar e analisar a partir de pesquisa documental o perfil dos professores do Estado de Goiás docente a partir do eixo “Estruturar o sistema de conhecimento e remuneração por mérito” que foi implementado durante a Reforma Política Pacto pela Educação. Para isso faz uso de pesquisa documental e bibliográfica para apreensão do objetivo contemplado. Nesse interim, faz-se uma apreensão do contexto que fundamenta a política educacional em tese no intuito de levar a reflexão de todas as vertentes que envolveram esse eixo, no qual desde sua implantação e até os dias atuais os professores ainda vivenciam resquícios desta política que teve em teoria sua vigência entre os anos de 2011 a 2014. Os resultados na análise desse perfil demonstram que pode-se desenhar como retrato do professor goiano como aquele que possui disparidades remunerativas, formativas dentro de uma carreira que é desvalorizada e que promove a competição entre seus pares. O gênero é majoritariamente feminino, provavelmente devido à desvalorização da carreira docente que amplia o processo de feminização da profissão do magistério. Além do que as propostas políticas para a docência também promovem a precarização da profissão o que desmotiva o acesso a essa carreira. Outro fator é a titularidade que apesar de ter seu aumento significativo para esses profissionais, no caso do professor goiano ainda é menor devido a falta de incentivo para sua qualificação no cargo.

Palavras-chave: Pacto pela Educação em Goiás. Carreira docente. Professor goiano. Remuneração e mérito.

THE PORTRAIT OF THE GOIANO TEACHER: an analysis from the teacher profile

The objective of this study is to analyze, from a documentary research, the profile of teachers in the State of Goiás, teaching from the axis “Structuring the system of knowledge and remuneration based on merit” that was implemented during the Political Reform Pact for Education. For this, it makes use of documental and bibliographical research to apprehend the contemplated objective. In the meantime, there is an apprehension of the context that bases the educational policy in theory in order to lead to reflection on all aspects that involved this axis, in which since its implementation and until the present day, teachers still experience remnants of this policy that had in theory its validity between the years 2011 to 2014. The results in the analysis of this profile show that it can be drawn as a portrait of the Goiás teacher as one who has disparities in remuneration, training within a career that is undervalued and that

¹ Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologia (UEG). Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Membro da Comissão de Avaliação Verificadora - Câmara de Educação Profissional e Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação de Goiás. Assessora Jurídica da Procuradoria Setorial da Secretaria de Estado da Educação. Brasil. E-mail: veronisefrancisca@gmail.com

² Pós-doutora na Universidade do Porto-Portugal. Professora titular no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG). Brasil. E-mail: yarafonseca09@gmail.com

promotes competition among their peers. The gender is mostly female, probably due to the devaluation of the teaching career that expands the process of feminization of the teaching profession. In addition to the political proposals for teaching also promote the precariousness of the profession, which discourages access to this career. Another factor is the ownership, which despite having its significant increase for these professionals, in the case of the Goiás professor, it is even lower due to the lack of incentive for their qualification in the position.

Keywords: Pact for Education in Goiás. Teaching career. Goiás teacher. Remuneration and merit.

EL RETRATO DEL PROFESOR DE GOIANO: un análisis del perfil del profesor

El objetivo de este es analizar, a partir de una investigación documental, el perfil de los docentes del Estado de Goiás, enseñando desde el eje “Estructuración del sistema de conocimiento y retribución por méritos” que se implementó durante el Pacto de Reforma Política por la Educación. Para ello, se vale de la investigación documental y bibliográfica para aprehender el objetivo contemplado. Entre tanto, existe una aprehensión del contexto que fundamenta la política educativa en la teoría con el fin de llevar a la reflexión sobre todos los aspectos que involucran a este eje, en el que desde su implementación y hasta la actualidad, los docentes aún experimentan vestigios de esta política que en teoría tuvo su vigencia entre los años 2011 a 2014. Los resultados del análisis de este perfil muestran que se puede trazar como un retrato del docente de Goiás como aquel que tiene disparidades en la remuneración, formación dentro de una carrera que está infravalorada y que promueve la competencia entre sus compañeros. El género es mayoritariamente femenino, probablemente debido a la devaluación de la carrera docente que amplía el proceso de feminización de la profesión docente. Además de las propuestas políticas para la docencia también se promueve la precariedad de la profesión, lo que desalienta el acceso a esta carrera. Otro factor es la apropiación, que a pesar de tener su incremento significativo para estos profesionales, en el caso del docente de Goiás, es aún menor por la falta de incentivo para su calificación en el puesto.

Palabras clave: Pacto por la Educación en Goiás. Carrera docente. Maestra de Goiás. Retribución y mérito.

Introdução

As reformas educacionais das últimas décadas levam, ao docente, mudanças significativas que afetam não apenas a instituição escolar, mas também repercute profundas alterações na natureza do seu trabalho.

Considerando que essas mudanças fazem parte de um contexto maior de transformações em nível global, procuramos entender em que medida se dá a vinculação dessas transformações, sobretudo, no campo econômico e político com a teoria neoliberal e por conseguinte como essas mudanças alteraram o curso da educação brasileira, com enfoque na educação de Goiás e trabalho docente dos professores goianos.

Portanto, como se vê, o neoliberalismo não afeta, apenas, a área econômica, mas a sociedade, que considera que todas as relações sociais e humanas devem ser regidas pelo princípio da concorrência, o que impõe a todos os indivíduos e a todas as instituições a concorrência

tornando-as competitivas como um princípio necessário e generalizado, em todas as estruturas sociais para o funcionamento social. É uma linha diretriz das políticas públicas em todas as áreas.

Inclusive tal comportamento competitivo pode ser visto no campo da educação com as transformações advindas dos organismos internacionais estruturados a partir dos princípios neoliberais, os quais buscam encucar nos alunos a ideia de autovalorização, fazendo com que se tornem indivíduos capazes de formar um capital rentável no mercado do emprego. Observa-se que a escola, portanto, fabrica hoje não só recursos humanos para a indústria e outros modos de empregabilidade, mas fabrica também subjetividades neoliberais, isto é, sujeitos que se relacionam consigo mesmos como capital, tendo a tarefa de se valorizarem como capital humano.

Neste sentido, o neoliberalismo passou a representar o estabelecimento de reordenações nas políticas educacionais, momento este que também exigiu uma redefinição do papel do Estado na sua relação com a educação. Redefinições estas que passaram a redirecionar a educação para que atendessem orientações apontadas pelos organismos internacionais.

Diante desse cenário, percebemos que ao professor são imputadas novas abordagens em seu trabalho docente, e que o mesmo se sujeita a um controle burocrático, provocando também um novo perfil desse profissional. O que se vê é uma atitude prescritiva dos gestores quanto às tarefas e conteúdos escolares; introduzem ainda medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo. O discurso dominante da administração é no sentido que haja: eficácia, estratégia, melhoria, rendimento, medida, desenvolvimento, excelência, competência, sucesso, especialidade etc.

A Política do Pacto pela Educação em Goiás: Um futuro melhor exige mudanças, formulada no governo Marconi Perillo (2011-2018)³ teve como objetivo orientar a reforma educativa na rede de ensino do Estado de Goiás. Constatamos que nessa política há uma série de mudanças ambiciosas na educação goiana, por meio da implementação das diretrizes, metas e ações de grande repercussão organizadas em torno de cinco eixos: valorizar e fortalecer o profissional da educação; adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; reduzir significativamente a desigualdade educacional; estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino.

3 A escolha do recorte temporal compreendido entre o período de 2014 a 2018 se deu por entendermos que esse é um período representativo, afinal tivemos acesso a informações referentes ao período de 05 (cinco) anos, os quais contemplam o período o qual propusemos a investigar. Embora, sabemos que parte dos desdobramentos de algumas propostas presentes na política do “Pacto pela Educação” ocorreram durante a gestão do então secretário de educação Thiago Peixoto, ou seja, de 2011 a 2014, os dados que trazemos para análise nos auxiliam na compreensão dos principais desdobramentos das ações oriundas da política em questão. Justificamos a escolha do período de 2014 a 2018 devido ao fato de encontrarmos no Banco de Dados da SEDUC as informações já consolidadas acerca do período que referenciamos, além desse interim abarcar o período investigado em nossa pesquisa.

Em razão de todo o exposto, a proposta deste artigo é identificar e apresentar a partir de pesquisa documental o perfil dos professores do Estado de Goiás docente a partir do eixo “Estruturar o sistema de conhecimento e remuneração por mérito” que foi implementado durante a Reforma Política Pacto pela Educação.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa de acordo com Kosik (1976, p. 41), ao afirmar que esta é “um processo de concretização que procede do todo para as partes, e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade”. Empregamos a abordagem qualitativa, visto que a referida abordagem de pesquisa permite visualizar o objeto a ser investigado como um dado possuído de significados originados pelos sujeitos em suas ações, de forma que haja constante integração entre o objeto pesquisado e o sujeito da pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O Pacto Pela Educação em Goiás

O contexto histórico no qual está imerso uma política pública é sempre necessário para compreensão dessa política, o mesmo não é diferente com relação a política pública educacional que orientou significativamente os professores do Estado de Goiás. Nessa perspectiva iniciamos esta seção que traz em seu cerne a contextualização de construção do pacto pela Educação.

A partir da análise das reformas educacionais que ocorreram no cenário nacional, sob a égide da nova gestão pública, é possível verificar que o Estado de Goiás acompanhou a tendência das reformas educacionais propostas pelos governos de FHC, Lula e Dilma, em que propagavam políticas mais eficientes para o campo educacional com foco na gestão dos resultados que podem ser mensuráveis.

Portanto, para melhor compreensão da principal reforma educacional que aconteceu no ano de 2011, em Goiás, é relevante para discussão contextualizarmos o momento histórico e político, em que se deu a implantação da política do Pacto pela Educação. Em 2011, o Governador Marconi Perillo, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PSDB, assumiu o seu terceiro mandato como governador de Goiás. Esse mandato se estendeu até 2014. Ao definir o seu secretariado, o economista e deputado federal Thiago Mello Peixoto da Silveira, que, naquele período, encontrava-se filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, foi convidado para dirigir a Pasta da educação.

Assim, tendo à frente da Secretaria de Estado da Educação um economista, o Governo de Goiás, em parceria com umas das maiores consultorias de gestão empresarial do mundo *Bain & Company*, lança, em 05 de setembro de 2011, ano de sua posse, o programa de reforma educa-

cional denominado “Pacto pela Educação - Um futuro Melhor Exige Mudanças”. A justificativa apresentada pelos gestores para a criação desse pacto teria sido motivada pela necessidade de mudanças, uma vez que os dados estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, dos anos de 2007 a 2009, em comparação com os de 2005, mostravam uma queda no *ranking* do Estado de Goiás, quando confrontados com os dados de outras unidades da federação, no que tange às notas alcançadas tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Foram apresentados dados estatísticos, que reforçaram o entendimento do Chefe do Executivo e do titular da SEDUC quanto à necessidade de implementar as mudanças na educação, tais como: o alto índice de abandono escolar, a baixa proficiência nas disciplinas de língua portuguesa e matemática dos concluintes do ensino médio. Assim, os gestores com visão gerencialista tinham como meta alcançar melhores resultados estatísticos, para isso dever-se-ia haver mudanças para que ocorresse melhor desempenho no aprendizado dos alunos. Pelo menos era essa a bandeira que era promovida pelos gestores.

Observamos que em 2011, tanto o Governador e o secretário de educação almejavam fazer com que a sociedade e os profissionais de educação acreditassem que as mudanças propostas pelo Pacto da Educação poderiam ser executadas de maneira coletiva. Contudo, foi visto movimento contrário ao que aparentemente estava sendo divulgando à época, pois de acordo com Silva (2014), o que de fato ocorreu foi tão somente um comunicado à comunidade escolar e à sociedade civil organizada da implantação de programa de reformas elaborado por uma empresa multinacional especializada em consultoria empresarial. De acordo com o autor, os gestores ignoraram anos de debates e produção científica dos pesquisadores e educadores, deixando evidenciar os princípios de privatização na reforma educacional pensada para o Estado de Goiás.

Conforme Silva (2014), antes mesmo que o Governo lançasse na mídia a reforma do Pacto pela Educação, houve a preocupação de preparar a comunidade escolar para que esta enxergasse, com bons olhos, as mudanças que estavam por vir. Assim, a estratégia inicialmente utilizada foi dar publicidade aos índices de desempenho alcançado pelos alunos na avaliação do IDEB, por meio de afixação de placas na faixadas das instituições de ensino, sendo esse fato inédito para a comunidade escolar naquele momento. Dessa forma, o Secretário de Educação, em referência, acreditava que os pais estariam próximos da gestão da unidade de ensino, pois teriam como objetivo uma escola que oferecesse melhor qualidade de ensino e, conseqüentemente, estampasse melhor nota do IDEB.

Observamos que o governo de Goiás também adotou, em sua administração, o novo modelo de gestão pública, em que consiste no movimento de reconstrução da relação do Estado com

a sociedade civil, que passa a ser nominado de parceria, pois busca o apoio desses atores sociais com o objetivo de encontrar soluções para os problemas que, muitas vezes, é de ordem macro.

No entanto, para Oliveira (2015), o Brasil está longe de criar condições mínimas de igualdade para que a sociedade civil possa participar, de maneira autônoma, das decisões referente às políticas públicas.

Feitas essas considerações preliminares a respeito da política educacional que é o objeto de análise desta pesquisa, passamos a discutir a reforma do Pacto pela Educação a partir de cinco eixos centrais conforme a ordem de apresentação, ressaltamos que os cinco pilares/eixos teoricamente se desdobram em 10 metas gerais e por seguinte em outras 25 propostas de ação:

117De acordo com Libâneo (2011), há pontos positivos e negativos em cada eixo da política do Pacto pela Educação. Apoiando-nos neste e em autores como Máximo (2011) e Dourado (2007; 2016), e ainda, na legislação educacional vigente, buscamos apresentar dos cinco eixos estruturais do pacto em questão, o eixo que trata de estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito, na tentativa de contribuir com a discussão intentamos apresentar nossas inferências, a partir da própria vivência enquanto docente, sobre esse pilar que parcialmente se concretizou durante a política do Pacto pela Educação em Goiás no período de 2011 até o ano de 2018, ano em que ainda foi realizado o pagamento do bônus denominado “programa reconhecer”, no qual intentamos apontar que este demonstra o retrato do professor goiano.

Estruturar o sistema de conhecimento e remuneração por mérito

Esse eixo apresenta como meta geral que os servidores tenham sua remuneração condicionada a avaliações que possuem critérios técnicos. Percebe-se, de forma flagrante, o alinhamento com as propostas oriundas dos organismos internacionais que preveem a responsabilização e o princípio da meritocracia, sendo este último pautado em resultados educacionais realizados a partir de mecanismos de avaliação, incentivo financeiro (bônus, prêmios etc.), para alunos, professores, gestores e tutores. As ações propostas para esse eixo eram:

- Índice do desempenho educacional de Goiás;
- Bônus por desempenho dos servidores;
- Prêmio Escola;
- Poupança para alunos;
- Educadores do ano.

Para Libâneo (2011), esse eixo não traz em sua proposta nada de positivo, uma vez que os pontos apresentados são: programa de reconhecimento do professor, que tem impacto direto na aprendizagem do aluno, bônus de incentivo à regência; programa de incentivo às escolas (prêmio

financeiro), programa de incentivo aos melhores alunos de cada escola (prêmio de poupança), Oscar da educação. Quanto ao fato de não ter nenhum ponto positivo nesse eixo, esclarece que

Acredito que os professores e dirigentes das escolas têm responsabilidades sobre os resultados da aprendizagem dos alunos. No entanto, numa concepção estritamente instrumental de educação, com objetivos padronizados, retira do professor a possibilidade de por em prática os saberes que dão especificidade à sua profissão. Ele passa a trabalhar apenas para o que pedem as avaliações estandardizadas. Além do mais, os professores são responsáveis pelos seus atos e decisões, mas não forçosamente pelos resultados, porque eles dependem de um conjunto de fatores sobre os quais não tem controle. Exigir que os professores se subjuguem à obrigação por resultados é quase exigir o impossível. Eles são professores do humano, das relações entre pessoas, do conhecimento, não técnicos ou operários que lidam com coisas (LIBÂNEO, 2011, p. 06).

O professor ele deve ter autonomia para desenvolver suas estratégias de trabalho frente a sua sala de aula e seus alunos. Ao padronizar as avaliações, retira dele sua autonomia e também retira dos alunos a possibilidade de mostrarem a construção de seus conhecimentos de formas diferentes daquela imposta pelo governo.

Embora o eixo “estruturação do sistema de reconhecimento e remuneração por mérito” objetivasse conceder bônus aos servidores, como prêmio escola, poupança aluno e educadores do ano, nós nos atentaremos tão somente à última meta, que, para Libâneo (2011), pode ser nomeada de “Oscar da Educação”. Dessa forma, o pagamento do bônus ao professor é nosso foco. A ideia não é, portanto, tratar de todas as formas de premiação, mas sim ater-se às regras que definiram a sua efetividade, dado o ineditismo do novo formato de gerencialismo na educação.

Para tanto, somamos a essa discussão as ferramentas legais que tornaram possível a aplicabilidade da ação de maior repercussão não só comunidade escolar, mas na sociedade como um todo, que foram envolvidas em uma atmosfera que proporcionou os meios necessários para que viessem à acreditar que o movimento que estava ocorrendo em Goiás em decorrência da aplicabilidade das ações advindas do Pacto pela Educação, com ênfase para o pagamento do bônus era algo positivo que havia chegado para alavancar o processo de ensino no estado. Inicialmente foi por meio da Portaria nº 4.016/GAB-SEDUC, de 22 de junho de 2011, que foram estabelecidas as primeiras regras para o pagamento do Bônus de Estímulo à Regência, como foi chamado inicialmente. Para a efetivação do pagamento, considerava-se a nota alcançada pela escola no IDEB. Essa nota era exposta em placas instaladas nos muros das escolas. Apenas os

docentes efetivos na função de regência, que atendessem aos quesitos de assiduidade, poderiam receber o bônus, conforme estabelecido na Portaria nº 4.016/2011 GAB-SEDUC:

Art. 2º. O Bônus de Estímulo à Regência constitui vantagem pecuniária a ser concedida uma única vez, no corrente ano, ao professor que cumprir o calendário escolar, desempenhando a função de regência de sala, no período compreendido entre 1º de agosto a 23 de dezembro de 2011, o que totaliza 100 (cem) dias letivos (GOIÁS, 2011).

E, conforme o explicitado nos incisos do artigo 4º, da portaria referenciada, são consideradas como faltas para o cálculo do bônus as seguintes situações:

- I – problemas de saúde, desde que justificados por atestado médico, emitido ou homologado por junta oficial de saúde;
- II – falecimento de parentes de 1º grau;
- III – convocação judicial;
- IV – formação e capacitação oferecida e certificada pelo órgão central da SEDUC (GOIÁS, 2011).

O professor que excedesse 5% de faltas, para um certo período, deixaria de receber o bônus referente ao ano inteiro – de 2011, por exemplo. Quanto ao acompanhamento da frequência, esta deveria ser pontuada pelo gestor da unidade escolar, que tinha como obrigação afixar em local público de sua unidade um quadro mensal de frequência dos professores. Destacamos que a auditoria permanente nas escolas realizadas por servidores da SEDUC-GO tinha o papel, além de outros possíveis, de averiguar a assiduidade dos professores. Havendo constatação de fraude, o professor, além de deixar de receber o bônus referente a sua carga horária, poderia responder a um processo administrativo disciplinar.

Após a emissão da Portaria nº 4.016/2011 GAB-SEDUC, pelo secretário de Estado da Educação, foi promulgada, em setembro do ano, a Lei nº 17.402 (GOIÁS, 2011) que instituiu o Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe, praticamente nos mesmos moldes da portaria em comento, acrescentando a informação de que professores de apoio a inclusão, professores de atividades profissionais e de ensino especial não fariam jus ao referido bônus.

Somente no ano seguinte, com a promulgação da Lei nº 17.735, de 13 de julho de 2012, outros servidores passaram a ter direito ao bônus:

Art. 2º Farão jus ao Bônus de Incentivo Educacional os seguintes profissionais, lotados nas unidades escolares de ensino regular ou nos centros de atendimento educacional especializados:

- I – os professores titulares de cargo efetivo do quadro do magistério público estadual, em função de regência de classe, nas 1ª e 2ª Fases do Ensino Funda-

mental, Ensino Médio e EJA;

II – os coordenadores pedagógicos;

III – os tutores pedagógicos;

IV – o grupo gestor da unidade escolar, que compreende o diretor, o vice-diretor e o secretário-geral.

Parágrafo único. Não farão jus ao Bônus de que trata este artigo o professor modulado nas funções de Apoio à Inclusão e os Professores de Atividades Profissionais (GOIÁS, 2012).

Contudo, constatamos que a mesma parcela de professores que não recebia o bônus, em 2011, continua sem direito a vantagens financeiras que gozam os demais professores, conforme a nova lei. Além disso, ficou definido, na Lei nº 17.735/2012, os critérios necessários para que os servidores efetivos pudessem ter direito à bonificação. Reforçada, com isso, a questão da publicização da frequência de todos aqueles que, à época, faziam jus ao bônus. Disso, ficou evidenciado, na lei que regulamentou o bônus, em 2012, a questão das possíveis fraudes para aqueles servidores que, porventura, apresentassem informações inverídicas com intuito de burlar o controle de frequência, além de apontar as consequências que poderiam sofrer esses servidores.

Em 2013, o Bônus de Incentivo Educacional foi normatizado por meio da Lei nº 18.093, de 17 de julho de 2013. Não houve grandes mudanças na lei daquele ano se comparada com a Lei nº 17.735/2012. Contudo, em relação aos professores aptos a receber o bônus, houve uma alteração. Foram excluídos do pagamento do bônus os professores modulados em projetos e oficinas. Sobre isso, o Art.2º da lei relata que:

Art. 2º Farão jus ao Bônus de Incentivo Educacional os seguintes profissionais, lotados nas unidades escolares de ensino regular ou nos centros de atendimento educacional especializados:

I – os professores titulares de cargo de provimento efetivo do quadro do magistério público estadual, em função de regência de classe, nas 1ª e 2ª fases do Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e Educação de Jovens e Adultos (EJA);

II – os coordenadores pedagógicos;

III – os tutores pedagógicos;

IV – o grupo gestor da unidade escolar, que compreende o diretor, o vice-diretor e o secretário-geral.

Parágrafo único. Não farão jus ao Bônus de que trata este artigo o professor modulado em projetos ou oficinas, na função de Apoio à Inclusão e os Professores de Atividades Profissionais (GOIÁS, 2013) (grifo nosso).

Outra importante mudança trazida pela Lei nº 18.093/2013 se refere aos gestores que, a partir daquele ano, assumiram papéis ainda mais gerenciais em relação ao grupo, tornando-se responsáveis pelo acompanhamento da frequência dos coordenadores pedagógicos, o que caracterizava uma ampliação do poder hierárquico dos gestores.

Art. 4º O diretor, vice-diretor ou secretário-geral, integrantes do grupo gestor, farão jus à percepção do Bônus, desde que a unidade escolar não descumpra 2 (dois) ou mais dias letivos, por semestre, conforme calendário aprovado no início do ano de 2013.

§ 2º O grupo gestor perderá o direito à percepção do Bônus, caso não seja lançada, semanalmente, no SIGE, a frequência dos professores regentes e coordenadores pedagógicos e, a cada **2 (duas) semanas, a entrega dos planos de aula dos professores** (GOIÁS, 2013) (grifo nosso).

No último ano de gestão do secretário de educação, Thiago Peixoto, que permaneceu no cargo até meados de 2014, quando se afastou para candidatar-se a deputado federal, a professora efetiva da rede Vanda Das dores assumiu a Pasta. Com isso, os programas instituídos por seu antecessor foram mantidos. Assim, foi regulamentado o bônus por meio da Lei nº 18.544, de 18 junho de 2014, promulgada nos mesmos moldes dos anos anteriores.

Em 2014, ocorreram as eleições para governador. Nesse período, Marconi Perillo foi reeleito e assumiu seu quarto mandato como governador de Goiás. No ano seguinte, ao constituir o seu secretariado, foi nomeada a professora Raquel Teixeira para assumir a Secretaria de Estado da Educação. A nova secretária de educação deu prosseguimento ao pagamento do bônus aos professores por meio da Lei nº 18.953, de 16 de julho de 2015, que manteve os critérios para efetivação do pagamento do Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação.

Nos anos seguintes de sua gestão, Raquel Teixeira manteve o pagamento do bônus até findar a sua gestão, em 2018. Lembramos que a reforma do Pacto pela Educação tinha previsão para acontecer durante o período de 2011 a 2014, conforme denotamos da leitura da Leis de nº 19.427, de 19 de agosto de 2016; nº 19.843, de 21 de setembro de 2017; e, por fim, nº 20.366, de 11 de dezembro de 2018.

Ao que parece, face ao estudo realizado sobre o pagamento do bônus, buscou-se imprimir uma falsa ideia de valorização do professor. Esse benefício foi uma medida passageira, que não foi incorporado ao vencimento dos professores, além da não efetivação do pagamento do piso nacional à categoria. Disso, concluímos que o governo usou de artifícios, como incorporar as titularidades ao vencimento dos professores, para afirmar à sociedade que estava realizando o pagamento dos professores conforme exigência legal.

Além do que foi possível perceber, ao longo dos anos de 2011 a 2018, as instituições de ensino se viram obrigadas a se adequarem a estruturas semelhantes a empresas privadas. Essa nova circunstância objetivou atender às necessidades do mercado de trabalho. Para tanto, deixou-se de oferecer aos alunos uma educação que contemplasse, de fato, uma formação sob perspectiva cidadã, cujo agente de transformação da sociedade seja o aluno, sobretudo, de sua localidade.

Tal intento se mostrou longe de ser alcançado no campo educacional, em Goiás. Diferente disso, percebemos, na rotina das instituições de ensino pertencentes a rede estadual, que existe certa aplicabilidade de práticas adotadas no setor privado, as quais buscam validar a gestão de resultados e cumprimento de metas. Conforme nos esclarece Máximo (2011):

Assim como nas empresas, a adoção de bônus salariais para educadores que se destacam no trabalho e superam metas está associada a avanços de gestão. Praticamente todos os secretários e secretárias estaduais ouvidos pelo Valor¹ vão dedicar grande esforço na geração e no monitoramento extensivo de estatísticas e informações e na criação de sistemas de avaliação próprios – inclusive com auxílio de consultorias externas (s/p).

Com tantas propostas advindas do Pacto pela Educação e demais políticas educacionais planejadas a partir da teoria neoliberal, constatamos que são geradas inúmeras mudanças no mundo do trabalho docente, em que o profissional passe a ser responsabilizado pelos resultados alcançados, sejam eles exitosos ou não (ou seja, fracassos), nas avaliações que os alunos são submetidos. De acordo com Freitas (2012, p. 392), “as variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob o controle do professor”. Percebemos que os professores foram pressionados e sobrecarregados para conseguir, ainda que parcialmente, atender ao novo modelo de educação sob a lógica empresarial.

O Retrato do Professor Goiano: análise do perfil docente

Procuramos apresentar aqui o que poderíamos chamar de retrato do professor goiano, usamos essa expressão por acreditar que é por meio do retrato que se pode refletir acerca da história, no caso em análise a história do professor goiano. Partindo do pressuposto que a simbologia do retrato pode remeter a função social.

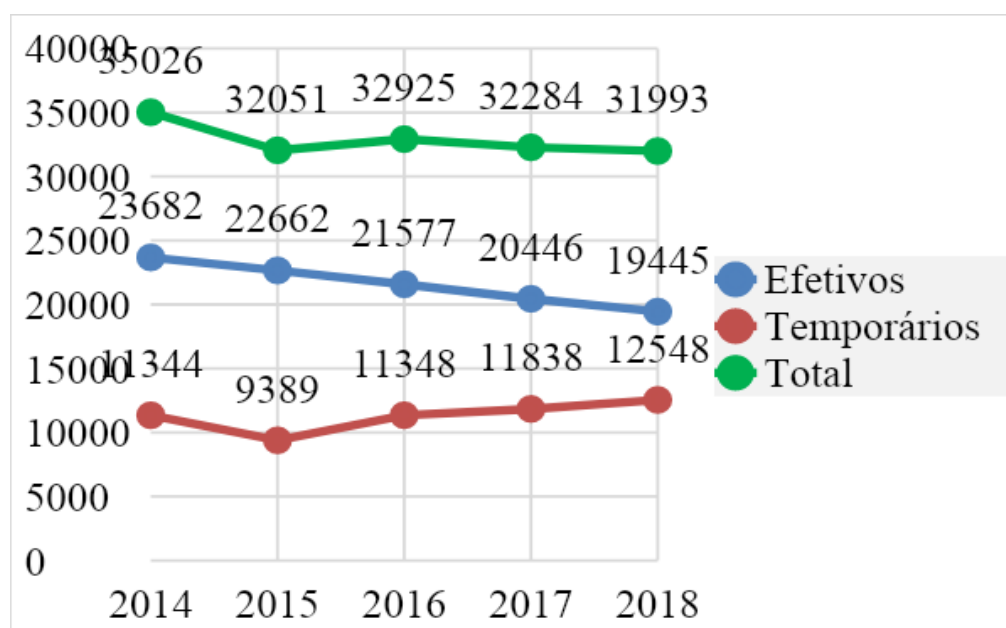
1 O Valor Econômico cobre economia, negócios e finanças.

Nas ciências humanas fala-se muito, e há muito tempo, de “representação”, algo que se deve, sem dúvida, à ambigüidade do termo. Por um lado a “representação” faz as vezes da realidade representada e, portanto, evoca a ausência; por outro, torna visível a realidade representada e, portanto, sugere a presença. Mas a contraposição poderia ser facilmente invertida: no primeiro caso, a representação é presente, ainda que como sucedâneo; no segundo, ela acaba remetendo, por contraste, à realidade ausente que pretende representar. Não entrarei nesse aborrecido jogo de espelhos (GINZBURG, 2001, p. 85).

Assim, nesse tópico, traremos os principais dados referentes ao retrato do professor da rede estadual de ensino de Goiás, com o intuito de analisar as principais mudanças que ocorreram nos últimos anos na carreira do magistério no estado.

Para isso, exibiremos os dados acerca do quantitativo de professores efetivos e temporários; média salarial tanto dos professores efetivos quanto daqueles professores contratados de forma temporária; informações quanto ao gênero e, por fim, o número de professores com formação *stricto sensu*, no período de 2014 a 2018.

Gráfico 1: quantitativo de professores.



Fonte: Adaptado de SEDUC (2021).

Inicialmente, observamos o quantitativo geral dos professores na rede estadual de ensino, com uma variação no período pesquisado, atingindo maior número apenas em 2016, com 32.925 (trinta e dois mil novecentos e vinte e cinco) professores entre efetivos e temporários; em 2018, observamos menor número de professores na educação básica, apenas 31.993 (trinta e um mil novecentos e noventa e três). Houve, portanto, entre os anos de 2016 a 2018, uma redução de

quase mil professores da rede estadual, ou seja, o Estado passou a contar com 932 (novecentos e trinta e dois) professores a menos, em 2018.

Outro dado que consideramos relevante é que, no período analisado, houve uma diminuição dos professores concursados na rede e, conseqüentemente, uma elevação dos números de professores que foram contratados em caráter temporário, ou seja, que não fazem parte quadro permanente de professores do estado de Goiás.

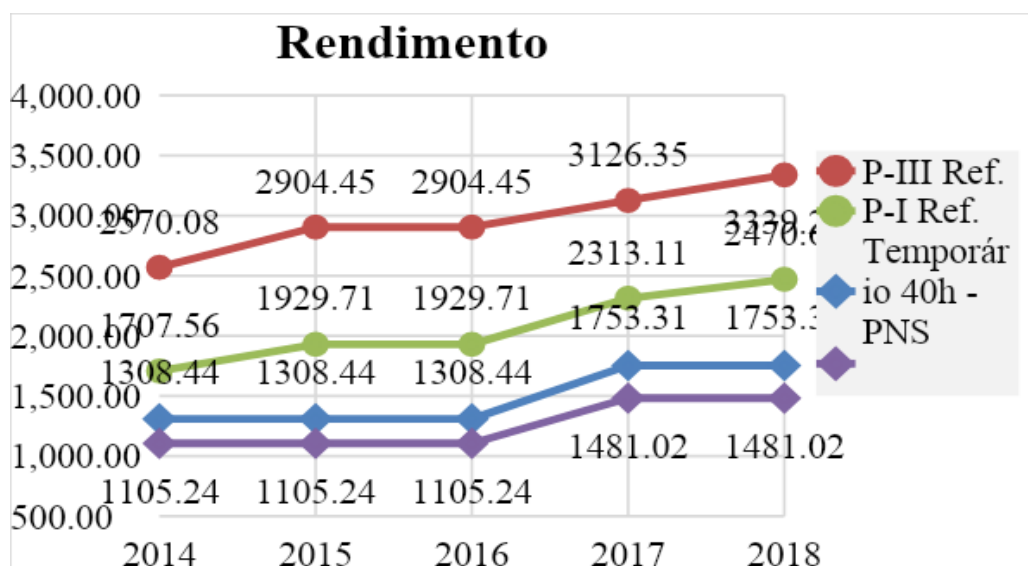
De acordo com o Gráfico 1, inferimos que, no ano de 2014, havia 11.344 (onze mil trezentos e quarenta e quatro) professores temporários. No ano seguinte, houve queda desse número passando para 9.389 (nove mil trezentos e oitenta e nove), já nos anos subsequentes, existe um número ascendente de professores temporários chegando, em 2018, em 12.548 (doze mil quinhentos e quarenta e oito). Ou seja, no período de 2015 a 2018, houve um aumento de 33.6% de professores contratados de forma precária, uma vez que, para esse grupo, são negados direitos básicos previstos no Plano de Carreira Docente, conforme disposto na Lei nº 20.757, de 28 de janeiro de 2020.

Vale ressaltar que o último concurso em Goiás para professor de nível III aconteceu no ano de 2018, conforme Edital nº 002, publicado em 05 de abril de 2018, para atender tão somente as áreas de Biologia, Física, Matemática e Química. O resultado final desse concurso foi homologado em 10 de setembro de 2018, no Diário Oficial do Estado de Goiás. Destacamos que, no referido concurso, foram aprovados 565 (quinhentos e sessenta e cinco) professores, destes, aproximadamente, 450 (quatrocentos e cinquenta) tomaram posse.

No que diz respeito à questão salarial, constam, dentre os anexos desta pesquisa, as tabelas salariais dos professores efetivos e temporários da rede estadual de ensino, fornecidas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás-GO.

No gráfico 2, apresentamos o salário do professor P-PIII referência “A”, que trabalha com uma carga horária de 40 horas semanais, além do professor o P-I referência “A”, com 40 horas semanais, tanto do professor efetivo quanto do professor temporário. Optamos por apresentar apenas essas duas referências, conforme demonstrado na Gráfico 3, por ser o professor P-III o maior número na SEDUC.

Gráfico 2: vencimentos do professor P-III e P-I



Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (2021).

De acordo com os dados elucidativos, constatamos que existe uma diferença salarial considerável entre os professores pertencentes ao quadro permanente daqueles docentes que fazem parte do quadro transitório, os temporários. Verificamos que, nos anos de 2015 e 2016, a diferença salarial entre o professor efetivo e o temporário, ambos com nível superior, ultrapassaram o percentual de 50% entre eles.

A menor diferença ocorreu no ano de 2017, em que o percentual ficou em 43,92% a mais que o professor temporário, por ocasião do último reajuste ofertado aos professores temporários. Já no ano de 2018, esse percentual chegou a 47,49%, e novamente a diferença do salário do professor concursado chegou próximo ao dobro do professor temporário.

Em relação ao professor de nível médio, a diferença salarial entre ambos é menor do que aquela existente entre o professor efetivo e temporário com nível superior. A menor diferença salarial, de acordo com a tabela examinada, aconteceu no ano de 2017, em que a diferença é de 35,97% a mais do que o professor temporário.

Destacamos que, conforme a Lei nº 11.738/2008, em seu art.5º, o piso será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009, o qual deverá ser calculado utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno (VAA), definido nacionalmente no FUNDEB, referente aos anos iniciais de ensino fundamental urbano nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2017.

No período de 2014 a 2018, os valores referentes ao pagamento do piso do magistério foram normatizados por meio de Portarias publicadas anualmente pelo Ministério da Educação tendo definido o piso no período de 2014 a 2018.

Vale ressaltar que, ao analisar o Gráfico 2, verificamos que o piso salarial do profissional do magistério, conforme mencionado no período pesquisado de 2014 a 2018, não foi pago aos professores temporários em Goiás, ou seja, deixando assim de atender o que preceitua a Lei 11.738/2008, que define, assim, o piso em seu Art. 2º:

[...]

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008) (grifos nossos).

Diante de tamanhas discrepâncias salariais, percebemos que o estado de Goiás alcança, assim, a lógica pretendida com a Nova Gestão Pública (NGP), pois, de acordo com Mons (2009), a administração sob a NGP tem como objetivo criar meios para que o trabalho aconteça com maior eficiência, mas com o menor custo. Entendendo aqui que quem arca com esse modelo de gestão é o professor que não recebe o mínimo garantido por lei nacional.

Percebemos que, na prática, está havendo desarticulação na condução das políticas educacionais, mesmo com a previsão na Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, especialmente nos incisos:

[...]

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) (grifo nosso).

Além da previsão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, que, em seu artigo 207, define:

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:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

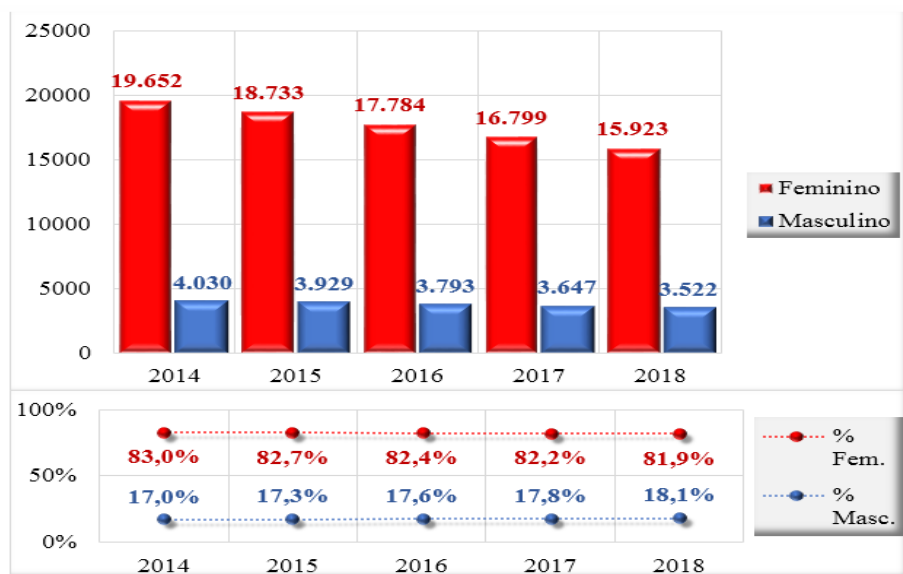
V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996) (grifo nosso).

Como se vê, os princípios e normas que preveem a valorização do exercício do magistério encontram-se estabelecidos tanto na CF/1988 como na LDB nº 9.394/96, no entanto, na prática, ações decorrentes das políticas educacionais em consonância com o interesse do Estado neoliberal não apresentam os meios necessários, ou não procuram garantir, que tais políticas atinjam o que prevê a legislação vigente no país no que se refere à valorização dos profissionais da educação.

No Gráfico 3, temos a apresentação do gênero dos professores da rede de ensino de Goiás, com recorte também para o período de 2014-2018.

Gráfico 3: Gênero dos professores efetivos de Goiás (2014-2018).



Fonte: Adaptado de SEDUC (2021).

De acordo com o Gráfico 3 apresentado, ao analisarmos o número absoluto dos professores do sexo masculino, aparentemente, houve uma redução no quantitativo, já que em 2014 contávamos com 4.030 (quatro mil e trinta) professores e chegamos, em 2018, com 3.522 (três mil quinhentos e vinte e dois). No entanto, essa narrativa não pode ser feita, pois, quando avaliamos o percentual, constatamos o contrário, uma vez que esse percentual aumentou timidamente de 17% para 18,1% no ano de 2018 se levarmos em consideração o número de efetivos e temporários, bem como olharmos o cenário de

forma geral. Ainda assim, as docentes do sexo feminino em Goiás, no período pesquisado, têm ultrapassado o percentual de 80% do total dos professores efetivos da rede estadual de ensino.

Ao apresentar os dados referente às relações de Gênero no trabalho docente, Hypolito (2002) esclarece que o processo de feminização da profissão do magistério está relacionado à expansão industrial que ocorreu, sobretudo, no final do século passado. Pois, de acordo com o autor, a expansão de rede de ensino básico é fruto da consolidação do capitalismo que ocorreu por meio dos processos de industrialização e, conseqüentemente, de urbanização, o que exigiu maior número de escolarização básica, ainda que fosse apenas uma alfabetização funcional, a fim possibilitar a empregabilidade das classes trabalhadoras emergentes.

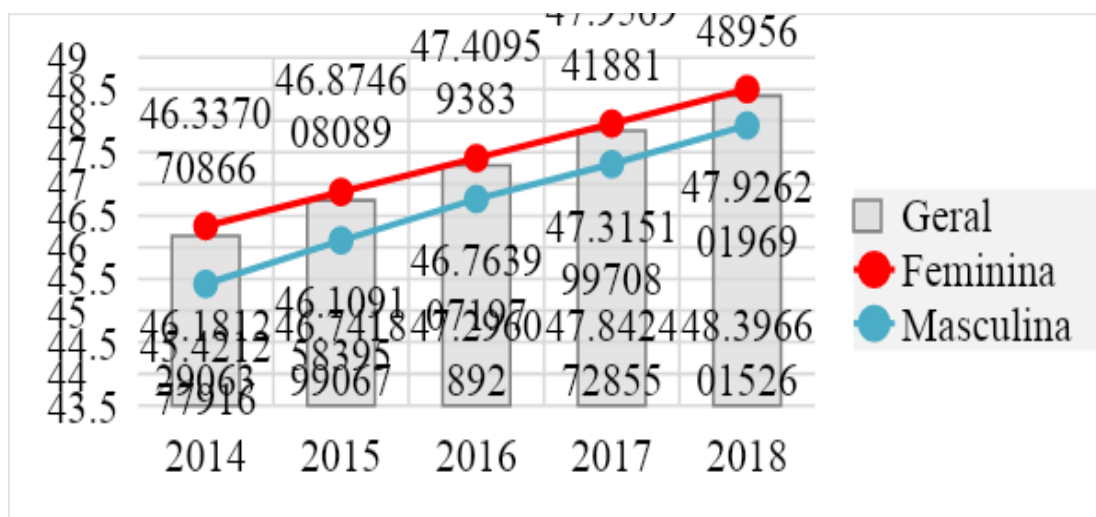
Conforme o autor em referência, a constituição do magistério como profissão voltada principalmente para as mulheres está relacionada às características do próprio gênero feminino, quais sejam: a aproximação das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão (HYPOLITO, 2002).

Observamos que o número de mulheres na educação sempre foi maior que o número de homens exercendo a docência, isto se dá, principalmente, em razão dos baixos salários, visto ser uma problemática emergente em nossa sociedade, essa relação requer um olhar mais propositivo no âmbito das políticas públicas independente da esfera, pois, é fato que acaba por desestimular o ingresso dos homens na profissão docente.

Além do que, assevera Antunes (2009) e Frigotto e Ciavatta (2003), a participação das mulheres em determinadas áreas de trabalho se deve à nova proposta das políticas públicas, pela NGP e que também é caracterizada pela globalização, bem como a precarização do trabalho imposta às mulheres mediante a qual as profissões com baixos salários são mais acessíveis a esse gênero.

No que diz respeito à idade dos professores da rede estadual de ensino, notamos que esses acompanham o cenário nacional, pois, de acordo com a pesquisa realizada pelo INEP (2018), a partir de dados extraídos dos anos 2009, 2013 e 2017, a idade média dos professores da educação básica no Brasil encontra-se com a idade média de 41 anos. Já nos dados de Goiás, a média é entre 46 a 49 anos, como mostra o Gráfico 4:

Gráfico 4: Idade média dos professores em Goiás (2014-2018).

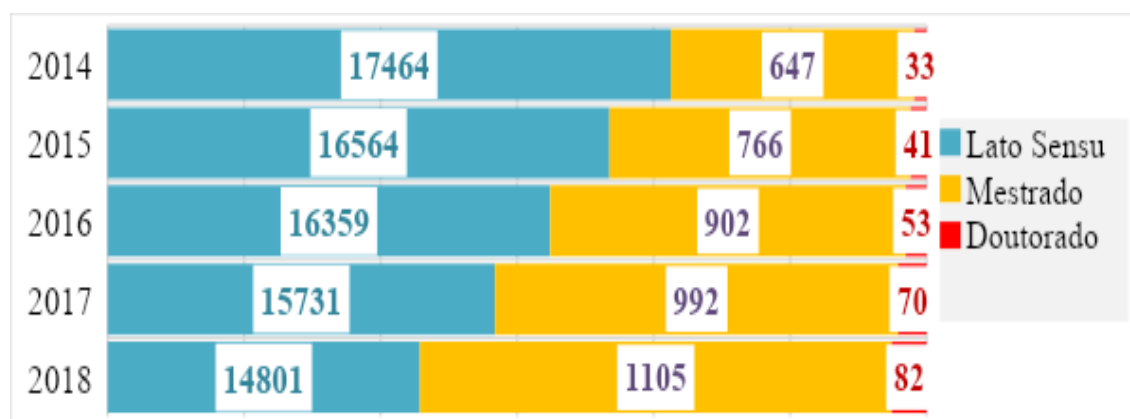


Fonte: Adaptado de SEDUC (2021).

Conforme apresentado no Gráfico 4, a idade média dos professores goianos encontra-se entre 46 a 49 anos. Além disso, percebemos que, no período analisado, está havendo um envelhecimento da categoria, o que pode gerar um problema, pois quando essa geração de professores que ingressaram nos concursos de 1993 e 1998 começarem a se aposentar, se não houver um concurso para uma reposição adequada do quadro, a sociedade contará praticamente apenas com professores temporários/transitórios na rede estadual, dado que, como exposto, o último concurso se restringiu apenas a quatro áreas de formação.

No tocante a titulação, o Gráfico 5 e a Tabela 1 nos revelam que houve maior investimento dos docentes efetivos da rede estadual no que diz respeito à formação *lato sensu* e *stricto sensu*, sobretudo em nível de mestrado.

Gráfico 5: Formação continuada dos professores da rede de ensino de Goiás (2014-2018)



Fonte: Adaptado de SEDUC (2021).

Quanto ao número de doutores, constatamos que, embora se apresentem no gráfico 5 de forma tímida, ao analisar os percentuais apresentados na Tabela 1, inferimos que o aumento mais significativo ocorreu entre os professores que obtiveram a formação *stricto sensu* em doutorado após análise do período em geral.

Tabela 1: Percentual de aumento na titulação dos professores da rede de ensino de Goiás (2014-2018).

ANO	LATO SENSU	MESTRADO	DOCTORADO
2014	96,3%	3,6%	0,2%
2015	95,4%	4,4%	0,2%
2016	94,5%	5,2%	0,3%
2017	93,7%	5,9%	0,4%
2018	92,6%	6,9%	0,5%

Fonte: Adaptado de SEDUC (2021).

O aumento dos professores com o título de doutor foi expressivo, visto que, em 2014, a Secretaria de Estado da Educação possuía na rede apenas 33 (trinta e três) doutores e em 2018 contava com 82 (oitenta e dois) professores com doutorado. Logo, constatamos um aumento de 148%. Quanto ao número de professores com mestrado, o número saltou de 647 (seiscentos e quarenta e sete), em 2014, para 1.105 (um mil cento e cinco) mestres atuando na rede estadual no ano de 2018, o que corresponde a um aumento de 70,8%.

No que diz respeito aos professores que possuem especialização *lato sensu*, conforme apresentado no Gráfico 5, houve uma redução gradativa no número, uma vez que, em 2014, haviam 17.464 (dezessete mil quatrocentos e sessenta e quatro) professores com especialização

lato sensu e em 2018 14.801 (quatorze mil oitocentos e um) professores. Contudo, ao analisarmos esses dados, devemos considerar que, no decorrer do período analisado, parte dos professores especialistas avançaram em sua formação continuada e, conseqüentemente, migraram para o campo daqueles com formação *stricto sensu*, além de uma parte dos servidores com especialização *lato sensu* ter se aposentado no decorrer do período analisado.

Não obstante, a rede estadual de ensino de Goiás apresenta um número significativo de professores com especialização *lato sensu* chegando a atingir, em 2018, o percentual de 76,1% dos 19.445 (dezenove mil quatrocentos e quarenta e cinco) professores em atividade conforme apresentado no Gráfico 5. Isso faz com que os gestores da SEDUC estimulem os professores da rede a prosseguir na sua formação continuada, conforme previsto na Lei nº 20.757/2020, que prevê em seu artigo 116:

Art. 116. O professor estável poderá, no interesse da Secretaria de Estado da Educação, e desde que a participação não possa ocorrer simultaneamente com o exercício do cargo, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração ou subsídio, para participação em curso de aperfeiçoamento ou de pós-graduação lato e stricto sensu em instituição de ensino superior no País ou no exterior (grifo nosso) (GOIÁS, 2020) (grifos nossos).

E, no Art.67, do PNE, item II diz que: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.” (BRASIL, 2014) (grifo nosso).

Embora os dados mostrem um avanço na titulação, sobretudo, no número de professores com especialização *stricto sensu*, e esse seja um fator positivo para Educação em Goiás, ainda faz-se necessário que os gestores invistam de maneira incisiva em políticas que incentive os docentes a avançar na formação continuada para que possam atingir o que prevê a meta 16 da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), e estabelece que ao menos 50% dos professores da educação básica devem ser formados em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Considerações finais

A política que tratou da maior reforma educacional em Goiás o Pacto pela Educação, foi uma política constituída fortemente a partir da perspectiva neoliberal trilhada para alcançar o sucesso em sua execução no caminho proposto pela Nova Gestão Pública, estratégia de ação comum na administração pública que vem sendo deliberadamente adotada pelos governos de cunho neoliberal.

O debate sobre os organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, Unesco), mostra que estes tem exercido um papel importante na estruturação basilar das políticas educacionais destinadas às escolas dos países em desenvolvimento, como no caso do Brasil. As orientações apresentadas pelos organismos multilaterais têm reproduzido propostas educacionais voltadas para a política de resultados, que busca a melhoria de indicadores quantitativos do sistema escolar, bem como estão preocupados em preparar os alunos predominantemente da educação básica para o mundo do trabalho. Denota-se que as políticas educacionais a partir da década de 1990 estiveram fortemente voltadas para o investimento no chamado capital humano.

Nesse ínterim, o retrato do professor goiano demonstrado, por meio de análise documental, aponta para um profissional que possui disparidades remunerativas, formativas dentro de uma carreira que é desvalorizada e que promove a competição entre seus pares. O gênero é majoritariamente feminino, provavelmente, devido à desvalorização da carreira docente que amplia o processo de feminização da profissão do magistério, bem como as disparidades salariais, entre outras questões. Além do que as propostas políticas para a docência também promovem a precarização da profissão o que desmotiva o acesso a essa carreira. Outro fator é a titularidade que apesar de ter seu aumento significativo para esses profissionais, no caso do professor goiano ainda é menor devido a falta de incentivo para sua qualificação no cargo.

Desse modo, inferimos que muitas outras pesquisas podem surgir acerca desse debate sobre o perfil profissional docente, de forma que assim poderemos conhecer, discutir, refletir e apontar possíveis disparidades nas carreiras profissionais, no intuito também de lutar por políticas que possam promover valorização e equidade na profissão docente.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96**. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas**. *Educ, Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

- DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/UFG/ANPAE, 2017, DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação. Desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, abr., 2003.
- GOIÁS. SEDUC. **Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças**. Secretaria de Estado da Educação. Goiânia, ago. 2011. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/> Acesso em 12 de junho de 2020.
- GOIÁS. **Programa Reconhecer: educação, o mérito é todo seu**. 2013. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/intranet/portal/sistemas/not/files/4241/Cartilha%20Reconhecer%202013.pdf> Acesso em 10 mai. 2021.
- GOIÁS. **Lei nº 17.735/2012 de 13 de julho de 2012**, Institui o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providência. Disponível em: www.gabinetecivil.gov.br Acesso em: 04 de mai. 2021.
- GOIÁS. **Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. Disponível em: www.gabinetecivil.gov.br Acesso em: 10 mai. 2021.
- GINZBURG, Carlo. **Olhos de Madeira – nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HYPOLITO, Alvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relação de gênero**. (Coleção Magistério – formação e trabalho pedagógico). Campinas, SP: 2002.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do pacto pela educação: reforma educacional goiana”**. Goiânia, 2011. Disponível em: <http://sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf> Acesso em: 11 jun. 2021.
- MÁXIMO, Luciano. **A Meritocracia na Educação nos Estados**. 2011. Disponível em: <http://sindprofnh-noticias.blogspot.com/2011/02/meritocracia-na-educacao-nosestados.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- MONS, Gerson N. freire. **Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée**. *Revue française de pédagogie*, 169 octobre-décembre, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n.º. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000300625&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 de março. 2020.

SILVA, Simonia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás.** Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/709> Acesso em 28 de maio. 2019.

Recebido em: 31 de agosto de 2021.

Publicado em: 06 de dezembro de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

EMPREGO E TRABALHO: um estudo com egressos de um colégio técnico na transição entre o curso de educação profissional e tecnológica e o mundo do trabalho

*Cláudio Rodrigues do Nascimento*¹
Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
<http://orcid.org/0000-0002-1167-5033>

*Liliana Soares Ferreira*²
Universidade Federal de Santa Maria
<http://orcid.org/0000-0002-9717-1476>

RESUMO:

Objetivou-se a análise do movimento e da inserção dos estudantes que realizaram os Cursos Técnicos em Eletrotécnica, Eletromecânica, Mecânica e Segurança do Trabalho, na Modalidade Subsequente (Turmas entre os períodos 2005-2012) em colégio técnico vinculado a uma universidade federal. Descreve-se a dinâmica e consequente transição ocorrida no espaço e tempo decorridos entre a Escola e a Empresa. O recorte de tempo da pesquisa equivale ao período de governo dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2014), que, no campo da política brasileira, apresentou indícios de uma possível diferenciação ao projeto neoliberal, como projeto societário no âmbito do embate político, social e ideológico. Partiu-se da proposição que a possibilidade da realização de um curso técnico pode influenciar decisivamente na configuração das fronteiras de convivência dos sujeitos, determinando as suas reais condições de vida e enfrentamento do mundo do trabalho, emprego e empregabilidade. Nessa perspectiva, a pesquisa teve como aporte teórico/metodológico a análise dialética, compreendida como possibilidade crítica de análise dos fenômenos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quarenta e quatro estudantes. A análise dos dados foi produzida em consonância com a dialética. Como resultado, confirmou-se a proposição inicial, pois 86% (38) dos sujeitos entrevistados atualmente trabalham na sua área de formação técnica; 82% (36) do coletivo evidenciou o aumento da renda após a conclusão do Curso Técnico e o grau de satisfação com a área de formação técnica escolhida atingiu um índice total de 98% (43); revelou ainda que 93%, isto é, 40 de 44 entrevistados confirmam a importância da Educação Profissional para o seu ingresso e permanência no mundo do trabalho. Destacam-se as diferenças entre as classes sociais historicamente constituídas e contraditórias. Em decorrência, há a conflituosa trajetória de pertença ao mundo do trabalho, reconhecendo-se, então, o movimento dos trabalhadores, que se implica em um choque de realidade.

Palavras-chave: Trabalho. Educação Profissional e Tecnológica. Emprego.

EMPLOYMENT AND WORK: a study with graduates of a technical college in the transition between the Professional and Technological Education course and the world of work.

ABSTRACT:

Aimed to analyze the movement and insertion of students who took the Technical Courses in Electrotechnics, Electromechanics, Mechanics and Work Safety, in the Subsequent Mode (Classes between the periods 2005-2012) in a technical college linked to a university, is systematized. federal. The dy-

¹ Doutor em Educação (UFSM). Professor do Colégio Técnico Industrial (CTISM/UFSM). Brasil. E-mail: crnmedser@gmail.com.

² Doutora em Educação (UFSM). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado em Educação Profissional da (UFSM). Brasil. E-mail: anailiferreira@yahoo.com.br.

namics and consequent transition that took place in the space and time elapsed between the School and the Company is described. The time frame of the research is equivalent to the period of government of presidents Luís Inácio Lula da Silva and Dilma Rousseff (2003-2014), who, in the field of Brazilian politics, presented evidence of a possible differentiation to the neoliberal project, as a societal project in the scope of the political, social and ideological clash. It started from the proposition that the possibility of taking a technical course can decisively influence the configuration of the boundaries of coexistence of subjects, determining their real living conditions and facing the world of work, employment and employability. From this perspective, the research had as its theoretical/methodological contribution the dialectical analysis, understood as a critical possibility of analyzing the phenomena. Semi-structured interviews were carried out with forty-four students. Data analysis was produced in line with the dialectic. As a result, the initial proposition was confirmed, as 86% (38) of the interviewed subjects currently work in their area of technical training; 82% (36) of the collective showed an increase in income after completing the Technical Course and the degree of satisfaction with the chosen area of technical training reached a total rate of 98% (43); It also revealed that 93%, that is, 40 out of 44 respondents confirm the importance of Professional Education for their entry and permanence in the world of work. The differences between the historically constituted and contradictory social classes are highlighted, and the conflicting trajectory of belonging to the world of work is followed, thus recognizing the labor movement and workers, causing yet another reality shock.

Keywords: Work. Professional and Technological Education. Job.

EMPLEO Y TRABAJO: estudio con egresados de una escuela técnica en la transición entre la carrera de Educación Profesional y Tecnológica y el mundo laboral.

RESUMEN:

El objetivo fue analizar el movimiento e inserción de estudiantes que cursaron los Cursos Técnicos en Electrotécnica, Electromecánica, Mecánica y Seguridad en el Trabajo, en la Modalidad Posterior (Clases entre los períodos 2005-2012) en un colegio técnico vinculado a una universidad federal. Se describe la dinámica y consecuente transición que tuvo lugar en el espacio y tiempo transcurrido entre la Escuela y la Compañía. El marco temporal de la investigación es equivalente al período de gobierno de los presidentes Luís Inácio Lula da Silva y Dilma Rousseff (2003-2014), quienes, en el campo de la política brasileña, presentaron evidencia de una posible diferenciación al proyecto neoliberal, como un proyecto de sociedad en el ámbito del choque político, social e ideológico. Partió de la proposición de que la posibilidad de realizar un curso técnico puede influir de manera decisiva en la configuración de los límites de convivencia de los sujetos, determinando sus condiciones reales de vida y de cara al mundo del trabajo, el empleo y la empleabilidad. Desde esta perspectiva, la investigación tuvo como aporte teórico / metodológico el análisis dialéctico, entendido como una posibilidad crítica de análisis de los fenómenos. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuarenta y cuatro estudiantes. El análisis de datos se produjo en consonancia con la dialéctica. Como resultado, se confirmó la propuesta inicial, ya que el 86% (38) de los sujetos entrevistados trabajan actualmente en su área de formación técnica; El 82% (36) del colectivo mostró un incremento en los ingresos luego de completar el Curso Técnico y el grado de satisfacción con el área de formación técnica elegida alcanzó una tasa total del 98% (43); También reveló que el 93%, es decir, 40 de los 44 encuestados confirman la importancia de la Educación Profesional para su ingreso y permanencia en el mundo laboral. Se resaltan las diferencias entre las clases sociales históricamente constituidas y las contradictorias, y se sigue la trayectoria conflictiva de pertenencia al mundo del trabajo, reconociendo así al movimiento obrero y a los trabajadores, provocando un nuevo choque de realidad.

Palabras clave: Trabajo. Educación Profesional y Tecnológica. Trabajo.

Introdução

Nesse artigo é sistematizado estudo sobre os movimentos na inserção dos estudantes que realizaram os Cursos Técnicos em Eletrotécnica, Eletromecânica, Mecânica e Segurança do Trabalho, na Modalidade Subsequente (turmas entre os períodos 2005-2012), em um colégio técnico vinculado uma universidade federal.

Procura-se estabelecer e entender, em um recorte contextualizado no período entre os anos de 2005 e 2012, correspondente a um determinado momento na Educação Profissional, representado por propostas e programas gestados durante o governo do ex-Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva (Lula), 2003-2006, reeleito para o período 2007-2010, e da Presidente Dilma Rousseff, 2011-2014. Nesse intervalo de tempo, os documentos e as orientações da SETEC/MEC (Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação) sugerem que ocorreu uma mudança de rumos na Educação Profissional e Tecnológica no País.

Nesse contexto, objetivou-se observar a possibilidade real de trabalho e emprego dos estudantes, sob a ótica dos resultados, considerando as mudanças verificadas no Ensino Técnico Profissional, no contexto da educação brasileira, e as experiências registradas no Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias – DREC/CTISM, mediante as condições locais, regionais e globais.

Assim, o presente artigo é fundamentado em obras de autores³ que abordam os movimentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir de cursos técnicos subsequentes⁴, analisando o trabalho na dimensão espaço e tempo imerso no mundo do trabalho, em meio à complexidade das relações sociais, políticas, ideológicas, filosóficas e econômicas que se estabelecem nas fronteiras da convivência⁵ dos sujeitos no atual estágio da sociedade capitalista.

Parte-se do entendimento de que a EPT, como política educacional, tem por suposto a relação indissociável entre educação e trabalho (FERREIRA, 2020). Busca-se aporte em Saviani (2007), quando correlaciona educação e trabalho, como temas fundantes na dimensão humana.

3 Kuenzer (2007; 2016); Frigotto (1985; 2004); Ferreira (2020); entre outros.

4 A forma de oferta subsequente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é voltada para estudantes que concluíram o ensino médio. Nela, os estudantes acessam à habilitação profissional, com um mínimo de 800h, 1.000h ou 1.200h, dependendo do curso, além do estágio profissional, quando obrigatório (BRASIL, Lei 11.741/2008).

5 Fronteiras da convivência são aqui entendidas como crenças, valores, atitudes, formas socioculturais e relações próprias dos e entre os grupos (e os sujeitos) com os quais se passa a coexistir e produzir a existência social. Nesse espaço, extremamente denso, envolvente e nebuloso, interligam-se trabalho, educação, interesses do Estado e dos sujeitos, inflexões políticas, desassossegos sociais, imposições econômicas, posições filosóficas e ideológicas, em uma extensa teia de pressupostos humanos que circundam histórica, cultural e socialmente essas fronteiras (NASCIMENTO, 2018).

Nesse sentido, o ato histórico de produção do ser humano, que interage, produz trabalho e, conseqüentemente, sua historicidade. Coexiste um duplo sentido imbricado nessa relação histórica. Discorre o autor que

[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas, isto é, apenas o ser humano trabalha e educa. A essência do homem é um feito humano e o que o homem é, é-o pelo trabalho, o mesmo trabalho que é um processo histórico (se desenvolve se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo). O homem não nasce homem, ele precisa aprender a produzir a sua própria existência e a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. Então a origem da educação coincide com a origem do homem. Assim, no ponto de partida, a relação entre o trabalho e a educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir a sua existência no próprio ato de produzi-la; eles aprendiam a trabalhar trabalhando e lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. (SAVIANI, 2007, p.154).

O recorte de tempo deste artigo se refere ao período de governo dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2014). Partiu-se do suposto que, no campo da política brasileira, este período histórico apresentou indícios de uma possível diferenciação ao projeto neoliberal, como projeto societário no âmbito do embate político, social e ideológico no Brasil.

Através da eleição presidencial, em outubro de 2002, foi destinado o poder ao partido político que, até então, por sua construção e constituição histórica, compreendeu e levantou lutas políticas e causas sociais consideradas de esquerda. O Partido dos Trabalhadores (PT), ao assumir a Presidência da República, deveria se contrapor aos ditames do neoliberalismo, à cartilha da acumulação do capital e imprimir ações políticas e sociais no seio da governança, que buscassem e promovessem um equilíbrio social gradativo, uma maior distribuição de oportunidades e renda, e adentrasse em uma etapa histórica propagada como “nunca antes vista na história desse país”.

Este estudo objetivou acompanhar a dinâmica e a transição dos estudantes, no espaço e tempo decorridos entre a conclusão do período escolar e a sua inserção no mundo do trabalho (as fronteiras de convivências). Partiu-se da proposição de que a possibilidade da realização de um curso técnico pode influenciar (decisivamente) na configuração das fronteiras de convivência

dos sujeitos, determinando as suas condições de vida e o enfrentamento do mundo/mercado⁶ do trabalho, o emprego e a empregabilidade⁷.

A pesquisa teve como aporte teórico e metodológico a análise dialética⁸, compreendida como possibilidade crítica e análise dos fenômenos. Como procedimento, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com quarenta e quatro estudantes, durante o ano de 2018. Para análise e sistematização dos dados produzidos, foram aplicados princípios em consonância com a compreensão dialética. Assim, se considerou passíveis de serem entrevistados (recorte) aqueles sujeitos que, ao longo dos oito anos, entre 2005 e 2012, durante o período dos governos Lula e Dilma, realizaram e concluíram cursos técnicos produzidos projetos pedagógicos, construídos em sintonia com políticas públicas e propostas oficiais determinadas pelo governo federal, dentro das possibilidades de pessoal, infraestrutura física e condições específicas ofertadas pela Escola Técnica.

A seguir, apresentam-se seções organizadas em torno da questão central da pesquisa: o percurso dos estudantes da EPT na direção do emprego/trabalho.

Educação Profissional: “passe” para o “mercado de trabalho”?

A lógica do “mercado” e da necessidade empresarial de obter o máximo de lucratividade, através (também) da extração do trabalho de um contingente de “mão de obra qualificada”, expõe algumas incoerências e revela as reais intenções do capitalismo. Ocorrem interferências de parâmetros sociais, políticos, filosóficos e econômicos, na educação e no trabalho, que permeiam e se entrelaçam nas fronteiras sociais do coletivo e de cada sujeito. A maioria delas,

6 Frigotto (2004, p. 182) expõe que o conceito de “mercado ou mercado de trabalho” é altamente banalizado pela ideologia do liberalismo econômico. É frequente ouvir ou ler na imprensa que o “mercado está nervoso, tenso ou deprimido”. O mercado é personificado. Esconde-se que o mercado de trabalho resulta de relações sociais, relações de força e de poder vinculados a interesses de grupos e frações das classes sociais. Por essa razão, escolhe-se a expressão “mundo do trabalho”, por sua abrangência e superação desse sentido ideologizado de “mercado de trabalho” (FERREIRA, 2020).

7 Conforme Moraes (1998, p. 171) “a empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo, e não mais a situação, boa ou ruim, da empresa ou do país. É o oposto do antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. [Empregabilidade] é como a segurança agora se chama”.

8 “Refere-se à expressão análise dialética, revelando acreditar que engloba o método e o pensamento dialético. Com tal opção pela análise dialética, intenciona-se entender os movimentos entre o geral e o particular, entre causas e efeitos, destacando considerações e sistematizações relativas à problematização elaborada e, sobre ela, apresentando alternativas e possibilidades” (FERREIRA, 2018, p. 593).

concomitantemente e em sinergia, influenciam nas decisões individuais, marcando e delimitando diretamente as correlações entre escola e trabalho, produzindo distensões justamente em um momento crucial na vida, que é o da transição dos sujeitos da escola para o mundo do trabalho.

Da utopia, nacionalismo ou ufanismo, à realidade vivenciada no Brasil, resguardada toda a carga e herança secular perpetuadas pela burguesia e pelas elites dominantes, visualiza Sader (2013) que, provavelmente, o Brasil não tenha mudado para melhor desde a redemocratização do país. Conforme este autor, FHC⁹ deixou como herança

[...] a década que teve um fim em 2002 [a qual] combinou várias formas de retrocesso. Entre elas, a prioridade do ajuste fiscal, as correspondentes quebra da economia e as cartas de intenção do FMI, que desembocaram na profunda e prolongada recessão que os governos Lula herdou. Na estrutura social, o desemprego, a precarização das relações de trabalho, a exclusão social e o aumento da desigualdade deram a tônica. Já a política foi reduzida a complemento da ditadura da economia, assim como o Estado foi reduzido a Estado mínimo, com a centralidade do mercado. No plano internacional, viu-se a subordinação absoluta aos desígnios da política externa dos Estados Unidos. Na cultura o Estado renunciou ao seu fomento e promoveu a mercantilização (SADER, 2013).

Quanto ao período de governo seguinte, o Brasil é o único país que conseguiu diminuir consideravelmente a desigualdade de renda, saindo de um Índice de Gini¹⁰ de 0,61, em 1990, para 0,54, em 2009 – o menor índice de sua história. Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica possibilitou mudanças, principalmente, a partir do segundo mandato do Presidente Lula. As instituições estiveram propensas a políticas públicas delineadas pelo Ministério de Educação, ora divulgadas pela Secretaria de Educação Superior (SESU), ora repassadas pela Secretaria de Ensino Profissional e Tecnológico (SETEC/MEC).

9 Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi Presidente do Brasil, em dois mandatos consecutivos, entre 1995 e 1999, e 1999 e 2003, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) foi também presidente eleito para dois mandatos consecutivos, entre 2003 e 2007 e 2007 e 2011. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/pagina-inicial-3>, acesso em 08 de mai. 2020.

10 “O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. No Relatório de Desenvolvimento Humano 2004, elaborado pelo Pnud, o Brasil aparece com Índice de 0,591, e de acordo com a Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) o Brasil mostrou sinais promissores de redução das desigualdades sociais, apontando um índice 0,56 em estudo a partir do ano 2000”. Disponível em: http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23 e <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/05/relatorio-aponta-reducao-da-desigualdade-de-renda-no-brasil>. Acesso em 05 mai 2020.

Algumas inquietações e questionamentos impactam sobremaneira os sujeitos e estudantes imersos nas fronteiras da convivência social e demográfica no entorno das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Mais do que isto, influenciam e determinam as suas condições de existência e produção social e histórica. Neri (2011) explicita que “[...] a educação profissional pode ser o passaporte para o mercado de trabalho”. Cardoso, ao analisar a transferência da escola para o trabalho, destaca a inércia da população brasileira, e considera, sociologicamente, essa fase como

[...] crucial no curso de vida, é especialmente significativo por denotar os mecanismos que delimitam, simbólica e praticamente, os espaços sociais onde se configuram e se negociam as aspirações, projetos, oportunidades de vida e, sobretudo, as identidades sociais de indivíduos e famílias (CARDOSO, 2010, p.269).

Eis que surge aqui um espaço envolvente, tenso e nebuloso, pois imbrica a educação e o trabalho dos e para os sujeitos, interesses difusos do Estado, inflexões e desassossegos político-sociais, restrições econômicas, posições filosóficas e ideológicas, em uma gama extensa de suposições humanas individuais e coletivas que circundam historicamente as fronteiras da convivência social. Essas possibilidades coexistem em um sistema capitalista que é mais neoliberal e caracteriza-se pelo neodesenvolvimentismo, conspirando contra a classe trabalhadora, o precariado¹¹ e os expropriados; o sistema caminha nas fileiras da burguesia, dos grandes conglomerados econômicos e dos detentores do capital, resguardando os seus interesses e a sua hegemonia.

À Escola, imersa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, foi proposto cooperar com uma formação técnica rápida, propiciando ao estudante agregar ao máximo as possibilidades tecnológicas adotadas pelo mundo do trabalho. Desta forma, transformará o estudante em um cidadão cumpridor de horários e metas, tecnicamente habilitado e competente, executor de ordens e de prioridades. Ao incorporar técnicas de gestão, métodos de produção (como o Toyota, Kanban, *Just in time*, por exemplo), de reengenharia e tecnologias de ponta, a Escola estará somente executando a sua obrigação, proporcionando e garantindo ao futuro trabalhador, a capacidade de aceitar os programas para a execução de tarefas. Importa ao mercado globalizado que o trabalhador pense o trabalho na dimensão da melhoria dos programas e dos sistemas operacionais, que minimizem o tempo, garantam a qualidade dos produtos ou serviços, e, portanto, agreguem maiores possibilidades de lucro a empresa.

11 A identificação, análise e classificação dessa “nova” categoria de trabalhadores assalariados, para alguns chamada de “precariado”, passa por amplo debate no campo intelectual. O aprofundamento sobre esse tema pode ser obtido em “A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista”, de Ruy Braga (2012) e *Trabalhadores Precários: o exemplo emblemático de Portugal*, de Alves e Fonseca (2012).

Dentro desse contexto, Frigotto (1985) preocupa-se com a análise política da relação existente entre trabalho e educação na sociedade capitalista brasileira e de “[...] como a escola articula os interesses de classe dos trabalhadores. [...] É preciso pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica” (FRIGOTTO, 1985, p. 178). Do mesmo modo, torna-se importante dialogar com os argumentos de Boito Jr. e Galvão (2012), quando debatem sobre as classes sociais no Brasil, visto que se entrelaçam nos pressupostos da educação e trabalho e perpassam a indissociabilidade entre economia, sociedade e política:

A ciência política contemporânea separa as instituições e o processo político da sociedade e da economia. É a orientação teórica conhecida como institucionalista... Na nossa perspectiva teórica, a política, a sociedade e a economia estão indissolúvelmente ligadas. O que procuramos mostrar ... é que o processo político é uma dimensão do conflito distributivo que opõe classes e frações de classes presentes na sociedade brasileira” (BOITO JÚNIOR; 2013, p. 580).

Justamente nas bordas ou fronteiras da convivência sociais (de interesse direto dos estudantes, egressos e trabalhadores), a partir desta ou aquela posição política, econômica, social e ideológica, é que se propicia e decorre toda a entropia social, determinante do modo de vida dos sujeitos, de seus subconjuntos ou coletivos.

Análise dos dados: a leitura das relações trabalho/emprego com base no estudo realizado

Pelos dados e informações históricas disponíveis no Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias da Escola Técnica (*locus* do estudo), a maioria dos sujeitos integrantes da pesquisa necessita ingressar, o mais rápido possível, no mercado/mundo do trabalho, a fim de garantir a sua independência econômica e financeira e/ou auxiliar na subsistência familiar, agregando renda à família ou, ainda, possibilitando o início da sua existência como sujeito independente e provedor de seu destino.

O perfil dos sujeitos participantes da pesquisa foi definido como jovens e adultos, entre 18 e 30 anos, de família economicamente considerada de renda baixa ou média baixa (classes tipificadas economicamente como C, D ou E) e, aqui, cabe diferenciar as chamadas classes

econômicas¹² de classes sociais¹³. Neste sentido, o estudo proposto pela Comissão da Secretaria de Assunto Estratégicos vinculada à Presidência da República (SAE/PR) do Brasil, realizado no atual estágio das classes sociais do ponto de vista do interesse econômico, difere muito dos conceitos assumidos na luta entre o capital e o trabalho, enquanto representadas historicamente por classes sociais antagônicas que se confrontam nos desajustes e na entropia proporcionada dinamicamente pelo capitalismo, através de suas várias facetas, nuances e metabolismos camaleônicos.

Propõe-se pensar a teorização como um processo de mera proposição sobre a práxis¹⁴, sem condições de transformá-la. Uma teoria pode se enfraquecer com a acumulação de dados empíricos ou com apenas a organização de dados. Assim, recorre-se à dialética, entendida como uma visão teórica, dinâmica e investigativa sobre o fenômeno educacional. Importante destacar que uma teoria não é, nesse entendimento, uma “verdade” elaborada. Urge fecundar novas e renovadas teorias “[...] de diferentes níveis de complexidade e extensão, e propondo novos argumentos que enfocam, a partir de outra perspectiva, a realidade que se pretende explicar e, eventualmente, transformar” (BORON, 2006, p. 37). É necessário, então, um “marxismo racional e aberto” (BORON, 2006, p. 37).

Cabe alertar, entretanto, com este autor, que somente o marxismo não garante a superação de perspectivas teóricas conservadoras nas ciências sociais (e nas ciências humanas também). Porém, sem o marxismo também não seria possível (BORON, 2006, p. 37). No decorrer da pesquisa, com uma opção teórica crítica, levou-se em consideração os argumentos de Triviños, que enfatizou: “no enfoque marxista, diferentes tipos de teoria podem orientar atividade de investigar [...] todas elas, porém, serão baseadas na pesquisa social, no materialismo histórico” (2008, p.74). Löwy explicita, do mesmo modo, que para a dialética “[...] não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto” (LÖWY, 1989, p.14), pois, “[...] a percepção da realidade social como

12 Segundo uma proposta de uma Comissão da Secretaria de Assunto Estratégicos vinculada à Presidência da República (SAE/PR) do Brasil, foi assumido “[...] o desafio de propor uma definição única capaz de mostrar a evolução da classe média e os movimentos de ascensão e queda de renda da população brasileira ao longo do tempo. Todos falam sobre expansão da classe média, classe C ou classe emergente, mas existem muitas maneiras de se definir e medir a classe média, sendo que cada definição apresenta um recorte distinto” (OCDE, Banco Mundial, Goldman Sachs, FGV, CNI, Critério Brasil, etc.). Disponível em <http://www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/wp-content/uploads/Perguntas-e-Respostas-sobre-a-Defini%C3%A7%C3%A3o-da-Classe-M%C3%A9dia.pdf>. Acesso em 17 abr. 2020.

13 “[...] A história de toda a sociedade até nossos dias é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto.” (Marx & Engels, Manifesto do Partido Comunista, 2012, p.23-24).

14 Entende-se práxis como a interrelação entre teoria e prática, de modo humano, oriunda da relação entre ser humano e natureza, sem indissociação, aliando o pensar e o fazer (VÁZQUEZ, 2011).

um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto” (LÖWY, 1989, p.16).

Destaca-se também que se parte do pressuposto que conhecimento é uma produção social, realizada em ambientes de linguagem; nestes ambientes, os sujeitos produzem linguagem para expressar saberes, os quais, através do diálogo, se estruturam, se transmutam por aproximações, se distendem, se reagrupam, enfim, são ressignificados, em meio à produção do conhecimento (FERREIRA, 2017). Em especial, no campo da pesquisa em educação, a elaboração, a compreensão e a apreensão desse significado, isolando-o, dependem, obviamente, de certo grau de subjetividade, que faz o sujeito perceber esse e não aquele significado. Todos esses aspectos que caracterizam a produção do conhecimento e, nela, os processos de interpretação estão pressupostos na realização de uma pesquisa (FERREIRA, 2017). Ao ler e reler os dados, vão se revelando para os pesquisadores os sentidos relativos às categorias. Esses sentidos são entendidos como resultantes da produção cognitiva e capazes de refletirem o estágio do conhecer em que se encontram os sujeitos no contexto analisado (FERREIRA, 2017; 2020).

Portanto, a pesquisa fundamentou-se nas relações entre a Educação Profissional e Tecnológica, neste caso, a partir de cursos técnicos subsequentes noturnos, imbricando o mundo do trabalho, e as fronteiras da convivência dos sujeitos, coadunando esses pontos à complexidade das relações socioeconômicas, que se estabelecem na sociedade contemporânea, no tempo e espaço de transferência da escola para o trabalho,

[...] momento crucial no curso de vida, que é especialmente significativo por denotar os mecanismos que delimitam, simbólica e praticamente, os espaços sociais onde se configuram e se negociam as aspirações, projetos, oportunidades de vida e, sobretudo, as identidades sociais de indivíduos e famílias (CARDOSO, 2010, p. 269).

A análise das entrevistas, que foram cedidas por meio de um questionário, aconteceu a partir de três etapas básicas no processo de investigação: 1º) pré-análise; 2º) (re)leitura sistemática do material; e 3º) análise e interpretação dos trechos destacados nas entrevistas na segunda fase.

Do ponto de vista das características dos sujeitos que participaram da entrevista, pelas respostas e discursos, uma acentuada necessidade e perspectivas quase imediatas de, ao final do curso realizado, adentrar no mundo do trabalho, inseridos na dinâmica de possibilidades viabilizadas pelo Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias da Escola Técnica onde estudaram.

O grau de satisfação desses egressos pode ser considerado alto, comprovado pelo índice de 86% (38) do total que, atualmente, trabalha na sua área de formação, sendo que 61% infor-

mou que trabalha totalmente inserido na sua área de formação. Confirmou-se esta porcentagem quando, em outra pergunta, indagou-se qual a relação entre o seu trabalho atual e à sua formação técnica e 67% (29) responderam que estão trabalhando totalmente relacionados à área profissional do curso técnico, enquanto 26% (11) responderam estar em um trabalho relativamente relacionado à área do seu curso técnico. Este percentual totaliza 93% (40 sujeitos) e dimensiona que a maioria dos egressos se encontra imerso no mundo do trabalho em uma atividade correlacionada profissionalmente à sua área de formação técnica.

Considerando-se que 82% (36) dos sujeitos entrevistados evidenciaram o aumento da renda após a conclusão do Curso Técnico; que 45% destacaram o ingresso em outro trabalho/emprego, considerado melhor do que o anterior e que 10% permaneceram no mesmo trabalho/emprego, mas com acréscimo de salário, se poderia partir da hipótese de que a maioria dos entrevistados estivesse satisfeita com o curso realizado e a formação técnica. 25% (11) informaram estar muito satisfeitos, 68% (30) avaliaram como satisfatória a sua atividade profissional na atualidade, totalizando 93% (41) dos sujeitos entrevistados; quando inquiridos sobre o grau de satisfação com a área profissional em que realizaram o curso técnico, enquanto 37% (16) responderam estarem muito satisfeitos, outros 61% (27) informaram estar satisfeitos, perfazendo um total de 98% (43) de egressos satisfeitos com a sua área de formação.

Quando questionados sobre a perspectiva de trabalhar logo na área técnica em que concluíram o curso, observou-se também que, enquanto 48% (21) dos sujeitos optaram por alta, 32%(14) consideraram muito alta e imediata, e 16% (7) informaram ser média a sua necessidade de obter trabalho o mais rápido possível (são índices que confirmaram a premência de jovens e adultos dos cursos técnicos subsequentes noturnos em ingressarem cedo no mundo do trabalho).

Argumenta-se que, se 80% (35 sujeitos) dos entrevistados corroboraram a intenção de trabalhar imediatamente, destaca-se o que Frigotto (2004, p.195) já havia anunciado que “a escola para a classe trabalhadora sempre foi outra – uma escola para a disciplina do trabalho precoce e precário”.

Destaca-se também que 57% (25 dos 44 sujeitos) dos participantes da pesquisa esclareceram que já trabalhavam antes de começar a estudar, o que também revela a necessidade de os estudantes buscarem desde cedo a sua subsistência. Alia-se a essa dimensão, o percentual de 88% (37 sujeitos) que durante a realização do seu curso técnico, permaneceram no trabalho (emprego) na mesma situação inicial (33%=14 sujeitos), outros que continuaram no mesmo trabalho, mas permutaram para um cargo considerado melhor (10%=4 sujeitos) ou ainda conseguiram outro

trabalho (emprego) admitido como melhor do que o anterior ao ingresso na formação técnica (45%=19 sujeitos).

Este percentual é revelador, no sentido de que 37 dos 44 estudantes destacaram a preferência de se manter trabalhando durante a realização do curso técnico subsequente noturno, buscando condições melhores de sobrevivência dentro da lógica do mundo em que se vive. Já nos primórdios do capitalismo, existia este problema de desigualdade (contraditório) entre os filhos dos trabalhadores e operários e os filhos dos burgueses, tanto que Frigotto (2004) destaca Desttut de Tracy (1917):

[...] Os homens de classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo na escola. [...] Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar por muito tempo; têm muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de um certo tipo de conhecimento que só pode aprender-se quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade; ninguém está em condições de poder mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis dos quais temos de partir (DE TRACY, 1917 in FRIGOTTO, 2004, p.195-196).

Com quase duzentos anos de existência do modo de produção capitalista, as contradições se intensificaram. Na virada deste século, com a dinâmica da sociedade imersa em um capitalismo globalizado, existem paradoxos inimagináveis no atual estágio da vida humana; a mundialização do mercado global é a forma que o capital encontrou de prosseguir seu ímpeto voraz e cumulativo, centralizado e concentrador, eliminando os adversários menores e extraindo os direitos da classe trabalhadora.

Quanto à descrição dos interlocutores, com base nas entrevistas, ainda, cabe o destaque à ascensão, visto que se 88% permaneceu trabalhando durante o curso, 82% informaram ter uma melhor renda após a conclusão de sua formação técnica e, mais ainda que, atualmente, encontram-se ‘somente’ estudando (27%), ou trabalhando e estudando (46%).

A evidência principal a ser realçada na correlação educação e trabalho vai no sentido de que 84% (37 dos 44 sujeitos) do total, informaram estar cursando ou ter concluído um curso superior após o término do curso técnico. Destes, 39% realizam ou realizaram curso superior na mesma área do curso técnico, 25% em área técnica correlata ou similar e outros 20% em outras áreas ou setores de atividades.

Se for considerado que, historicamente, a Educação Profissional foi destinada aos filhos dos pobres, operários e trabalhadores, pode-se supor que este grupo de sujeitos oriundos dos quatro cursos técnicos subsequentes noturnos, romperam uma barreira em direção à Educação Superior após a conclusão dos cursos técnicos.

Isto fica manifesto nas respostas, pois a maioria apresentou, em suas escritas, palavras que revelam a força e o grau de impregnação da ideologia neoliberal. Discorrem eles sobre ‘mercado de trabalho’, ‘emprego’, ‘oportunidades’, ‘formação’, ‘profissional’, asseverando a imersão em um mundo marcado pela globalização e o constante bombardeio da grande mídia e do aparato ideológico dos detentores do capital, no sentido de se banalizarem e se naturalizarem as manifestações e a crença no atual estágio do capitalismo mundial.

Também se deve levar em conta que, para cada estudante que ingressou no curso, ao longo deste período, em torno de seis outros sujeitos que se inscreveram na seleção pública, ficaram à margem do acesso à educação profissional, pelo menos naquele momento. Como demonstraram os números disponibilizados na Comissão Permanente de Seleção (COPES), analisados durante o estudo, a média de estudantes que buscam vaga para acesso nestes quatro cursos subsequentes noturnos, anualmente, no intervalo entre 2005-2012, foi de 7,7 inscritos por vaga ofertada (7,7/1).

Há lacuna na construção e na produção do conhecimento desses sujeitos, por uma Educação Básica descontinuada e não emancipatória, contribuindo para que se formem “trabalhadores multitarefa”:

[...] a formação de subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, se dá predominantemente, pela mediação da educação geral, como já se afirmou anteriormente; é por meio dela, disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, que os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar, múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente o acesso à educação básica completa. Neste sentido, a educação geral, assegurada pelos níveis que compõem a educação básica, tem como finalidade dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas mais simples, que permitam a integração à vida social e produtiva em uma organização social com forte perfil científico-tecnológico, um dos pilares a sustentar ao capitalismo tardio, na perspectiva do disciplinamento do produtor/consumidor; e, por isso, a burguesia não só a disponibiliza, mas a defende para os que vivem do trabalho (KUENZER, 2007, p.1169).

Salientam Kuenzer e Grabowski (2016, p. 27) que “[...] para os que exercerão atividades complexas na ponta qualificada das cadeias produtivas, a educação básica é rito de passagem para a educação científico-tecnológica e sócio-histórica de alto nível”. Entre aqueles que vencem o obstáculo da má qualidade e oferta da Educação Básica, e que conseguem transpor o exame de seleção para ingresso em um curso técnico, ocorre a imersão naquilo que Kuenzer denomina de inclusão excludente.

[...] a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções que têm sido elaboradas no âmbito da pedagogia socialista, estabelecendo-se uma tal ambiguidade nos discursos e nas práticas que tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. Assim é que clássicas categorias da pedagogia só possíveis de objetivação plena em outro modo de produção passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico: formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnia, a superação da fragmentação do trabalho em geral, e em decorrência, do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante (KUENZER, 2005, p. 78).

É pertinente lembrar que, durante o movimento ocorrido entre Escola – Trabalho, e em toda a sua extensão, o que engloba o tempo e o espaço de realização do curso técnico, outro fator intangível – a evasão – deflagra a interrupção de trajetórias promissoras. Quer pela distância, pela precariedade do transporte, quer pelas dificuldades econômicas e outros diversos fatores subjetivos não quantificáveis, tais como aqueles decorrentes das correlações familiares e imersos nas fronteiras da convivência de cada sujeito, disparam uma desistência na continuidade do estudo e, conseqüentemente, a perda da possibilidade de outras perspectivas se materializarem no âmbito do mundo do trabalho. Até mesmo a oferta de um trabalho (emprego) de um valor percentual considerado diferenciado pelo sujeito, dentro das suas condições de sobrevivência, o levam a desistir do curso e interromper novas e outras possibilidades de futuro.

Assim, anualmente, cerca de cinquenta a sessenta sujeitos quebram o ciclo de vida e das suas fronteiras de convivência e conseguem se ‘formar’ em um dos quatro Cursos Técnicos Profissionais subsequentes noturnos do CTISM (em um universo de aproximadamente 230 outros sujeitos que buscaram o acesso, ficando excluídos ainda no Exame de Seleção da Escola).

Então, nesse aspecto e dentro do recorte inicialmente estabelecido, é como se (só) observasse o lado reluzente da Educação Profissional e Tecnológica, em um caso particular – um colégio vinculado a uma Universidade Federal, que, com toda uma infraestrutura e projetos

pedagógicos articulados, disponibiliza historicamente uma educação de qualidade, quando se consideram o universo e o contexto da Educação oferecida no âmbito de País.

Considerações Finais

Nesta pesquisa se objetivou compreender a dinâmica ocorrida entre um tempo imediatamente anterior, o ingresso dos estudantes na Escola Técnica e a sua permanência no meio acadêmico, somados ao movimento de ingresso no mundo do trabalho. Importou evidenciar o que mudou em relação às perspectivas e possibilidades dos sujeitos ao realizarem um curso técnico subsequente.

Na perspectiva da empresa, sob a eterna voracidade do capital em viabilizar e objetivar o lucro, renova-se uma “safra” de jovens e adultos, disputando entre si, uma quantidade de oportunidades pré-determinadas, consagrando aqueles que, seguindo a receita neoliberal, estiverem em maiores condições de empregabilidade. Ou seja, estarão um “passo à frente” aqueles que apresentarem um melhor currículo; apresentar maior pró-atividade na(s) entrevista(s); denotarem condições de sair da zona de conforto e aceitarem as mudanças; conhecerem e se comunicarem em mais de um idioma; persistirem para transpor os objetivos e as metas; cumprirem prazos; denotarem ser confiáveis e produtivos; dividirem as informações; comprovarem ter saúde profissional e afetiva.

Analisados os dados de pesquisa, entende-se ter confirmado a proposição inicial que justificou o estudo e a escolha dos sujeitos investigados, assim como foi corroborada a problemática proposta. Isto porque 86% (38) dos sujeitos entrevistados trabalha, no momento, na sua área de formação técnica; 82% (36) evidenciou o aumento da renda após a conclusão do Curso Técnico; 98% (43) demonstrou grau de satisfação com a área de formação técnica escolhida 93%, isto é, 40 de 44 entrevistados confirmaram a importância da Educação Profissional para seu posterior ingresso e a sua permanência no mundo do trabalho.

Ao coletivo dos sujeitos que embarcam no mundo de trabalho, aos poucos revela-se o debate antagônico entre os capitalistas, as empresas e indústrias, os impérios econômico-financeiros nacionais e/ou internacionais de um lado, e os trabalhadores, operários e expropriados do outro lado. Evidenciam-se as diferenças entre as classes sociais e se apresenta a conflituosa pertença ao mundo do trabalho.

Assim, o sujeito passa a se reconstituir como pertencendo àquele tempo e espaço, que não é o da Escola, ansiando por superação e reconstrução de existência. Surge um cenário propício no horizonte das fronteiras da convivência desses sujeitos, sobrecarregado de inflexões sociais,

de interesses desencontrados e de intencionalidades opostas, expondo as possíveis respostas do sistema educacional frente às necessidades, apresentadas pelo mundo de trabalho e, do Estado que o legitima, colocando o grupo de estudantes de frente para a perversidade e dualidade da lógica do capitalismo.

Urge o estabelecimento de correlações próximas entre governo, sociedade, sindicatos, trabalhadores, professores e instituições escolares, com equipes interdisciplinares verdadeiramente constituídas e em condições de propor uma interconexão entre os elementos constitutivos da relação educação-sociedade-trabalho. Desse modo, reescreve-se a história da formação social dos sujeitos através de uma ponte de convergência com o mundo do trabalho. Com isso também, objetiva-se concatenar formações inicial e continuada dentro de processos profissionais, que abarquem o trabalho como princípio educativo; reinventar a investigação prática, estabelecendo a sua operacionalidade para a ação educativa; alicerçar a construção dos programas emancipatórios de formação em todas as suas etapas evolutivas; convergir esforços na análise da realidade social, política, econômica e do mundo do trabalho produzido nesta época e dentro das possibilidades em que estão imersos os sujeitos e a sociedade.

Paralelamente, acredita-se que o Estado deve propor medidas que concatenem esforços na direção e em uma trajetória que garanta, oportunizando aos sujeitos, condições apropriadas de práxis reconstituidora de suas existências. Dentro da perspectiva de sociedade, deveria estar intrínseca a correlação educação e trabalho, uma vez que, o ser humano somente pode se constituir, se reconhecer e se transformar, à medida em que se educa e trabalha.

Nas mediações associadas essas as atividades, imbricam-se importantes passagens da construção da história da humanidade, garantindo que as fronteiras da convivência dos sujeitos se ampliem em novas dimensões, tantas quantas maiores forem as suas possibilidades conjuntas de educação e de trabalho. Esse processo na transição escola \Leftrightarrow trabalho é significativo, na construção da sociedade e nas fronteiras da convivência dos sujeitos, pois propicia um arcabouço de alternativas diferenciadas às suas famílias, às classes sociais e suas frações de classes.

Isto posto, importante destacar que o estudo, ao examinar o movimento político, econômico e social no País, entre 2005 e 2012, permite visualizar avanços nos governos Lula e Dilma. Tal situação tem antecedentes: a superação de uma tendência estritamente privatista, que perpassou todo o período da ditadura militar, com o tecnicismo peculiar do Sistema “S”¹⁵, adentrando nos

15 Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Se-

anos de 1990, no período neoliberal do Governo “FHC”, que submetia, sobremaneira, os processos educativos da área técnica, diretamente aos interesses dos padrões de fábrica e sistemas produtivos empresariais.

Praticamente, nesse período analisado, quer parecer que o Estado tendeu a ressurgir com um foco e aporte de recursos “nunca antes na história deste País” nessa área de formação profissional – técnica e tecnológica. Mesmo que se admita parcialmente esse contexto, não se deve esquecer que retorna camuflado e caracterizado sobre outra roupagem, dentro da mesma base econômica estruturante da sociedade contemporânea, e que esta continua sendo mais capitalista do que nunca. Portanto, aos pesquisadores, cabe um olhar crítico e distanciado, procurando estabelecer todas as contradições quantas possíveis, pois, na beira do abismo sócio educacional, encontra-se o sujeito político, filosófico, econômico, social, e que, em última análise, é a base histórica e fundante do ser humano.

Referências

- BOITO Jr., Armando; GALVÃO, Andréia. **Política e Classes Sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2012, 430 p.
- BORON, Atílio. A. Aula inaugural: pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo. In: BORON, Atílio. A; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. (orgs) **A teoria marxista hoje** – problemas e perspectivas. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, pp.33-50. 2006, 488 p.
- BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT**. <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/> (Acesso em 27/03/2014).
- BRASIL. **Lei Nº 11.741** de 16 de julho de 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1 (Acesso em 16/04/2014).
- BRASIL. **Expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica**. Setec – Ministério da Educação. Site acessível em: <http://redefederal.mec.gov.br/> (Acesso em 27/03/2014).
- BRASIL. MEC. **Setec – Ministério da Educação**. Site acessível em: <http://portal.mec.gov.br/setec> (Acesso em 27/03/2014).
- BRASIL. MEC. **Sistec - Acordo com o Sistema S – Ministério da Educação**. Site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6635.htm e <http://portal.mec.gov.br/pronatec/acordo-de-gratuidade> (Acesso em 27/03/2014).

nac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em <http://www12.senado.gov.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em 21 abr. 2020. Nesta pesquisa considerou-se o SENAI, SENAC, SESI e SESC, entidades que firmaram um acordo com o governo federal em 05/11/2008 (Decreto nº 6635).

CARDOSO, Adalberto Moreira. **A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Alameda Casa Editorial, 2010, 464 p.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos**. Curitiba: CRV, 2017.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.

FERREIRA, Liliana Soares. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, e250006, p. 1-18, 2020.

FERREIRA, Liliana Soares. **Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, nº 3, p. 175-182, set/dez.1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p.180-216.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, Out/2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 16/04/2014.

KUENZER, Acácia Zeneida, GRABOWSKI, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, vol. 6, pp. 22-32, setembro, 2016.

LÖWY, Michel. **Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista**. Editora Cortez: São Paulo, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista 1848**. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2012.

NASCIMENTO, Claudio Rodrigues. **A Dialética nas Fronteiras da Convivência: o movimento dos sujeitos a partir de uma Escola Técnica Industrial em direção ao mundo do trabalho**. Tese de Doutorado. 2018, 366 p. Programa de Pós-graduação em Educação, UFSM, Santa Maria, RS, 2018.

NERI, Marcelo. **A Nova Classe Média: o lado brilhante na base da pirâmide**. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

SADER, Emir. **LULA E DILMA – 10 Anos de Governos Pós-Neoliberais no Brasil**. São Paulo / Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, Flacso Brasil, 2013, 379 p.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V.12 n.34 janeiro / abril, Campinas, SP, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 07/05/2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Recebido em: 23 de setembro de 2021.

Publicado em: 06 de dezembro de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO MÉDIO: entre a estrutura e o acontecimento

*Silvia Eliane de Oliveira Basso*¹

Instituto Federal do Paraná

<http://orcid.org/0000-0002-2015-2437>

*Maria Luisa Furlan Costa*²

Universidade Estadual de Maringá

<http://orcid.org/0000-0002-4286-5892>

*Renata Oliveira Santos*³

Universidade Estadual de Maringá

<http://orcid.org/0000-0002-8391-1568>

RESUMO:

Como parte de tese de doutoramento em Políticas Educacionais, desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e das pesquisas do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC), este trabalho tem como objetivo questionar a presença da Educação a Distância (EaD) na Reforma do Ensino Médio, como parte de receituário falacioso, que atende uma perspectiva de mercado e não a necessidade e realidade da Educação Básica. Para tanto, utilizando um percurso historicista, a EaD é apresentada como resultado histórico-social do trabalho humano no contexto das tecnologias digitais de informação e comunicação, que conseqüentemente chegam à escola. O Ensino Médio é abordado também em sua essência como fase estratégica e fundamental da formação, o que não corresponde ao reducionismo dos itinerários formativos propostos. A análise de aspectos da Lei nº13.415/2017 e Resolução nº3/2018, apontam para a abertura e exploração mercadológica, da modalidade e da etapa.

Palavras-chave: Educação a Distância. Política Pública. Tecnologias Educacionais. Reforma. Ensino Médio.

DISTANCE EDUCATION IN HIGH SCHOOL: from the structure to the event

ABSTRACT:

As part of a doctoral thesis in Educational Policies, developed in the State University of Maringá and of the researches of the Research Group Distance Education and Educational Technologies - (GPEaDTEC), this work aims to question the presence of Education Distance Learning (EaD) in the High School Reform, as part of the fallacious prescription, that meets a market perspective and not the need and reality of Basic Education. Therefore, using a historicist path, an EaD is presented as a historical-social result of human work in the context of digital technologies of information and communication, consequently reaching the school. High School is also treated in its essence as a strategic and fundamental phase of

¹ Doutora em Educação (UEM). Professora de História e História da Educação (IFPR). Brasil. E-mail: silviabasso_2005@hotmail.com.

² Doutora em Educação (UNESP). Professora associada da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Brasil. E-mail: luisafurlancosta@gmail.com.

³ Mestre em Ciências Sociais (UEM). Universidade Estadual de Maringá (UEM). Brasil. E-mail: re.mga@hotmail.com.

training, which does not correspond to the reductionism of the proposed training itineraries. The analysis of aspects of Law No. 13.415/2017 and Resolution No. 3/2018, points to the opening and exploration of the market, of the modality and of the stage.

Keywords: Distance Education; Public Policy; Educational Technologies; Remodeling; High school.

EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: entre estructura y evento

RESUMEN:

Como parte de una tesis doctoral en Políticas Educativas, desarrollada en la Universidad Estatal de Maringá (UEM) y de las investigaciones del del Grupo de Investigación en Educación a Distância y Tecnologías Educativas (GPEaDTEC), este trabajo tiene como objetivo cuestionar la presencia de la Educación a Distancia (EaD) en la Reforma de la Educación Secundaria, como parte de recetas falaces, que responden a una perspectiva de mercado y no a la necesidad y realidad de la Educación Básica. Para eso, siguiendo un camino historicista, la EaD se presenta como un resultado histórico-social del trabajo humano en el contexto de las tecnologías digitales de la información y la comunicación, que consecuentemente llegan a la escuela. La escuela secundaria también se aborda en su esencia como una fase estratégica y fundamental de la formación, que no se corresponde con el reduccionismo de los itinerarios formativos propuestos. El análisis de aspectos de la Ley N ° 13.415/2017 y la Resolución N°3/2018, apuntan a la apertura y exploración mercadológica, de la modalidad y de la etapa.

Palabras clave: Educación a Distancia. Política pública. Tecnologías Educativas. Reforma. Escuela Secundaria.

Introdução

Em tempos de obscurantismo político e dentro dele de uma pandemia mundial (2016-2021)⁴, não é incomum que em todos os setores da vida passemos a perceber receitas que se proponham a minorar ou resolver problemas em um espaço de tempo mais curto possível.

Obviamente para questões graves e determinantes na vida em sociedade como saúde pública, educação e economia, qualquer proposta do tipo receituário maravilhoso, deve ser questionada e rejeitada. Mas, para tanto, é preciso primeiramente identificar se a proposta pertence ao rol das inumeráveis prescrições falaciosas e o que especialmente ajuda a fazê-lo é o conhecimento historicamente acumulado, fruto do trabalho, estudo, observação, experimentação, registro, transmissão, revisão, transformação, num contínuo e dialético processo de ensino-aprendizagem, que de maneira formal e informal, nos trouxe como humanidade até o ponto onde estamos, para que inclusive continuemos capazes de projetar o futuro.

⁴ Em 30 de agosto de 2016, depois de um longo e engendrado processo político, Dilma Rousseff, foi impedida de governar perdendo seu mandato, num golpe que deu ao vice Michel Temer a governança e espaço para as reformas ultraliberais que seriam concluídas a partir de então, como a Reforma do Ensino Médio (LEI nº 13.415/2017) e Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017), ambas ancoradas na Emenda Constitucional nº 95/2016 de teto aos gastos públicos. Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde declara estado pandêmico da Doença Covid-19 por sua rapidez e alcance de contaminação.

Assim, tudo aquilo que trate de forma reducionista, simplista e rasa: uma enfermidade letal, que como tantas outras só pode ser combatida com cuidados coletivos e imunização; que proponha cortes: 1. orçamentário para pesquisa e formação de profissionais; 2. de áreas de conhecimento na educação de crianças, jovens e adultos, que deveria ser integral; e que coloque no conta do trabalhador, de seu salário e garantias, a crise econômica, deve ser não somente rejeitado, mas veementemente combatido, por ser mentiroso e carregado de desumanidade.

O objetivo deste trabalho, como parte dos estudos realizados em tese de doutoramento, e das discussões e pesquisas do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC), da Universidade Estadual de Maringá, é questionar a presença da Educação a Distância (EaD) dentro Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e Resolução nº 3/2018 (BRASIL, 2018), como receituário falacioso, que por meio da mercantilização da educação, e aqui da modalidade de ensino, pretende solucionar magicamente, por meio de ações e parcerias, aquilo que somente como processo planejado, pensado e articulado por meio de política pública e participação, desde o início, dos profissionais, estudantes e escolas, pode compor qualidade na educação.

O historicismo gramsciano é percurso de análise que permite olhar para a Educação a Distância como modalidade, o Ensino Médio como etapa e a Reforma como condução política, em suas múltiplas determinações, contextos e contradições.

“Entre ‘estrutura’ e acontecimento’, a história não é uma convidada: é a condição de possibilidade para reconstruir o modo *particular* de articulação das determinações”, o instrumento que possibilita a leitura “tanto o ‘acontecimento’ como a ‘estrutura’, em sua forma ‘conjuntural’, isto é, como ‘momento atual’ das contradições sociais” (PORTANTIERO, 1979, p. 2).

Dessa forma, utilizando essa leitura e análise historicista como caminho metodológico, as determinações concretas não se separam da cultura e da política, na identificação de como, por que, para quem e para que as políticas educacionais estão sendo conduzidas da forma como estão.

Educação a Distância para além da estratégia política

Sempre que se fala em Educação a Distância, algum tipo de tecnologia estará a ela associada. Até a década de 1980, por exemplo, a carta e o eficiente sistema de correios possibilitavam que professores e estudantes estabelecessem um processo de ensino e aprendizagem trocando materiais impressos de instruções e atividades com retorno de resultados obtidos e observações a serem realizadas. Existem, porém, registros anteriores a este:

A modalidade a distância teve seus primeiros indícios no século XIX, não caracterizada na época como uma modalidade a distância, mas como uma possibilidade de acesso a educação daqueles que moravam em lugares mais distantes e que não possuíam a possibilidade de se reunir para tratar de técnicas e assuntos importantes relacionados às atividades corriqueiras. (BARROSO *et al.*, 2014, p. 02).

É fundamental, portanto, que não percamos a historicidade de todo esse processo. Ensinar e aprender muitas e variadas coisas à distância, foi possibilidade aberta na sociedade, ligada a alternativas que se desenvolviam pelas tecnologias de informação e comunicação.

Nas imagens abaixo podemos constatar uma prática que está historicamente registrada nos Estados Unidos no século XVII, na Europa no século XIX e no Brasil no início do século XX, sendo muito ativo até a década de 1980. Os chamados cursos profissionalizantes por correspondência formavam profissionais como ilustrado aqui, que por meio de lições, instruções práticas, ilustrações, testes e pareceres, iam se instrumentalizando para atuar profissionalmente.

Figura 1. Avaliação e propaganda de curso de relojoeiro de empresa paulista fundada na década de 1940 em São Paulo.



Imagem da Lição: Acervo das autoras.

Imagem do folheto:

<http://estacaochronographica.blogspot.com/2013/01/curso-de-relojoaria-por-correspondencia.html> ⁵

⁵ Em trabalho sobre fontes históricas realizado anualmente com turmas de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná, Campus Umuarama, chegou a uma das autoras desse trabalho, três páginas de provas que o avô paterno de um dos estudantes guardava como recordação de quando fez o curso de relojoeiro por correspondência na década de 1960, tendo atuado nessa área profissional durante muitos anos na cidade de Cruzeiro do Oeste, Paraná, onde ainda residia na data dessa pesquisa em 2018.

Isso nos faz ver a importância do desenvolvimento da técnica, porém como nos adverte Bertoldo e Mill (2018) no “Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância”, é preciso desvincular tecnologia do sentido restrito de avanço de uma determinada técnica ou resultado de evolução científica. Na análise historicista que aqui fazemos, concordando com os autores que pedem uma visão pluralista e histórica, tecnologia já esteve ligada à magia, à imitação da natureza, e mais recentemente à Revolução Industrial e à Ciência.

Assim, não se trata apenas do que ciência e tecnologia trazem, mas de como são socialmente reconhecidas, utilizadas, abordadas. A defesa que faz bastante sentido para a formação integral do homem na educação, encontra-se no contexto da Renascimento em que trabalho, ciência, técnica e arte representavam “uma manifestação *inseparável* e uma objectivação das capacidades humanas, e serviram à conquista do macrocosmo e do microcosmo, da natureza e da natureza humana” (HELLER, 1982, p. 300).

Técnica, portanto, não se separa de ciência nem de filosofia. Não está acima, nem isenta dos conflitos sociais, dos interesses políticos e econômicos. Técnica resulta de tudo isso e influi sobre tudo isso.

Porém, no âmbito da política pública que institucionalizou e fomentou a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil, movimento que efetivamente a transformou em modalidade de educação e de formação acadêmica e, portanto, possibilidade nesse momento também para a Educação Básica, foi justamente o avanço tecnológico que atuou não só como chamariz, mas como mote para todo o processo. Não se quer dizer como isso que a técnica seja secundária, mas também que ela não seja a única ou central, como parece transparecer na análise de sua presença na Reforma do Ensino Médio.

A década de 1990 e os compromissos assumidos pelo governo brasileiro diante de organismos internacionais de melhorar os números da educação em todo o país, exigiam o investimento na formação de professores atuantes na Educação Básica, muitos ainda sem Ensino Superior. No entanto, segundo Costa *et al.* (2015, p. 62):

Até a promulgação da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a) e da criação da Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED), vinculada ao MEC, na década de 1990, a EaD comumente era vista pelo governo, como um recurso paliativo utilizado para atender, em determinados momentos, às demandas específicas, geralmente de estudantes excluídos do sistema regular de ensino e ações de formação dirigidas para os profissionais que atuavam na educação básica.

De acordo com Mari (2006) em seus estudos sobre a ideologia da sociedade do conhecimento como impositivo de um intelectual coletivo⁶, há desde a década de 1960, um movimento do Banco Mundial de financiamento para a Educação Superior em países periféricos no sentido de potencializar capital humano. Na década de 1990, os investimentos deixam de ser apenas infra estruturais para ir diretamente à documentos de orientações, assessorias e ajustes.

A educação superior é deslocada do campo de produção de valores para o campo da produção de conhecimento rentável. A função unilateral reservada à educação como caminho único reduz o caráter da mesma, subentendida na mensagem do BM: ou a educação superior se adapta, ou perde a história. Tais orientações autoritárias encontram terreno profícuo nas classes dominantes dos países periféricos e semiperiféricos. Diante da crise econômica da década de 1990 é estratégico transferir a responsabilidade do desenvolvimento para a educação, sobretudo se a âncora é o conhecimento que leva à “sociedade do conhecimento” capaz de produzir o efeito político necessário nas classes subalternas preocupadas com a reprodução da existência. (MARI, 2006, p. 139).

Apresentando dados do Plano Nacional de Educação (PNE), Costa (2010) adverte que o Brasil se encontrava no rol de países com grande déficit quanto ao acesso da população de 18 a 24 anos ao Ensino Superior. Nesse contexto, a EaD passa a ser vista como fator de expansão.

[...] Esse fato ocorre num contexto de grande pressão pelo aumento de vagas no ensino superior, decorrente de políticas de ajuste econômico que afetaram o crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, acentuando o déficit educacional que tem provocado a exclusão de grande parcela da população do acesso ao ensino superior. Nesse contexto surge, por parte do governo federal, um discurso em prol da modernização e racionalização das universidades públicas que indica a necessidade de se buscar alternativas capazes de acompanhar as demandas educacionais que a sociedade exige, e a EaD é apontada como uma possibilidade para ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade (COSTA *et al.*, 2015, p. 21).

Os números do PNE de acesso ao Ensino Superior na idade entre 18 e 24 anos, demonstram que passamos de menos de 12% nos dados de 1998 (BRASIL, 2001) para 23,1% em 2018 (NITAHARA, 2019). Isso pode parecer promissor, mas encontra-se longe da meta estabelecida que era chegar a 33% em 2024. Rota recalculada por medidas ultraliberais da governança brasileira desde 2016 (Emenda Constitucional nº 95/2016 de Teto dos gastos públicos, Reforma

6 Referência gramsciana da hegemonia internacional, articulada por meio da formação de uma espécie de intelectual coletivo formado pelos representantes do capitalismo internacional e expresso no Banco Mundial, criando consenso em políticas econômicas, ajustes sociais e políticos que corroborem com as necessidades do capital. Neste caso, a hegemonia parte do conceito de sociedade do conhecimento em que não mais agricultura e indústria sejam a base da sociedade, e sim a capacidade de produzir, gerir e disseminar informação.

Trabalhista, Lei nº 13.467/2017 e Reforma da Previdência, Emenda Constitucional nº 103/2019), o foco da educação nacional passa a ser o Ensino Médio.

Considerando a importância dessa etapa da Educação Básica e o quanto ainda é necessário fazer para que ela alcance universalização, é inclusive desejável que se dê a ela atenção. No contexto (e no texto das leis reformistas) no entanto, não se pode depreender significado real de preocupação com a educação pública de qualidade e para todos, diante de um cenário de reformas que cortam investimentos, chamados intencionalmente de gastos, na educação, ciência e pesquisa e ferem de morte direitos dos trabalhadores.

Assim, não é demais reafirmar o que é a Educação a Distância, para além da estratégia política de possibilitar avanços numéricos num espaço de tempo (e de investimentos) menor do que se faria para a oferta de educação de forma presencial, inclusive porque elas não se opõem - apenas como modalidades possuem especificidades próprias.

Historicizando a EaD, como é devido fazer, volta-se à premissa de que técnica, trabalho e educação não se separam. Sendo técnica e trabalho formas próprias do homem de atuar sobre a natureza e mediar a realidade, a educação é resultado, necessidade expressa por esse processo de transformação dialética homem / natureza, criação e aperfeiçoamento de técnicas, princípios e leis gerais – ciências, que regem esses funcionamentos e então precisam ser transmitidos, refeitos, analisados, refletidos, apreciados, debatidos, incorporados, instaurando-se novos processos.

Tecnologia, portanto, tem sido parte de todos processos educativos desde que trabalhando, temos nos construído como humanidade. O avanço para Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), potencializando as formas de produzir e disseminar informação e centuplicar a capacidade de comunicação, não somente no sentido da velocidade como do alcance, por óbvio deveria chegar aos meios formais de educação.

É constatável o atraso do ambiente escolar em relação à presença da informatização comparando-se a outros setores como financeiro, industrial e comercial. Isso por si só já possui um significado dentro do sistema de produção e manutenção material da vida no capitalismo. O valor de que produzir mais em curto espaço de tempo, fazer multiplicar o dinheiro em operações que se dão por vinte e quatro horas ininterruptamente, passando de uma a outra bolsa de valores de forma imediata, mas não fazer chegar essa mesma desenvoltura à educação de crianças, jovens e adultos, demonstram o mote de nossa organização social.

Nas escolas a informatização chegou em forma de sistema de gestão escolar no início da década de 1990 naquilo que é chamado de primeira onda da informática educacional (SIMÃO NETO, 2012), porque para produzir os dados que estudantes e famílias representam aos índices

da gestão pública e à renda do setor privado, era importante instrumentalizar a secretaria escolar. A chegada aos professores e estudantes foi se estabelecendo como resultado de desenvolvimento de *softwares* na crença de que um laboratório de informática faria a diferença na qualificação para o mercado de trabalho.

Nessa vertente, também a rede mundial de computadores é transformada em solução revolucionária para o avanço do acesso e qualidade em educação. Como afirma Wolton (2003, p. 84) trata-se mais de “uma onipresença do discurso de modernização” quase impossível de ser negado pela forte presença das máquinas do que realmente uma “revolução da Internet”.

E como encontramos progressivamente internet por todos os lados, muitas vezes veem nela a emergência de uma nova sociedade. Se disse o mesmo com a chegada da informática há cinquenta anos. Se acreditava no nascimento de uma nova sociedade porque a informática chegaria a todos os setores. Hoje em dia, o computador está por todas as partes. Mas se criou uma nova sociedade? Não, porque uma sociedade é algo muito mais complexo que um sistema tecnológico. (WOLTON, 2000, p. 61, tradução das autoras).

Concordando com o autor que uma sociedade é algo muito mais complexo que um sistema tecnológico, para que efetivamente possamos dizer que temos uma sociedade tecnológica, uma educação tecnológica, faz-se necessário uma mudança cultural, o que por óbvio não ocorre da noite para o dia e nem, como já foi dito, pela presença da máquina.

Cultura transcende aparatos, costumes, símbolos, construções materiais e imateriais de resposta às necessidades: “É consciência de si mesmo, do valor da vida, do seu valor histórico e dos outros, que se adquire não somente pela relação dialética de estruturas e conjuntura, mas pela reflexão sistemática sobre as mesmas” (BASSO, 2021, p. 66). É modo de viver e sentir de uma civilização e projeto de formação para novas gerações. É dinâmica, é histórica.

Sendo a internet meio de disseminação de muitas informações, usadas e conformadas à falsa ideia da rápida, fácil, acessível e por vezes, distorcida informação, ela pode ser também, como destaca Castells (2013, p. 168) uma plataforma privilegiada de construção de autonomia, porque em sua origem está uma programação “descentralizada de comunicação, por computadores, capaz de resistir ao controle de qualquer centro de comando”.

Inserida nesse contexto a EaD resulta de uma história, reclama certas condições, exige novos olhares, permite novas descobertas, mas também tem sido usada como resposta economicamente mais rápida e viável por centenas de instituições a milhares de pessoas.

Em estudo sobre a expansão da educação superior Sguissard (2015, p. 869), defende a tese de que a educação superior no Brasil vive um processo de massificação mercantilizadora,

convertendo-se de direito a serviço comercial, e analisa dados das seguintes questões para ilustrar a tese: estatuto jurídico das instituições e respectivas matrículas; frequência ao turno noturno e à EaD; concentração dos cursos e matrículas por área de conhecimento; presença de fundos de investimento nacionais e transnacionais que se associam às grandes empresas do setor educacional.

Pesquisa realizada em 2018 no estado de Minas Gerais, corroborando com a tese acima, conclui com o acelerado processo de privatização da formação de professores na modalidade EaD, por meio de regulação (DECRETO Nº 9.057/2017; DECRETO Nº 9.235/2017) que flexibiliza credenciamentos e permite que instituições ofertem cursos somente nessa modalidade,

[...] no Estado de Minas Gerias, as propostas de 83,93 % dos cursos de formação de professores pelas IES privadas, e 87,04%, ofertados a distância, o que nos levou a concluir que existe um processo em andamento (poderia se dizer consolidado) de mercantilização e privatização da formação de professores no Brasil. (SANTOS NETO; SILVA; BORGES, 2018, p. 11).

Ressalta-se aqui, do Decreto nº 9.057 (BRASIL, 2017b), seu artigo 19, com abertura para o estabelecimento de parcerias entre as instituições credenciadas e pessoas jurídicas no uso de espaço e oferta de curso, o que leva a seguinte questão: tem-se simultaneamente um processo de privatização e terceirização, todos garantidos e legais. Tão ao gosto do mercado!

A mesma pesquisa aponta uma realidade que as Universidades Públicas filiadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), política pública que postula a oferta da EaD como processo de democratização de educação de qualidade para todos, estão sofrendo nos últimos anos: redução de financiamento e editais em atraso.

Criado pelo Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006), o Sistema UAB deveria expandir e interiorizar o Ensino Superior no país, sustentado na Instituição Pública de Ensino Superior e nos polos de apoio presencial. Propalado, defendido e debatido desde a década de 1970, é fato que o sistema possibilitou acesso e formação a centenas de milhares de pessoas, valendo-se inclusive da expertise de profissionais das mais renomadas instituições públicas em suas bases de pesquisa e ciência.

No entanto, o que deveria ser uma política pública de estado e evoluir na configuração de trabalho e solidificação de sistema, é tratada como política de governo, a qual a atual governança não adere, não valoriza, não por descuido, afirma-se, mas por ser parte de uma planejada sabotagem à educação pública.

A EaD não se reduz ao uso de TDIC, em tempos e espaços diversos, alcançando a mais pessoas. Isso também a compõe, mas trata-se mesmo de uma mudança de paradigma, de cultura,

de uma abertura de possibilidades que amplia conexões, o que é próprio do processo de ensino e aprendizagem.

Com a educação via web passou a ser possível a atualização, armazenamento/recuperação, distribuição e compartilhamento instantâneo da informação; superação dos limites de tempo e espaço; trabalhar no sentido da construção do conhecimento – atividade do sujeito; aprendizagem colaborativa e cooperativa; maior autonomia dos sujeitos no processo de aprendizagem; desenvolvimentos do processo de avaliação continuada e formativa, por meio do uso de “portfolio”; alto grau de interatividade – utilização de comunicação síncrona e assíncrona; a tomada de decisão, aumento da tomada de consciência, ampliação da consciência social e ainda o desenvolvimento de uma inteligência Coletiva. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 13-14).

Sendo a EaD, educação em essência, composta e compondo a sociedade em que tecnologias digitais de informação e comunicação se generalizam como resultado do trabalho (como tudo que é histórico), que ela esteja presente na Educação Básica, não é estranho, é legítimo, principalmente se contar com a experiência, pesquisa e produção de quantas instituições e profissionais vem a ela se dedicando por meio do compromisso com a educação pública. O que se deve questionar, diante do quadro até aqui apresentado é, com que caráter ela está presente na Reforma do Ensino Médio?

EaD no Ensino Médio: desvelando intenções

Não sendo objetivo deste trabalho a caracterização do Ensino Médio como etapa essencial da Educação Básica, mas para que se possa realizar a análise crítica da presença reducionista da EaD na mesma, entende-se como imprescindível evidenciar sua concepção.

Nosella (2016) é o autor que ajuda a definir o Ensino Médio como aquilo que é em essência, mesmo que nomenclaturas tenham sido alteradas ao longo do tempo e que a atual de “médio”, significando apenas um período intermediário entre o fundamental e o superior, também possa ser remido, trazendo-lhe para a importância que esse período de três a quatro anos tem na vida de uma pessoa que vive uma das fases mais criativas e de afirmação de personalidade.

O Ensino Médio é uma fase estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação. É fruto de simplismo teórico a concepção do sistema escolar como uma linha homogênea, regular, ascendente e “infinita” que vai da educação infantil até os cursos de pós-graduação e de formação permanente. Representação melhor seria uma linha curva ou um arco, onde o Ensino Médio é a pedra angular ou chave de abóboda (*chiave de volta – clef de voûte*) do processo formativo e, portanto, do sistema. (NOSELLA, 2016, p. 70)

Aqueles que estão cursando o Ensino Médio em sua idade consentânea estão em processo de franco desenvolvimento bio-psíco-social. Pensam, refletem, opinam, desejam, vislumbram, projetam e pode-se atestar por vivência e por pesquisa⁷, que o que se propagandeou no lançamento da Reforma do Ensino Médio, como sonho do jovem brasileiro, não corresponde a quem verdadeiramente é este sujeito. Nas mais diferentes regiões do país, este jovem tem suas expectativas possibilitadas em parte, e na maioria das vezes, limitada, por um sistema social excludente, a começar pela oficialização da própria Reforma em barrar sua entrada no Ensino Superior.

Sendo o Ensino Médio etapa da Educação Básica, e por “básica” compreendendo base, estrutura, substância, essência, para mais uma vez afirmar o caminho historicista em que o estudo é também filológico (GRAMSCI, 2015) e, portanto, palavras importam e precisam ser ressignificadas, é justificável a atenção para essa etapa da formação, procurando dar-lhe qualidade. Isso por si, justificaria a Reforma, porém o que a pesquisa revela é um caráter reformista, ou seja, uma repaginação de modelos já propostos antes, mas apresentados como se fossem inovadores, tendo como mote o mercado e não o sonho do jovem (BASSO, 2021).

Se é fato, como apontado, que o “médio” não pode ser apenas intermediário, mas considerado em sua essência e importância, não tratá-lo apenas como preparação para o Ensino Superior, é mais que razoável. Na Reforma, no entanto, ele será impedido de ir para o Ensino Superior, portanto esse sonho já não lhe pertence. Isso fica evidente na substância da Reforma que estabelece a nova organização curricular pautada em itinerários formativos, a serem “ofertados” pela escola e “escolhidos” pelos estudantes:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017a).

Em mais uma análise filológica, comparando-se o texto atual com o que foi substituído, percebe-se claramente a mudança de enfoque e o pragmatismo da Reforma. Não se quer dizer com isso que um texto de lei seja suficiente para garantir uma educação integral, emancipadora e, portanto, de qualidade, mas que ele por certo induz a concepções e ações distintas:

7 Basso co-orientou projeto de pesquisa, realizado por estudantes de Curso Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR, campus Umuarama, nos anos de 2017 e 2018 sobre o Movimento de Ocupação das Escolas Públicas no Estado Paraná, em que jovens foram entrevistados demonstrando suas expectativas e desejos em relação à educação, à política e à sociedade (Projeto PIBIC Jr., sob registro: 23404.000511/2017-3 - Estudo sobre as ocupações das escolas públicas estaduais do Município de Umuarama-Pr. em 2016. COPE / IFPR-Umuarama).

O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (BRASIL, 1996b).⁸

Assim, termos: “Educação tecnológica”, “compreensão”, “processo histórico”, abrem imensas possibilidades de realização pela amplitude de significado e desdobramentos políticos e operacionais que incitavam, com certeza muito mais que seu substituto: “línguas e suas tecnologias”. Como afirma Ball (2020, p. 69) “há um conjunto de relações complexo e profundamente ‘efetivo’ incorporado em tudo isso”. Há um “conhecimento governante” e formas de gerenciar o capital que vão sendo incorporados à legislação educacional e ao cotidiano da escola.

O uso ou a supressão de termos ou seu “sequestro semântico”, situação em que o significado daquele termo na sociedade tem outra conotação (DIAS SOBRINHO, 2008), o que defendemos ocorrer com aquilo que a propaganda da Reforma chama de “projeto de vida do jovem”, induz a escolhas possíveis nos chamados formativos, que não correspondem às necessidade e liberdade que a sociedade humana criou.

Para discussão proposta aqui em torno da EaD, os termos educação tecnológica e processo histórico, suprimidos, fazem muita diferença para pensar como instituições com “notório reconhecimento” ofertarão cursos aos estudantes do Ensino Médio e como isso pode articular-se em uma formação que deveria ser base, integralidade.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e **firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento**, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; **VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias** (BRASIL, 2017^a) (grifo nosso).

Para tentar estabelecer a aplicabilidade, a Lei da Reforma foi acompanhada por outros dois documentos: a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2017c) e as

8 Texto substituído pela Reforma (Lei N 13.415/2017) alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, atualizadas pela Resolução nº 3, de 21/11/2018. Em um dos parágrafos das diretrizes está a descrição das inúmeras atividades com “intencionalidade pedagógica” possíveis de serem realizadas por essas “instituições parceiras”.

Art. 17. § 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino. (BRASIL, 2018).

A descrição das atividades, inicialmente já leva a crer que muitas delas já ocorram nas escolas de Ensino Médio pelo país, o que não procede, pois o quadro das condições estruturais, humanas e pedagógicas de grande parte das instituições, dados que são públicos, não permitem isso. Somente no quesito orientação do professor, ou seja, o trabalho do professor, a realidade é desfavorável e não melhora pois é preciso lembrar que essas legislações estão antecedidas pela PEC de teto aos “gastos” públicos. Ainda nas Diretrizes:

Art. 17 § 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. (BRASIL, 2018).

Espera-se que todos os relatos, pesquisas, discussões, debates produzidos neste momento de pandemia mundial (2020, 2021) e conseqüente ensino remoto emergencial, sejam considerados na real avaliação do que significa fazer Educação a Distância, com as condições, conhecimento, e concepção que requer a seriedade do processo educacional, principalmente quando se refere a crianças e jovens na Educação Básica.

Questiona-se assim, qual a coerência em se realizar “atividades a distância”, numa possibilidade de 20 a 30 % da carga horária, considerando-se que grande parte das escolas públicas do país ainda não possuíam (e não possuem) equipamentos e internet como condições básicas para fazê-lo? A resposta já estava no mercado antes da Reforma ser exarada.

Congregando nomes e marcas conhecidos no campo editorial, a SOMOS Educação (2019) atraiu investidores da bolsa (IPO – oferta pública inicial de ações) e convidava possíveis parceiros e investidores, assessorando com informações. Com início em 2010 na fusão das editoras Ática e Scipione e o Sistema de Ensino SER, formou a Abril Educação, que em 2015 assumiu o controle acionário de mais de 40% da empresa da família Civita e 100% da editora Saraiva, tomando a atual configuração de SOMOS. Em um de seus canais além das várias instruções para abrir negócio e captar alunos, há o alerta para oportunidade que a Reforma traz:

Acompanhar as mudanças na educação brasileira é o primeiro passo que você deve seguir. Isso porque a educação técnica no Brasil pode passar por grandes mudanças nos próximos anos em razão da Reforma do Ensino Médio. Existem muitas hipóteses sobre o que pode acontecer em um futuro próximo, pois um dos itinerários formativos é justamente a formação técnica profissionalizante. De modo geral, a previsão é que aconteça um boom nas matrículas da educação técnica profissional e é justamente por isso que você não pode se descuidar e perder as atualizações que estão por vir. Sugerimos que você faça esse acompanhamento pelo site do Ministério da Educação (MEC). (SARAI-VA EDUCAÇÃO, 2021).

Não há dúvidas de que se a reflexão sobre as questões que envolvem o uso de tecnologias, a formação de estudantes e professores, que aliás também sofre drástica e fatal mudança com a nova diretriz na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 dezembro de 2019, está claro que as oportunidades de negócios gerados pela abertura à terceirização já movimentam o mercado e seus especuladores.

Mercado, que como resultado da Reforma aqui abordada, receberá jovens com formação completamente fragmentada, inacabada, mesmo que concluída. Não haverá o reduzido preparo para o vestibular, nem para o trabalho e muito menos para a vida. Espera-se então, que essa seja somente mais uma ideia ruim e que passe antes de estragos maiores.

Considerações finais

Ainda longe da compreensão do que seja tecnologia, educação e tampouco trabalho, ainda se faz necessário marcar e defender, modalidade, etapa, produção da vida, mas dia chegará em que não será preciso a defesa destes que, como partes integrantes da produção e formação humana, serão todos considerados e partilhados em sua integralidade.

Se na adoção e expansão da EaD a mesma foi vista e utilizada como forma de recuperação de um atraso histórico na educação, não se pode imputar - à modalidade e a todas as suas

possibilidades de aprendizagem, os usos e abusos mercadológicos, que certamente também existem no ensino presencial e chegaram massivamente na Educação Básica, também convertida a rentável produto.

Assentada na contradição, a sociedade do capital propala o conhecimento como chave para o desenvolvimento e progresso individual e social, inclusive condenando os que não o alcançam (isso é acontecimento). Ao mesmo tempo, precisa conter qualquer possibilidade de emancipação daqueles que vivem do trabalho. Assim, oferta-se doses sedutoras de aparatos tecnológicos sem realmente possibilitar real participação em uma sociedade tecnológica - que só pode existir pelo trabalho (isso é estrutura) -, mas essa verdade será ocultada tanto quanto possível!

Referências

BARROSO, Maria Lúcia L.; COSTA, Maria Luisa F.; MENDONÇA, Camila T. M.; LOZANO, Taissa V. Mediação e interação na Educação a Distância: relação professor e aluno. SIED:EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. **Anais eletrônicos** [...]. São Carlos, SP, 2014. Disponível em: <http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/670>. Acesso em 01 out. 2021.

BERTOLDO, Haroldo L.; MILL, Daniel. Tecnologia. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 596-605.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 6 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 010172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 6 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio 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. **Diário Oficial da União**. Seção 1. Brasília, DF, 26 maio 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 14 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: etapa ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 21. Brasília, DF, 22 nov. 2018c. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 5 de mai. 2019.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BASSO, Silvia Eliane de Oliveira. **Educação a Distância no Ensino Médio: Política educacional, tecnologia e a essência humana do trabalho em Gramsci**. Orientadora: Prof. Dra. Maria Luisa Furlan Costa. 2021. 165f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2021.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **Políticas Públicas para o Ensino Superior a Distância e a Implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no Estado do Paraná**. Orientadora: Maria Teresa Miceli Kerbauy. 2010. 184 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2010.

COSTA, Maria Luisa Furlan; KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi; SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus; VIDAL, Eloisa Maia. Políticas públicas de Educação a Distância e o sistema universidade aberta do Brasil nas universidades estaduais. **Tics & Ead em foco**, São Luís, v. 1, p. 61-75, 2015. Disponível em: [https://www.uemanet\[...\]uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/issue/view/1/pdf_1](https://www.uemanet[...]uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/issue/view/1/pdf_1). Acesso em: 20 ago. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Cambios y reformas en la educación superior. In: TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. **La educación superior en América Latina y el Caribe**: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Cali: Iesalc-Unesco, PUJ, 2008. p. 95-140p. ?inicia-final do material lido. Disponível em: <http://unescoeducacionsuperior.uprrp.edu/wp-content/uploads/2011/11/C.-Tunnermann-2008-La-educaci%C3%B3n-superior-en-América-Latina-y-el-Caribe-diez-anos-despu%C3%A9s-de-la-Conferencia-Mundial-de-1998.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, v.1

HELLER, Agnes. **O Homem do Renascimento**. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 1982.

MARI, Cezar Luiz de. **“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas**. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Olinda Evangelista. 2006. 265 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88827/225653.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 out, 2021.

MOREIRA, José Antonio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. Revista UFG, 2020. V. 20 p. 1-35. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 20 ago. 2020.

NITAHARA, Akemi. Acesso a nível superior no Brasil é abaixo dos padrões internacionais. **Agência Brasil**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-11/acesso-nivel-superior-no-brasil-e-muito-abaixo-dos-padroes-internacionais>. Acesso em: 02 out. 2021.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio**: à luz do pensamento de Gramsci. Campinas, SP: Alínea, 2016.

PORTANTIERO, Juan Carlos. Gramsci y el análisis de coyuntura (algunas notas). **Revista Mexicana de Sociología**, Vol. 41, No. 1, (Jan. – Mar., 1979), pp. 5973. Disponível em: https://ideresdeizquierdaprd.files.wordpress.com/2016/01/gramsci-y-el-anc3a1lisis-de-coyuntura-alcunas-notas-_marx-desde-cero.pdf. Acesso em 05 out. 2021.

SARAIVA EDUCAÇÃO. Confira como e por que oferecer ensino técnico em sua IES. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/ensino-tecnico/>. Acesso em: 25 set. 2021.

SANTOS NETO, Vicente Batista dos; SILVA, Terezinha Severino da; BORGES, Maria Célia. Educação a distância e agenda neoliberal - o caso da privatização da educação na formação de professores a distância em Minas Gerais. Anais. XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD) e o IV Congresso Internacional de Educação Superior a Distância (CIE-SUD). Disponível em: https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187972_1_ok.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.

SIMÃO NETO, Antonio. **As cinco ondas da informática educacional**. Disponível em: https://umarama.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2012/04/As_Cinco_Ondas_da_Informatica_Educacional.pdf. Acesso em: 5 out. 2021

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, n.º. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019.

WOLTON, Dominique. **Sobreviver a internet**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois?** Uma teoria crítica das novas mídias. Porto Alegre: Sulina, 2003.

Recebido em: 20 de outubro de 2021.

Publicado em: 06 de dezembro de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM REFLEXÃO

*Lia Machado Fiuza Fialho*¹
Universidade Estadual do Ceará
<http://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

*Francisca Genifer Andrade de Sousa*²
Universidade Estadual do Ceará
<http://orcid.org/0000-0001-8280-3250>

RESUMO:

Objetivou-se compreender como os professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) percebem a formação do pedagogo por eles desenvolvida. A pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizou história oral temática como instrumento de coleta de dados, o que possibilitou entrevistar oito docentes do curso de Pedagogia, vinculado ao Centro de Educação da UECE. As oralidades foram gravadas, transcritas, textualizadas e validadas para posterior análise categórica. Emergiram três categorias: Atuação docente; Formação pedagógica e saberes docente; Pensamento crítico e reflexivo. Constatou-se, na compreensão dos professores, o predomínio do entendimento de que o pedagogo era prioritariamente professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, invisibilizando outros importantes campos de atuação desse profissional – hospitais, empresas, sistemas sócios educativos. Valorização da formação generalista com ênfase aos aspectos pedagógicos e de uma atuação crítica e contextualizada. Discute-se que as constantes transformações no decorrer do processo formativo do pedagogo não colaboram para constituição de sua identidade como cientista da Educação.

Palavras-chave: Formação inicial. Pedagogia. Formação de professor.

THE FORMATION OF THE PEDAGOGUE IN REFLECTION

The objective was to understand how the teachers of the Pedagogy course at the Universidade Estadual do Ceará (UECE) perceive the formation of the pedagogue developed. The qualitative research, of the case study type, used thematic oral history as an instrument of data collection, which made it possible to interview eight teachers of the Pedagogy course, linked to the Education Center of the UECE. The oralities were recorded, transcribed, textualized and validated for further categorical analysis. Three categories emerged: Teaching performance; Pedagogical training and teaching knowledge; Critical and reflective thinking. In the understanding of the teachers, there was a predominance of the understanding that the pedagogue was primarily a teacher of early childhood education and of the early years of elementary school, making other important fields of activity of this professional invisible - hospitals, companies, socio-educational systems. Valuation of generalist training with emphasis on pedagogical aspects and critical and contextualized performance. It is argued that the constant changes in the course of the educator's training process do not contribute to the constitution of his identity as an education scientist.

Keywords: Initial formation. Pedagogy. Teacher training.

¹ Pós-doutorada em Educação (UFPB). Professora Adjunta do Centro de Educação (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades - PEMO. Editora chefe da revista Educação & Formação do PPGE/UECE e Editora da coleção Práticas Educativas (EdUECE). Brasil. Email: lia_fialho@yahoo.com.br

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UECE). Pesquisadora do grupo de pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades da Universidade Estadual do Ceará (PEMO/UECE). Brasil. E-mail: geniferandrade@yahoo.com.br

LA FORMACIÓN DEL PEDÁGOGO EN REFLEXIÓN

ABSTRACT:

El objetivo era entender cómo los profesores del curso de Pedagogía de la Universidade Estadual do Ceará (UECE) perciben la formación del pedagogo desarrollado por ellos. La investigación cualitativa, del tipo de estudio de caso, utilizó la historia oral temática como instrumento de recopilación de datos, lo que permitió entrevistar a ocho docentes del curso de Pedagogía, vinculados al Centro de Educación de la UECE. Las oralidades se registraron, transcribieron, textualizaron y validaron para un análisis categórico adicional. Surgieron tres categorías: desempeño docente; Formación pedagógica y conocimiento docente; Pensamiento crítico y reflexivo. En la comprensión de los maestros, predominaba la comprensión de que el pedagogo era principalmente un maestro de educación de la primera infancia y de los primeros años de la escuela primaria, haciendo invisibles otros campos de actividad importantes de este profesional: hospitales, empresas, sistemas educativos asociados. Valoración de la formación generalista con énfasis en aspectos pedagógicos y desempeño crítico y contextualizado. Se argumenta que los cambios constantes en el curso del proceso de formación del educador no contribuyen a la constitución de su identidad como científico de la educación.

Palabras clave: Entrenamiento inicial. Pedagogía. Formación del profesorado.

Introdução

Desde a sua criação, na primeira metade do século XX, a Pedagogia passou por incompreensões quanto à sua finalidade, bem como pela “incerteza sobre o propósito e a função do pedagogo” (ARANTES; GEBRAN, 2014, p. 293). Libâneo (1999) aponta que essa problemática decorre das múltiplas facetas que o curso foi assumindo ao longo do tempo. Fundado para formar o técnico em educação e o professor, atualmente o pedagogo é um profissional que pode atuar em variados ambientes: hospital, empresa, universidade, escolas etc., sendo este último o principal lócus de trabalho do pedagogo (PIMENTA, 2017).

Na segunda década do século XX, a Pedagogia ainda é entendida a partir de duas vertentes: enquanto ciência da educação orientada pela investigação e pela reflexão do fenômeno educativo, concebendo o saber científico dessa área do conhecimento; e como curso formativo do profissional pedagogo, socialmente conhecido pela educação de crianças (SCHMIED-KOWARZIK, 1988; PEREIRA; RIBEIRO, 2017).

Ante a esse cenário dinâmico e complexo, por vezes dual, questiona-se o que os docentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) entendem sobre a formação do pedagogo, considerando os significados atribuídos ao processo formativo dessa categoria. Para responder a essa inquietação, desenvolveu-se uma pesquisa com o objetivo de compreender como os professores do curso de Pedagogia da UECE percebem a formação do pedagogo por eles desenvolvida.

De acordo com Costa (2015), a indefinição de como deve proceder a formação do pedagogo é histórica e acompanha toda a trajetória do curso de Pedagogia, que passou por muitas

reformulações ao longo do tempo, o que refletiu em modificações no modo como se definiu o ser pedagogo, ultrapassando a mera instrumentalidade e voltando-se para a formação humana e valorização da racionalidade substantiva (SILVA; SILVA, 2019). Dessa maneira, a pesquisa proposta se torna relevante por permitir refletir acerca de como tem sido efetivada a formação pedagógica e quais significados são produzidos e disseminados sobre o papel do pedagogo pelos professores formadores da UECE.

Importa salientar que, independentemente do local de atuação do pedagogo, Alves, Fialho e Lima (2018) defendem que este deve assumir a responsabilidade de refletir, compreender e discutir sobre a educação na sua interface com a realidade social, sendo tarefa primordial “[...] organizar as condições para que o ensino possa realizar-se de maneira adequada” (FRANCO, 2012, p. 30). Portanto, resta oportuno lançar luz a estudos que tensionam debates acerca da formação do pedagogo (ARAÚJO; ESTEVES, 2017; DANTAS; SCHMITZ, 2016).

O Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo

Desde a sua gênese no Brasil, em 1939, por meio do Decreto nº 1.190 (BRASIL, 1939), o curso de Pedagogia é marcado pela imprecisão quanto ao seu modelo formativo e à finalidade dos profissionais formados nessa área (SAVIANI, 2008). O duplo modelo, ‘licenciatura’ ou ‘bacharelado’, distinguia os rumos de dois modelos de pedagogo: enquanto o primeiro se destinava a lecionar em sala de aula, o segundo se tornava técnico em educação para funções pedagógicas. Brzezinski (1995) assinala que essa organização curricular dual acarretava dicotomia entre o conteúdo e o método e, em decorrência, entre a teoria e a prática.

Em 1962, o parecer do Conselho Federal de Educação de nº 251 (BRASIL, 1962) manteve a estruturação das licenciaturas no esquema 3+1, no qual se concedia o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos em conteúdo específico da área - fundamentos e teorias educacionais, e o título de licenciado, para atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino. Esse modelo formativo perdurou até 1969, quando a Reforma Universitária de nº 5.540 (BRASIL, 1968) estabeleceu que a Pedagogia iria formar somente licenciados e aboliu a formação do bacharel.

Arantes e Gebran (2014, p.203) explicam que as tentativas iniciais de definir a função do pedagogo tornou a identidade desse profissional ainda mais fragilizada em decorrência da fragmentação da sua formação “diante das possibilidades das habilitações serem concluídas isoladamente umas das outras, além do fato de ser permitido a todos os licenciados, independente dos cursos, essa complementação pedagógica.” Já no final da década de 1990, os currículos

universitários superaram essa dicotomia ao direcionaram a formação do pedagogo apenas para a licenciatura, com ênfase no espaço escolar para a atuação na educação pré-escolar e nas séries iniciais do 1º grau, hoje ensino infantil e fundamental (PINTO, 2002). No entanto, a inconsistência acerca do campo de atuação do pedagogo persiste, prejudicando a constituição de sua identidade (XEREZ, et. al., 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabeleceu que o curso de Pedagogia deve ser desenvolvido em nível de graduação em instituições de ensino superior. Este deve englobar disciplinas filosóficas, científicas e técnico-pedagógicas, dada a complexidade da formação e da atuação do pedagogo (FRANCO, 2012). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia apresentam à docência como basilar para a formação do pedagogo, ainda que verse sobre a sua atuação na educação não formal (BRASIL, 2006).

Libâneo (2006), Pinto (2002), Franco (2012) e Pimenta (2017), entendem que as DCN reduzem a formação do pedagogo, pois a docência é apenas uma das áreas que o curso deve abordar, pois “[...] não há nenhuma sustentação teórica, nem pela epistemologia, nem pela tradição da teoria pedagógica, a afirmação de que a base de formação do pedagogo é a docência” (LIBÂNEO, 1999, p.30).

Os marcos históricos e legais que foram estruturando o curso de Pedagogia no Brasil e definindo a formação do pedagogo denotam que esse é um processo permeado por incertezas e por indefinições. Ultrapassando a compreensão legalista dos textos, é crucial perceber como os docentes do curso de Pedagogia compreendem e fomentam a formação do pedagogo atualmente.

Metodologia

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa (MINAYO, 2007) porque trabalhou com as singularidades que perpassaram a compreensão dos docentes do curso de Pedagogia sobre a formação do pedagogo, ou seja, priorizou uma análise mais aprofunda que considerou as suas subjetividades. Foi do tipo estudo de caso único, pois realçou uma única universidade, a UECE, e curso, a Pedagogia. Yin (2001, p.32) defende a pertinência do estudo de caso por se tratar de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real [...]”.

O lócus da pesquisa foi a UECE, campus Itaperi, localizado em Fortaleza, instituição de destaque no estado por ser a maior universidade estadual do Ceará em números de pedagogos

graduados (FIALHO; SOUSA; DIAZ, 2020). Já os participantes do estudo foram os docentes do curso de Pedagogia, vinculado ao Centro de Educação (CED) da referida universidade.

O corpo docente do curso de Pedagogia da UECE era composto por 50 professores, sendo 36 efetivos e 14 substitutos. Optou-se por selecionar aproximadamente 30% dos docentes efetivos, logo, considerando esse universo, convidou-se aleatoriamente 11 docentes para participar da pesquisa. Desses, três alegaram falta de tempo e oito consentiram colaborar, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido. Neste, explicitava-se a temática da pesquisa, o objetivo, a forma de participação, de divulgação dos resultados etc. Foi assegurado o anonimato, por isso, adotou-se apenas as iniciais dos professores para referenciar suas falas: R.D, O.M, M.S, R.B, M.D, J.S, M.F e I.L.

A história oral temática foi utilizada como técnica de coleta de dados (MEIHY; HOLANDA, 2007), esta consiste na realização de entrevistas abertas elaboradas a partir de um projeto em história oral previamente pensado. As entrevistas foram gravadas, transcritas, textualizadas e validadas, em conformidade com a técnica de estrutura geradora do discurso (FLICK, 2009), que permitiu aos participantes ler as textualizações provenientes das suas oralidades e confirmá-las, suprimindo ou complementando informações para melhorar a compreensão do leitor.

Realizadas de maneira individual, na UECE, em abril de 2019, as entrevistas tiveram duração média de 20 minutos cada, e se centraram em quatro questionamentos básicos: 1) O que você compreende por formação pedagógica? 2) Qual a importância de formar o professor pedagogo? 3) Que aspectos a formação do pedagogo deve contemplar? e 4) Considerando o contexto educacional atual, como deve ser desenvolvida a formação do pedagogo?

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2009), o que oportunizou, a partir da inferência e da dedução, uma maior compreensão das narrativas. Nesse processo, foram seguidas três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; e inferência e interpretação. Na primeira, as ideias iniciais foram condensadas; na fase seguinte, as transcrições foram exploradas mediante cuidadosa leitura e releitura; e, por fim, na inferência e na interpretação dos resultados, atentando-se à afinidade dos relatos, os discursos foram reunidos em grupos temáticos.

Resultados e discussões

Do processo de análise de conteúdo emergiram três categorias, a saber: 1) Atuação docente; 2) Formação pedagógica e saberes docente; e 3) Pensamento crítico e reflexivo.

Categoria 1 – Atuação docente

Todos os docentes apontaram o pedagogo como o profissional que é, acima de tudo, professor de crianças, conforme anunciado no relato seguinte:

[...] Por isso a importância de formar esses profissionais que são sensíveis, têm muitas habilidades para trabalhar principalmente na Educação Infantil, porque é conforme a origem do próprio nome, pedagogia quer dizer conduzir crianças, então, como o pedagogo é um ser com múltiplas habilidades, ele é importante para a educação das crianças pequenas (M.S, 22/04/2019).

A docente J.S, ao refletir sobre o campo de atuação do pedagogo concluiu que eles são importantes por dar início à escolarização formal, e acrescenta que sem eles o processo educativo seria prejudicado, uma vez que os demais professores só atuam nas séries mais adiantadas: “O licenciado em Matemática, Física, Química [...] vai entrar na nossa história da escolaridade a partir do sexto ano, e quem prepara nos anos iniciais e quem vai estar na educação infantil? É o pedagogo! Essa é a importância do pedagogo” (J.S, 26/04/2019).

A docente R.D teceu reflexões acerca das diversas áreas que o pedagogo tem acesso no decorrer do processo formativo e concluiu que todas as aprendizagens devem ser úteis à compreensão geral da educação e à instrução das crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Todas as contribuições das mais diversas áreas têm que possibilitar ao pedagogo, como profissional, compreender a educação como um todo e ser capaz de selecionar os conteúdos que são essenciais ao desenvolvimento da criança da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que é a área de atuação do pedagogo; bem como de ser capaz de as melhores metodologias, os melhores métodos para a socialização desse conhecimento selecionado (R.D, 16/04/2019).

Considerar o pedagogo como um professor para crianças é uma construção social que há muito se desenvolve (FAHEINA; ALVES, 2017; LIMA; SANTOS, 2018), no entanto, de acordo com Libâneo (2006), essa visão é ultrapassada e reducionista e se ampara no senso comum disseminado, muitas vezes, pelos próprios pedagogos, que entendem a Pedagogia apenas como o modo de ensinar, quando na realidade ela é um campo do conhecimento que trata sobre as diversas aprendizagens, ou seja, o “pedagogo é todo profissional que lida com a formação de sujeitos, seja em instituições de ensino, seja em outro lugar” (LIBÂNEO, 2006, p.215).

Essa compreensão simplista, criticada por Libâneo (2006), é um quadro problemático no campo da Pedagogia desde a sua fundação, que está longe de ser superado, pois, por mais que as DCN para o curso de Pedagogia versem sobre a atuação dos pedagogos em espaços não-escolares, a compreensão geral que esse documento transparece é a formação para a docência,

e os currículos dos cursos tendem a seguir a mesma direção (SEVERO, 2018; PINHEIRO et al., 2018).

Somente uma docente mencionou os espaços não escolares onde o pedagogo pode atuar, ainda assim, como as demais, parte do princípio de que a formação do pedagogo deve focar na docência. Explicando que o espaço não formal é para ser pensado quando não houver interesse do aluno pela docência na escola regular: “Você pode ser, se não quiser ser professora, gestora de escola, uma coordenadora pedagógica, você pode trabalhar com adultos, você pode trabalhar com jovens, enfim, você pode trabalhar em um ambiente escolar e em um ambiente não escolar (I.L, 26/04/2019).

Importa ressaltar que a percepção dos professores está refletida no currículo do curso de Pedagogia da UECE, pois não há disciplinas, seja obrigatória ou optativa, que abordem sobre a pedagogia hospitalar, empresarial, em espaços socioeducativos, dentre outros. Igualmente, Severo (2018), ao realizar estudo objetivando investigar como tem sido encaminhada a formação dos pedagogos no Brasil, a partir da análise dos projetos de curso de vinte universidades do país, averiguou que “há elementos que demonstram uma clara tendência em centralizar o magistério escolar na discussão sobre os princípios norteadores e a finalidade que justifica o curso de Pedagogia” (SEVERO, 2018, p.10).

Sobre esse assunto, Saviani (2007) leciona que há uma incapacidade histórica de reflexão sobre o que se trata a dimensão pedagógica, que é sempre limitada à docência, quando na realidade ela ultrapassa esse ambiente e permeia todas as situações onde seja possível ser desenvolvido ensino e aprendizagem.

Categoria 2 - Formação pedagógica e saberes docente

A formação pedagógica foi apontada como primordial, pois os docentes a compreenderam como aquela que instrui o licenciando e fundamenta a prática docente, sendo crucial para constituir o professor.

Formação pedagógica é muito relacionada à postura docente em sala de aula. É ela quem define todo o processo, o tempo dispendido para a formação das crianças [...]. É a dimensão pedagógica que irá permitir que haja reflexão acerca do ato educativo. Eu formo pedagogicamente o pedagogo quando estí-mulo a repensar as suas ações em sala de aula. É para isso que serve a formação pedagógica, para melhorar a prática através da reflexão sobre ela (M.S, 22/04/2019).

Com base nesse relato, a dimensão pedagógica pode ser entendida como um processo que articula o conteúdo científico e a aprendizagem prática, que “possibilita a qualificação da prática

docente” (CORRÊA; RIBEIRO, 2013, p.322). Afinal, o pedagogo, na condição de professor, deve dominar os conteúdos disciplinares e pedagógicos (SMYTH; HAMEL, 2016). A docente R.D distingue a formação do pedagogo em duas áreas principais: a técnica e a metodológica. A técnica é relacionada aos conteúdos, e a metodológica aos meios empregados para gerir a aprendizagem.

A parte da competência técnica do pedagogo engloba primeiro o conhecimento específico da área para qual está sendo formado. Então, ele tem que compreender o conteúdo específico. O segundo aspecto é o metodológico, porque não basta ele se apropriar do conteúdo, ele tem que se apropriar dos métodos, das metodologias e dos recursos necessários para que ele possa socializar os conteúdos com as crianças, com os adolescentes, de acordo com a série, de acordo com as condições subjetivas (R.D, 16/04/2019).

A compreensão acerca da necessidade da articulação da teoria com a prática é explanada por todos os docentes participantes do estudo. Corrêa e Ribeiro (2013, p.321) comunga com essa compreensão ao inferir que primeiro o professor deve ter uma formação pautada nos conteúdos que irá lecionar e, na sequência, “[...] uma formação didático-pedagógica em que se estabeleça a ligação dos princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem.” Para isso, a formação do pedagogo, além do aspecto pedagógico, deve contemplar outros saberes inerentes à prática em sala de aula, que são adquiridos ao longo de toda a vida e ampliados com as formações continuadas (MORORÓ, 2017).

Por saber docente, entende-se o conjunto de conhecimentos científicos e epistemológicos necessários à atuação em sala de aula adquiridos por diversos meios: pela experiência, pela apreensão dos conteúdos, pelo currículo (TARDIF, 2002). Sobre esse assunto, no entanto, as docentes entrevistadas se referiram, quase exclusivamente, aos saberes curriculares do curso de Pedagogia, invisibilizando os demais, o que pode acarretar a ingerência tecnocrata à construção da autonomia profissional (BEGO, 2016; ALVES; FIALHO, 2019). Na contramão, compreendiam que o pedagogo deveria ter domínio das múltiplas facetas da educação, mediante uma formação diversificada, englobando as diversas áreas do conhecimento. J.S explica que a

Pedagogia tem como objetivo compreender a educação. Então, a formação do pedagogo deve proporcionar aos estudantes de pedagogia, ao futuro pedagogo, uma compreensão geral sobre o fenômeno educativo nas suas mais variadas relações. Então, a educação, a partir da contribuição da Filosofia da Educação, da Psicologia da Educação, da História da Educação e assim sucessivamente. [...] Assim como é necessário que o pedagogo compreenda o funcionamento da escola como um todo (J. S, 26/04/2019).

O.M comunga a compreensão de J.S e acrescenta:

O pedagogo deve dominar vários conhecimentos, então a formação dele deve englobar [...] os conhecimentos pedagógicos e da didática, além daqueles das disciplinas que ele pode ministrar na escola. É muita coisa, é um profissional muito amplo, uma formação muito complexa, no meu entendimento (O.M, 17/04/2019).

Somente uma das entrevistadas não listou a diversidade de áreas que devem compor o curso de Pedagogia. Essa docente destacou apenas três dimensões entendidas como essenciais: a reflexiva, a ética e a pedagógica: “a reflexiva, porque esse profissional deve estar sempre refletindo sobre a sua prática, a ética porque ele assume um compromisso, e a pedagógica para que ele seja capaz de não somente dominar a teoria, mas de promover e de gerir situações de aprendizagem” (M.D, 25/04/2019).

Pimenta (2017, p.24) explica que “os cursos apresentam um grande leque com inúmeras e diversificadas disciplinas, possivelmente para preparar o pedagogo para atuar nas diversas áreas, suprir a formação anteriormente realizada pelas antigas habilitações.” No entanto, ainda atualmente, o pedagogo “precisa dos conhecimentos da ciência pedagógica, fundamentos da docência, assim como precisa dos conhecimentos disciplinares daquilo que vai ensinar.” (FRANCO, 2012, p. 30).

Estruturada a formação do pedagogo nesses moldes, disciplinas generalistas e pedagógicas, Pimenta (2017) acredita que o resultado são profissionais sem a qualidade necessária nem como pedagogo que se dedica aos estudos da ciência da educação, nem como docente. Faheina e Alves (2017, p.347) defendem que “estas múltiplas dimensões [...] projetam a composição de uma base curricular de curso complexa, fragmentada e ineficiente”.

Categoria 3 - Pensamento crítico e reflexivo

Ao versar sobre os aspectos que a formação do pedagogo deve contemplar a partir da conjuntura brasileira atual, seis docentes chamaram atenção para o desenvolvimento da postura crítica e reflexiva acerca das relações sociais e políticas, essenciais para uma prática docente contextualizada (LARA, 2016). Genú (2018) comunga com a importância e a necessidade de o docente adotar uma ação pedagógica crítica ante uma epistemologia da práxis pedagógica.

Situando a formação e a atuação do pedagogo no cenário contemporâneo, R.D (16/04/2019) considera que “hoje a gente vive uma situação muito preocupante em todos os aspectos. Nós temos uma situação de desconstituição dos direitos sociais: saúde, educação, previdência.” Ante

a essa realidade, as docentes apontaram a criticidade como elemento basilar na formação do pedagogo (ALMEIDA; SOARES, 2010), justamente para que esses profissionais possam lutar pelos seus direitos e pela justiça social, sendo resistência, inclusive, contra as injustiças que a categoria docente vem sofrendo.

Especialmente a formação do pedagogo na Pedagogia deveria levar em conta todo esse contexto que a gente está vivendo e preparar não só para fazer um enfrentamento contra a retirada dos seus direitos, como também fazer um enfrentamento contra esse processo de desvalorização que a Educação e os professores estão vivendo. Então, mais do que nunca, eu penso que é necessária uma formação crítica e não o contrário, que é o que esse Governo quer (M.D, 25/04/2019).

Nota-se, portanto, que os professores aferiram importância para uma formação contextualizada que fomentasse possibilidade para formação da criticidade com vistas ao empoderamento do profissional pedagogo, para habilitá-lo a intervir na sociedade, modificando-a para o alcance de mais justiça social e valorização profissional. R.B explica que a formação do pedagogo deve contemplar duas dimensões principais: o conhecimento teórico e o despertar da consciência crítica. Nesse segundo campo, é imprescindível a formação política, “[...] que deve acontecer desde cedo, que é para ele se compreender enquanto ser político, para ele poder ver a política em sentido amplo, no sentido de que, quando você está participando, quando você se preocupa com a realidade, você está sendo político” (R.B, 22/04/2019).

Saviani (2007) leciona em congruência com o que postulam os professores citados, pois, ao compreender a Pedagogia como área do conhecimento que visa à compreensão das situações educativas, infere que ela se trata de uma ciência, sendo o pedagogo um cientista da educação. Por isso, a formação desse profissional não pode se restringir à instrumentalização técnica e metodológica, mas deve, também, considerar o desenvolvimento da criticidade através da reflexão do seu contexto. Dessa forma, “o pedagogo assume um papel importante como profissional da educação pela relevância política e social que comporta, pois seu objetivo é pautado no desenvolvimento da formação humana” (COSTA, 2015, p. 25708).

R.D acrescenta que “[...] a educação tem que ser política e crítica para preparar os futuros professores, professoras e estudantes como tais para fazer um enfrentamento e não permitir que a educação viva um retrocesso” (R.D, 16/04/2019). Esse raciocínio é entendido por essa docente como um compromisso social a ser desenvolvido no decorrer da formação por intermédio da instrução técnica, pedagógica e da compreensão do contexto e das relações sociais, para que se possa formar sujeitos também críticos e conscientes sobre o seu meio. Afinal, somente quando

o pedagogo se apropria desses elementos há condições para efetivar a transformação social e a emancipação do indivíduo (SAVIANI, 2007).

Para M.S, esse modelo formativo torna-se possível quando o estudante de Pedagogia é instigado a refletir sobre a prática docente através da ação-reflexão-ação. Sem esse movimento, denominado práxis, “a formação será insuficiente em todos os aspectos, porque nem o profissional será capaz de fazer um bom trabalho em sala de aula e nem contribuirá para aprimorar o campo da Pedagogia enquanto ciência da educação” (M.S, 22/04/2019).

Franco (2012) assevera que a formação embasada pela práxis considera o indivíduo como ser reflexivo e apto para interferir no seu meio. Assim, “as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática [...], o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (FRANCO, 2012, p.14). Portanto, a instrumentalização do pedagogo para a criticidade deve ser um dos compromissos do curso de Pedagogia na atualidade.

No que tange a esse assunto, Libâneo (2006) nota que os cursos de Pedagogia do Brasil sentem dificuldade para se atualizar, parecendo sempre estagnados no tempo e em discordância com as transformações e com as exigências sociais. Nesses moldes, “os problemas e dilemas continuam, persistem velhos preconceitos, mantém-se apego a teses ultrapassadas, às vezes com o frágil argumento de que são conquistas históricas” (LIBÂNEO, 2006, p.17). Tal compreensão estruturada historicamente dificulta uma educação emancipadora, crítica, libertária e democrática (VASCONCELOS; FIALHO; LOPES, 2018).

Considerações finais

A pesquisa partiu de uma inquietação sobre o que os docentes do curso de Pedagogia da UECE entendiam sobre a formação do pedagogo, logo, objetivou compreender como os referidos professores percebiam a formação do pedagogo por eles desenvolvida no contexto educacional atual.

Para contemplar o escopo proposto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que utilizou a história oral temática como técnica de coleta de dados, com oito docentes do curso de Pedagogia da UECE. As narrativas, uma vez submetidas à análise de conteúdo, resultaram na elaboração de três categorias temáticas: Atuação docente, Formação pedagógica e saberes docente, e Pensamento crítico e reflexivo.

Constatou-se que os docentes percebiam o pedagogo, principalmente, como professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, campo mencionado por todos os

entrevistados para a atuação do pedagogo. Portanto, as narrativas dos docentes explicitaram que a graduação em Pedagogia deveria privilegiar a docência para crianças, o que desprivilegiava os outros ambientes onde esse profissional poderia exercer as suas atividades profissionais. Na contramão, por vezes, os pedagogos eram compreendidos como sujeitos críticos e responsáveis por possibilitar empoderamento do estudante para que estes se tornassem reflexivos e adotassem uma práxis contextualizada convergente com a luta pela justiça social.

Ante à reserva de mercado para o pedagogo atuar nas séries iniciais da escolarização, este espaço era priorizado, e o ambiente não formal ficou invisibilizado, de tal forma que sequer havia disciplinas obrigatórias ou optativas para discutir a educação em contexto não escolar no curso de Pedagogia da UECE. Com efeito, os docentes acreditavam que a formação do pedagogo era de natureza ampla e complexa, e que deveria abarcar conhecimentos generalistas das diversas áreas do conhecimento, a exemplo da Filosofia, da História, da Sociologia e da Psicologia, entendidas como saberes docentes curriculares imprescindíveis à formação de qualidade do pedagogo.

Desses campos, a formação pedagógica, definida como essencial para constituir o professor, foi apontada como uma das mais importantes, uma vez que o pedagogo era percebido pelos docentes entrevistados como aquele profissional que é, por princípio, educador de crianças, devendo este se apropriar de conhecimentos plurais e das múltiplas metodologias para mediar a aprendizagem. No entanto, discutiu-se que essa formação inicial generalista ampliada por um conhecimento mais especializado do campo pedagógico não contempla uma formação adequada, nem para o pedagogo assumir com destreza uma sala de aula, nem para capacitá-lo para atuar nos ambientes não formais de aprendizagem, tais como hospitais, empresas, sistemas sócio educativos e prisionais etc.

Os professores formadores destacaram que o pedagogo, estando imerso em uma conjuntura de ameaça aos direitos sociais, especialmente de injustiças contra a classe docente, deve ser formado criticamente para o exercício da cidadania em resistência às propostas que visam a retirada de direitos da sua categoria. Visto como agente, cujo compromisso deve ser também a transformação social por meio da emancipação humana, o pedagogo deve ser formado com base na criticidade para que possa, assim, atuar na sua realidade.

Reflete-se que as constantes transformações no decorrer do processo formativo do pedagogo não colaboram para uma clareza acerca da sua responsabilidade como cientista da Educação, gerando uma incapacidade histórica de reflexão sobre o que se trata a dimensão pedagógica, reduzindo-a à docência em sala de aula, ainda que ela ultrapasse esse ambiente e possa ser desenvolvida em todas as situações onde seja possível ser produzido o ensino e a

aprendizagem. Por isso, alguns pedagogos possuem dificuldade de constituir uma identidade docente consoante à ciência pedagógica, pois ainda há quem acredite que o pedagogo deve ser formado para atender às exigências da sociedade à educação, ou seja, do mercado de trabalho.

Pondera-se que esse estudo, por sua natureza qualitativa, descarta a possibilidade de generalização, já que abarca uma quantidade diminuta de docentes do curso de Pedagogia de uma única universidade cearense. Não obstante, torna-se relevante por possibilitar ampliar o entendimento a respeito da formação do pedagogo nos tempos atuais, além de tensionar reflexões acerca da Pedagogia em suas diferentes dimensões e feições na condição de ciência da Educação.

Referências

- ALMEIDA, M. S.; SOARES, S. R. Docência universitária, inovando através do ensino com pesquisa. **Plurais: revista multidisciplinar**. v.1. n. 2, p.175-187, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/875>>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- ALVES, F. C.; FIALHO, L. M. F. Currículo na educação infantil: O que pensam os professores? **Práxis educacional**, v. 15, p. 251-272, 2019. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/index>>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- ALVES, F. C.; FIALHO, L. M. F.; LIMA, M. S. L. Formação em pesquisa para professores da educação básica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 285-300, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/8582>>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- ARANTES, A; GEBRAN, R. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Holos**, v.30, n.6, 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643>>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- ARAÚJO, R. M.; ESTEVES, M. M. A formação docente, inicial e contínua, para o trabalho com adultos em Portugal: o olhar dos professores. **Educação & Formação**, v. 2, n. 4 jan./abr., p. 18-35, 2017. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/121>>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: 70, 2009.
- BEGO, A. Políticas públicas e formação de professores sob a perspectiva da racionalidade comunicativa: da ingerência tecnocrata à construção da autonomia profissional. **Educação & Formação**, v. 1, n. 2 mai./ago., p. 3-24, 2016. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/98>>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, 1939.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 261/62**. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília, DF, nº 11, p. 59-65, 1962.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, 2006.

BZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. São Paulo: Papirus, 1996.

CORRÊA, G. T; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**. v. 39, n. 2, São Paulo, 2013.

COSTA, R. A. R. Identidade do pedagogo: formação e atuação. In: XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). **Anais...** Paraná, 2015. p. 25708-25720.

DANTAS, C.; SCHMITZ, H. A formação do pedagogo com vistas à sua atuação em ambientes empresariais. **Educação & Formação**, v. 1, n. 1, jan./abr., p. 124-139, 2016. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/95>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

FAHEINA, E. F. A; ALVES, F. T. O. O curso de Pedagogia do Vale do Maranguape no contexto das atuais diretrizes curriculares nacionais. **Revista Espaço do Currículo**, v. 10, n. 2, 2017.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, N. M. C.; DIAZ, J. M. H. Rosa Maria Barros Ribeiro: memórias da trajetória formativa para docência. **Revista Cocar**, v. 8, p. 371-387, 2020. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/3083>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GENÚ, M. A abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica. **Educação & Formação**, v. 3, n. 9 set/dez, p. 55-70, 2018. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/856>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

LARA, A. M. Políticas de redução da desigualdade sociocultural. **Educação & Formação**, v. 1, n. 3 set./dez., p. 140-153, 2016. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/118>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, 2006.

LIMA, J.; SANTOS, G. Valores, educação infantil e desenvolvimento moral: concepções dos professores. **Educação & Formação**, v. 3, n. 8, p. 153-170, 2018. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/275>>. Acesso em: 05 abr. 2020.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MINAYO, M.C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORORÓ, L. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, v. 2, n. 4 jan./abr., p. 36-51, 2017. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

PEREIRA, A.; RIBEIRO, C. S. A culpabilidade pelo fracasso escolar e a interface com os “problemas de aprendizagem” em discurso. **Educação & Formação**, v. 2, n. 5 mai./ago., p. 95-110, 2017. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/138>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**. v. 43, n. 1, p.15-30, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

PINHEIRO, M. N. S.; RODRIGUES, T. A.; MARANHÃO, A. L. N.; FIALHO, L. M. F. Formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre a polivalência. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 3, p. 401-416, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/index>> Acesso em: 13 abr. 2020.

PINTO, U. A. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 153-198.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2008.

SCHMIED-KOWARZIK. **Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SEVERO, J. L. R. L. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100124&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 12 abr. 2019.

SILVA E, S.; SILVA, G. P. Formação humana e racionalidade substantiva: resistência à formação instrumental. **Plurais: revista multidisciplinar**. v.4. n. 3, p.115-131, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/7785/5062>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SMYTH, E.; HAMEL, T. The history of initial teacher education in Canada: Québec and Ontario. **Educação & Formação**, v. 1, n. 1 jan./abr., p. 88-109, 2016. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/93>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, J. G.; FIALHO, L.; LOPES, T. M. Educação e liberdade em Rousseau. **Educação & Formação**, v. 3, n. 8 mai./ago., p. 210-223, 2018. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/278>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

XEREZ, A. S. P.; FIALHO, L. M. F.; CASTRO, F. M. F. M.; MARQUES, J. L. M. Formação pedagógica e constituição da identidade docente. **Intermeio**, v. 24, p. 211-229-229, 2018. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

Yin, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em: 20 de outubro de 2021.

Publicado em: 06 de dezembro de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.