

ENTRE RODAS E BALANÇOS

MOVIMENTOS DO TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES À DISTÂNCIA



Coletânea de textos do Curso de Licenciatura
em Pedagogia a Distância do Programa UAB
da Universidade Federal da Bahia

ORGANIZADORES

Lanara Guimarães de Souza
Kátia Soane Santos Araújo
Ronaldo Figueiredo Venas
Marcia de Freitas Cordeiro
Maria Luíza Laborda Sant'Anna
Itana Vieira Almeida

Entre Rodas e Balanços: Movimentos do Trabalho Docente na Formação de Professores à Distância

Coletânea de textos do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância do Programa UAB da Universidade Federal da Bahia

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Lanara Guimarães de Souza
Kátia Soane Santos Araújo
Ronaldo Figueiredo Venas
Marcia de Freitas Cordeiro
Maria Luíza Laborda Sant'Anna
Itana Vieira Almeida
(Organizadores)

Entre Rodas e Balanços: Movimentos do Trabalho Docente na Formação de Professores à Distância

Coletânea de textos do Curso de Licenciatura em Pedagogia
a Distância do Programa UAB da Universidade Federal da Bahia

Salvador
2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira

Vice-Reitor: Penildon Silva Filho

Pró-Reitoria de Extensão Universitária

Pró-Reitora: Fabiana Dultra Britto

Escola de Música

Diretor: José Maurício Valle Brandão

Superintendência de Educação a Distância
-SEAD

Superintendente
Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD
Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional
José Renato Gomes de Oliveira

Coordenadora Adjunta UAB
Andréa Leitão

Licenciatura em Pedagogia
Coordenador:
Ronaldo Figueiredo Venas

Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais

CTE-SEAD

Coordenação

Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico

Haenz Gutierrez Quintana

Equipe de Revisão

Flavia Goulart M. Garcia Rosa

Equipe Design

Supervisão:

Haenz Gutierrez Quintana

Danilo Barros

Editoração / Ilustração:

Ana Carla Sousa; Danilo Itabira;

Gabriela Cardoso; Mariana França;

Rejane Gonzaga

Design de Interfaces:

Danilo Barros

Equipe Audiovisual

Direção:

Haenz Gutierrez Quintana

Produção:

Sofia Virolli

Câmera, teleprompter e edição:

Gleydson Públio

Edição:

Lucas Machado; Jenner Augusto

Animação e videografismos:

David Vieira; Rodrigo Araújo

Edição de Áudio:

Igor Macedo; Leonardo Mateus;

Comissão Científica

Anuska Andréia de Sousa Silva

Djenane Oliveira de Santana Santos

Samile Damasceno dos Santos



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA

E61 Entre rodas e balanços: movimentos do trabalho docente na formação de professores à distância / Organização Lanara Guimarães de Souza ... [et al.]. - Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2026.

158 p.: il.

Coletânea de textos do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância do Programa UAB da Universidade Federal da Bahia.

ISBN: 978-65-5631-187-6

1. Professores - Formação. 2. Ensino a distância. 3. Educação - Estudo e ensino (Superior). I. Souza, Lanara Guimarães de (org.). II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de Educação a Distância.

CDU: 37

Sumário

Apresentação.....	07
Prefácio.....	11
EAD na UFBA e a plataforma de gestão de aprendizagem (Moodle).....	13
Clara Isabela Nascimento Lima	
Lanara Guimarães de Souza	
Telma Brito Rocha	
Entre a corda e o laço: a (des)construção de uma coordenação pedagógica na Pedagogia EAD da FAGED/UFBA.....	27
Márcia de Freitas Cordeiro	
Mediação pedagógica na educação a distância: o papel da tutoria na formação de pedagogas e pedagogos da UFBA.....	41
Patrícia Santos Santana	
Samile Damasceno dos Santos	
Vanessa Rios Macedo	
Análise da intervenção docente: o modelo TPACK na atuação do professor mediador no curso de licenciatura em Pedagogia EAD.....	54
Kátia Soane Santos Araújo	
Tessituras da avaliação formativa: a perspectiva dos professores formadores sobre as ações pedagógicas no Curso de Pedagogia EaD da UFBA.....	64
Gerlane Lima Silva Dourado	
Kátia Soane Santos Araújo	
Ronaldo Figueiredo Venas	
A educação a distância na formação de professores do campo: a interiorização da UFBA mediante o Curso de Pedagogia - EaD.....	76
Rafael Martins Ribeiro	
Yure Oliveira Santos	

Projeto Dom Quixote e suas caixas literárias andantes: um olhar sobre a experiência da extensão no Curso de Pedagogia EaD da UFBA.....91

Maria Luiza Laborda

Edna Souza

Impactos na formação: seminário de estudantes de licenciatura em Pedagogia EAD – FAGED UFBA.....104

Ivana Cristina Santana

Estágio supervisionado em educação não formal: experiência no curso de Pedagogia da UFBA do Polo EAD UAB - Barreiras.....114

Jennifer Santos Mendes de Santana

Givaédina Moreira de Souza

Elena Maria Brentano

A interface extensão universitária e literatura: *O Cortiço*, na Igreja Assembleia de Deus em Jacobina - BA.....126

Gerlane Lima Silva Dourado

Lucas Mendonça da Silva

Políticas públicas para educação superior: resultados dos cursos de pedagogia, da Universidade Aberta do Brasil.....137

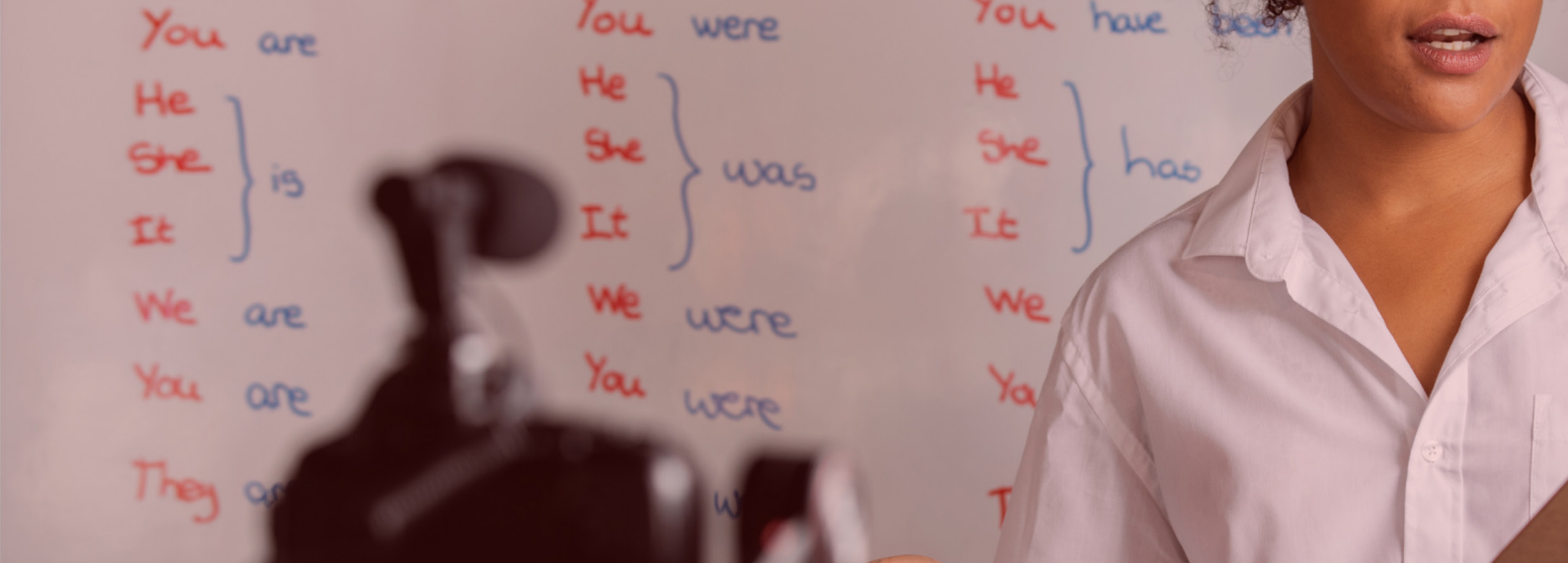
Itana Vieira Almeida

Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque

Kathia Marise Borges Sales

Sobre os Organizadores.....150

Sobre os Autores.....152



Apresentação

A coletânea intitulada *Entre rodas e balanços - movimentos do trabalho docente na formação de professores à distância: coletânea de textos do curso de Licenciatura em Pedagogia à distância do Programa UAB da Universidade Federal da Bahia* se apresenta como um produto acadêmico e sua construção se deu a partir das interfaces multirreferenciais emanadas em contexto de formação de professores, especificamente de pedagogos, em curso na modalidade EaD, oferecido pela UFBA.

A presente coletânea é composta por 12 textos, de autorias de docentes, tutores e estudantes que, problematizando a formação docente, discorrem sobre as experiências profissionais, desafios, possibilidades, práticas pedagógicas da docência universitária, revelando interlocuções construídas e articuladas entre o ensino, a extensão e a pesquisa acadêmica.

O primeiro texto, intitulado “EAD na UFBA e a Plataforma de gestão de aprendizagem (Moodle)”, objetiva analisar a educação a distância e as contribuições do uso do Moodle na UFBA. Utilizando-se da abordagem metodológica qualitativa, com revisão de literatura sobre leis e decretos da EAD e da UFBA, apresenta um breve panorama da legislação vigente no Brasil, no contexto da educação a distância na UFBA e a adoção do Moodle. O texto ainda destaca como o novo Moodle oferece mais recursos para a gestão dos cursos, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz.

O texto com o título “Entre a corda e o laço: a (des)construção de uma coordenação pedagógica na Pedagogia EaD da FACED/UFBA” relata a experiência desenvolvida na coordenação pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia EAD da Faculdade de Educação (FACED) da UFBA, demarcando a importância e necessidade da efetivação de um trabalho específico para a figura da coordenação pedagógica em cursos na

modalidade EaD. Os registros escritos e a memória vivida subsidiaram a construção metodológica do texto, apresentando as itinerâncias presentes no fazimento do trabalho de coordenação.

Já “Mediação pedagógica na educação a distância: o papel da tutoria na formação de pedagogas e pedagogos da UFBA”, de autoria de três professoras tutoras do curso de Pedagogia EaD, reflete acerca do papel da tutoria presencial e *on-line* na mediação pedagógica dos processos formativos de licenciandos do curso de Pedagogia EaD da UFBA. O texto destaca a importância do papel da tutoria, evidenciando a mediação pedagógica como estratégia didática para atuação profissional e utiliza-se da pesquisa bibliográfica para dar destaque à práxis da tutoria.

“Análise da intervenção docente: o modelo TPACK na atuação do professor mediador no curso de Licenciatura em Pedagogia EaD” é o quarto texto da coletânea e visa apresentar uma análise reflexiva de um processo formativo por meio dos conhecimentos que fundamentam a Teoria da TPACK. A discussão considera as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e o seu caráter potencial e proposicional, alicerçada na compreensão da Teoria da Experiência Mediada (EAM) e nos conhecimentos adquiridos na formação inicial, em serviço e na atuação dos professores mediadores do curso de Pedagogia EAD/UFBA. O texto se constitui como uma produção coletiva, oriunda de práxis pedagógica de um grupo de professores atuantes no curso.

O quinto texto, cujo título é “Tessituras da avaliação formativa: a perspectiva dos professores formadores sobre as ações pedagógicas no curso de Pedagogia EaD da UFBA”, retrata um recorte da avaliação interna do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da UFBA, sob a perspectiva dos professores, mediadores, presencial e *on-line*. A abordagem metodológica possibilita a investigação dos dados obtidos no relatório semestral do curso, contribuindo com a análise do desenvolvimento do curso e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Intitulado “A educação a distância na formação de professores do campo: a interiorização da UFBA mediante o curso de Pedagogia – EaD”, o sexto texto da coletânea busca fazer uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades da Educação a Distância (EAD) na formação de professores do campo, a partir da realidade da interiorização da UFBA mediante a oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com utilização de autores como Moran (2012, 2014), Kenski (2012), Belloni (2009), Caldart (2004, 2012), Molina (2012). A leitura desse texto apresenta provocações ao leitor e evidencia o contexto da oferta do curso de Pedagogia, modalidade EaD da UFBA para a formação de professores do campo.

Objetivando compartilhar os desafios, resultados e aprendizagens, evidenciando o papel da extensão universitária na formação pedagógica e no engajamento social, o texto de título “Projeto Dom Quixote e suas caixas literárias andantes: um olhar sobre a experiência da extensão no curso de Pedagogia EaD da UFBA” relata a experiência de um projeto extensionista desenvolvida no curso de Pedagogia EaD da UFBA. A metodologia, baseada nos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire, focou na práxis e no diálogo e gerou como produto educativo as Caixas Literárias, utilizadas em espaços de educação não formal, trazendo impactos e contributos social e educacional.

A sintetização dos panoramas qualitativos e quantitativos do Seminário de Estudantes de Licenciatura EaD - FACED-UFBA, bem como a apresentação dos impactos transformadores e inovadores de pedagogas e pedagogos em seu processo formativo, de ensino superior, em uma universidade pública/federal foram aspectos revelados no texto intitulado “Impactos na formação: seminário de estudantes de licenciatura em Pedagogia EaD - FACED/UFBA”, escrito em formato de relato de experiência, o texto revelou que os impactos oriundos da primeira e segunda edição do seminário reverberam para além do contexto acadêmico e contribuem para formação integral dos estudantes.

Adotando a estratégia metodológica de relato de experiência, com utilização dos registros individuais dos estudantes e da observação participante, o texto intitulado “Estágio supervisionado em educação não formal: experiência no curso de Pedagogia da UFBA do polo EaD - UAB – Barreiras” apresenta os resultados da experiência desenvolvida no contexto do componente curricular do estágio supervisionado em espaço educacional não formal. Objetivando descrever e refletir sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no estágio supervisionado, o texto apresenta as oportunidades de aperfeiçoamento construídas com a efetivação do componente curricular.

“A interface extensão universitária e literatura: *O Cortiço*, na Igreja Assembleia de Deus em Jacobina – BA” é um texto que destaca a relevância de um projeto de extensão universitária, com ênfase em literatura, como uma potente dimensão formadora durante o percurso de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia EaD da UFBA. Apresentando as atividades e o contexto, articulando com o marco teórico e estado da arte da extensão universitária e da literatura, o artigo problematiza o preconceito e revela que o projeto desperta a comunidade da igreja para a realidade local, seus problemas sociais e a desassistência do poder público. Revela como a igreja, por vezes, confere um tom de ordem espiritual às questões que são de ordem político-social.

O texto intitulado “Curso de extensão Dom Quixote – biblioteca andante do curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal da Bahia” convida o leitor a analisar como o

estudante do curso de licenciatura pode desenvolver atividade pedagógica de leitura em espaços não formais. Apresentando-se como um relato de experiência e inspirando-se em elementos da pesquisa documental, a produção, de cunho descritiva e interpretativa, discorre sobre aspectos da reprodutibilidade e da investigabilidade dos meios que foram utilizados para produção das atividades. É um convite para a imersão em projeto de extensão, que se vincula também ao contexto do ensino.

“Políticas públicas para educação superior: resultados dos cursos de pedagogia, da Universidade Aberta do Brasil” encerra, com chave de ouro, a coletânea, apresentando os resultados de pesquisa sobre cursos de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade à distância, promovidos pela UAB entre 2007 e 2022, destacando o mapeamento das instituições com menores índices de evasão e o número total de pedagogos formados e avaliando a efetividade dessa política pública de formação docente. Tem por opção metodológica a revisão bibliográfica, com análise das legislações e marcos normativos, além da coleta de dados estatísticos sobre os cursos e formados no período.

Espera-se que essa coletânea contribua com o debate sobre a formação docente em modalidade EaD, mas, sobretudo, revele para os contextos de formação acadêmica e atuação profissional de futuros pedagogos as nuances, contribuições, desafios, experiências vividas e escritas, que se constituem como repertório teórico-metodológico para efetivação de políticas públicas de formação e valorização profissional, agregando inovação tecnológica, reconhecimento dos cenários locais e produção do conhecimento científico.

Profª Drª Selma Barros Daltro de Castro
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



Prefácio

É com alegria que apresentamos a coletânea **Entre rodas e balanços: movimentos do trabalho docente na formação de professores à distância**, fruto do trabalho dedicado e apaixonado de professores e coordenadores que, juntos, têm dado forma e vida ao Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Federal da Bahia.

A trajetória de formação docente, especialmente no contexto da educação a distância, é marcada por desafios e conquistas que exigem flexibilidade, criatividade e uma profunda entrega ao processo de ensino e aprendizagem. Entre os giros das rodas e os suaves balanços, o movimento constante reflete o dinamismo e a reinvenção que a docência demanda. Cada texto aqui presente carrega não apenas o conhecimento e a experiência dos autores, mas também o cuidado em formar professores que, por sua vez, continuarão a transformar vidas e realidades.

Os movimentos do trabalho docente na formação de professores à distância se caracterizam por mudanças estruturais e metodológicas, moldadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), bem como pela demanda crescente de inclusão educacional.

Na primeira volta dessa roda precisamos lembrar que a Educação a Distância (EaD) rompe com o modelo tradicional de ensino presencial, demandando uma reestruturação na prática docente. A professora não é mais uma transmissora de conhecimento, mas uma mediadora e condutora da construção colaborativa de conhecimento. Isso requer domínio de plataformas de ensino *on-line* e a capacidade de criar materiais didáticos atrativos, e interativos. Mais que isso, exige que as professoras desenvolvam habilidades tecnológicas e pedagógicas, combinando estratégias síncronas e assíncronas, metodologias ativas e o uso criativo das TDIC, para engajar os alunos e incentivar a autonomia no processo de aprendizagem.

Esta obra, por meio dos seus capítulos, nos mostra como a EaD torna o trabalho docente mais flexível, mas também cria novos desafios na gestão do tempo e na organização do conteúdo.

Essa flexibilidade, que por um lado, facilita a inclusão de estudantes que, por questões geográficas ou de disponibilidade de tempo, não poderiam acessar o ensino presencial; por outro, requer do docente habilidades de autogestão e de organização do seu trabalho, além de maior carga de planejamento.

A formação de professores à distância também demanda que os próprios docentes estejam em constante atualização. Isso ocorre tanto em relação às inovações tecnológicas, quanto à evolução das abordagens pedagógicas adequadas ao ambiente *on-line*. Nesse sentido, a educação continuada das professoras e professores se torna ainda mais essencial, com cursos, oficinas e comunidades de aprendizagem *on-line*, nas quais compartilham experiências e desenvolvem novas competências.

Apesar do balanço que nos dá tantas possibilidades inovadoras, a EaD apresenta desafios significativos para o trabalho docente. A sobrecarga de trabalho, devido a necessidade de adaptação do conteúdo para o ambiente digital, ao suporte contínuo aos alunos e à correção constante de atividades em plataformas *on-line*, pode ser desgastante. Há também questões relacionadas à precarização do trabalho docente, com muitos professores contratados em condições mais frágeis, especialmente no mercado privado.

Este livro, além da crítica aos modelos educacionais reacionários, nos brinda com experiências e relatos de estratégias que favorecem a aprendizagem contínua, provando que o trabalho docente na formação de professores à distância está em constante evolução, guiado por inovações tecnológicas, mudanças nas práticas pedagógicas e pela busca de maior inclusão.

Agradecemos especialmente aos coordenadores desta coletânea: Prof^a Lanara Souza, Prof^a Katia Soane e Prof. Ronaldo Venas, que, com sua liderança e inspiração, guiaram e apoiaram os docentes e discentes nesta jornada. Seu comprometimento incansável com a organização desta obra e com a promoção da troca de saberes entre os autores é um exemplo vivo de como a educação é transformadora.

Aos autores dos textos reunidos nesta coletânea, nosso sincero reconhecimento pelo empenho, pela riqueza dos debates e pelas reflexões que compartilham nestas páginas. Cada texto aqui é um convite ao leitor para revisitar suas práticas, questionar-se e, acima de tudo, evoluir na arte de ensinar e aprender.

Que este material possa não apenas ilustrar o que foi realizado até aqui, mas também inspirar futuros docentes e pesquisadores a seguirem em seus próprios movimentos, rodas e balanços de formação e transformação.

Com carinho e admiração,

Marcia Rangel

Superintendente de Educação a Distância da Universidade Federal da Bahia (UFBA)



EaD na UFBA e a Plataforma de Gestão de Aprendizagem (Moodle)

Clara Isabela Nascimento Lima

Lanara Guimarães de Souza

Telma Brito Rocha

Resumo

O presente texto apresenta um breve panorama da legislação atual sobre Educação a Distância (EaD) no Brasil, e o contexto da Universidade Federal da Bahia (UFBA) com a adoção do Modular *Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle), como plataforma de gerenciamento de aprendizagem. Essa plataforma desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos cursos da Instituição, democratizando as práticas de ensino, bem como avaliação da aprendizagem com interfaces de atividades mais transparentes e colaborativas. A implantação do Moodle justifica-se pela necessidade de modernizar o ensino superior e torná-lo mais acessível. A plataforma possibilita a inclusão de alunos de diferentes regiões, promovendo assim maior equidade no acesso à educação de qualidade. Através de uma abordagem metodológica qualitativa com revisão bibliográfica foi definido as questões de pesquisa, seleção e análise da literatura consultada. O principal objetivo é analisar a EaD e as contribuições do uso do Moodle na UFBA. Mais especificamente, busca-se sistematizar os primórdios desse uso, a regulamentação do ensino a distância e destacar como o novo Moodle, mais moderno, oferece mais recursos para o gerenciamento do curso. Os resultados indicam que a adoção do

Moodle tem sido positiva, pois as novas ferramentas oferecem maior acessibilidade às atividades e avaliações, os professores acham mais fácil usar a plataforma e têm a opção de integrar diferentes recursos multimídia aos seus Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Assim, o Moodle desempenhou um papel fundamental na modernização do ensino EaD na Universidade Federal da Bahia, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz. A plataforma não apenas facilita a gestão acadêmica, mas também enriquece a experiência de aprendizagem dos alunos, tornando-a mais interativa e colaborativa.

Palavras-chave: Universidade Federal da Bahia; Legislação; Educação à Distância, Ambiente; EaD; Moodle.

1. Introdução

Em 2002, Maria Luiza Belloni publicou um artigo na *Revista Educação & Sociedade* no qual afirmava que Educação a Distância (EAD) era um conceito com tendência à transformação, pois “[...] uma das macrotendências que se pode vislumbrar no futuro próximo do campo educacional é uma ‘convergência de paradigmas’ que unificará o ensino presencial e a distância, em formas novas e diversificadas que incluirão um uso muito mais intensificado das TIC” (Belloni, 2002, p. 124).

É certo que, de 2002 para 2024, muita coisa mudou no campo das tecnologias e essas mudanças estão afetando todos nós que trabalhamos com EaD. Hoje, é possível ver programas de computadores realizando tarefas bem complexas, como dirigir um carro, ou responder a perguntas elaboradas, através da Inteligência Artificial (IA).

A cada avanço das tecnologias digitais, mais possibilidades são abertas para potencializar o processo de ensino e aprendizagem que ocorre por meio da EaD, embora saibamos que outros desafios ainda não foram superados. Os cursos a distância estão ocupando uma grande parcela do ensino superior e surgem vários desafios relacionados à aprendizagem online, como falta de conexão com qualidade, ausência de familiaridade com a modalidade a distância e as tecnologias digitais, interfaces e processos educacionais não adequados, cursos idealizados para serem utilizados exclusivamente em computadores/*notebooks* e não por celulares, o que dificulta a fluidez e navegação nos Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Ou seja, características das condições e necessidades dos discentes – ainda são um grande obstáculo ao desenvolvimento da EaD no país. A disponibilidade dos meios e materiais não é igualitária, é desigual e excludente.

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) oferece diversos cursos em modalidade a distância. De acordo com o site da Superintendência de Educação a Distância (SEAD/UFBA), os cursos de graduação, entre turmas fechadas e em andamento, são um total de oito: Administração Pública, Bacharelado em Biblioteconomia, Bacharelado em Ciências Contábeis, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Música, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Teatro, sendo que alguns desses cursos já ofertaram quatro turmas, como os cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Dança. Os cursos tecnológicos são dois: Gestão do Turismo e Desenvolvimento Sustentável e Tecnologia Segurança Pública, Justiça e Cidadania. Os cursos de especialização (*lato sensu*) possuem um número ainda maior: são 22 cursos encerrados e nove cursos em andamento, aqui em destaque os que estão em 2ª e 3ª oferta: Produção de Mídias para Educação Online (2ª oferta), Direitos Humanos e Contemporaneidade (2ª oferta), Gênero e Sexualidade na Educação (2ª oferta), Gestão de Pessoas com Ênfase em Gestão por Competências (2ª oferta), Gestão Pública Municipal (3ª Oferta), Saúde Coletiva, Área de Concentração em Saúde da Família (2ª oferta). O curso de aperfeiçoamento oferecido e já encerrado foi o de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade.

2. EaD no Brasil e seu marco regulatório

Segundo Rocha (2022, p. 20), a educação a distância no Brasil

[...] é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorrem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com discentes e docentes desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A ascensão da EaD no nosso país deve-se, principalmente, à necessidade de democratizar o acesso à educação – que é uma luta antiga – além de formar mão de obra qualificada, contemplando a esfera de formação para cidadania e para o mundo do trabalho e, por isso, abrange principalmente a educação em nível superior e também a tecnologia, que expandiu os horizontes sobre como proporcionar ambientes de aprendizagem em rede a partir da mediação de recursos didáticos tecnológicos, superando as barreiras geográficas e alcançando poucas ou milhares de pessoas.

Segundo Moran (2009, p. 21),

Existem modelos bem diferentes de EAD que respondem a concepções pedagógicas e organizacionais distintas. Há os modelos autoinstrucionais e os colaborativos; modelos focados no professor (teleaula), no conteúdo, e outros centrados em atividades e projetos. Há modelos para poucos estudantes e modelos de massa, para dezenas de milhares de estudantes. Há cursos com grande interação com o professor e outros com baixa interação.

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), que deu nova regulamentação ao artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, definiu assim a EaD, no artigo 1º, como sendo 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 (Brasil, 2005).

A vigência dessa lei contribuiu para expandir a modalidade de educação a distância, que é regida por regulamentações, com um programa em que o governo federal orienta o funcionamento do ensino superior por meio da modalidade a distância, com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2006. A UAB é um programa voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, objetivando a expansão da oferta de cursos e programas de educação superior no país. O Sistema UAB incentiva pesquisas, estudos sobre metodologias inovadoras de ensino superior que estejam conectadas e interligadas com as Tecnologias Digitais.

Outra importante legislação foi o Decreto nº 9.057/2017, que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, revoga o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, estabelece, no artigo 2º, que a Educação Básica e a Educação Superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados (Brasil, 2005).

Além disso, no seu artigo 6º, indica que compete ao Ministério da Educação (MEC), em articulação com os órgãos e as entidades a ele vinculados: I - o credenciamento e o credenciamento de instituições de ensino dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital para a oferta de educação superior na modalidade a distância; II - a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância de instituições de ensino integrantes do sistema federal de ensino, respeitadas as prerrogativas de autonomia.

Já no artigo 7º, os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão abertos ao público os dados e atos referentes a: I - credenciamento e credenciamento institucional para oferta de cursos na modalidade a distância; II - autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade a distância; e III - resultados dos processos de avaliação e de supervisão da educação na modalidade a distância.

Segundo Rocha (2022), as portarias e decretos que seguem a partir de 2017 também vão regulamentar a criação, organização, oferta, desenvolvimento de cursos e avaliação. A Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, afirma que o funcionamento de Instituições de Educação Superior (IES) para oferta de curso superior a distância depende de credenciamento específico através do MEC, nos termos do artigo 80 da Lei nº 9394, de 1996, e do Decreto nº 9.057, de 2017. A Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017, traz os instrumentos de avaliação externa, os quadros dos pesos e eixos para os atos de credenciamento das modalidades presencial e a distância.

Por outro lado, o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES). A regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu* no sistema federal de ensino.

A Portaria nº 315, de 4 de abril de 2018, determina que as funções de supervisão de IES no sistema federal de ensino serão realizadas mediante ações preventivas ou corretivas a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e a distância.

Quadro 1 – Legislação que Regulamenta Educação a Distância

Legislação	Comentário	Disponível em:
Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. (Brasil, 2017a)	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24
Portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. (Brasil, 2017d)	Estabelece as normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, de acordo com decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.	https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19128922/do1-2017-06-22-portaria-normativa-n-11-de-20-de-junho-de-2017--19128906
Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017. (Brasil, 2017c)	Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, reconhecimento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sinaes.	https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19390707/do1-2017-11-01-portaria-no-1-382-de-31-de-outubro-de-2017-19390624
Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (Brasil, 2017b)	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior (IES) e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação <i>lato sensu</i> , nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107
Portaria nº 315, de 4 de abril de 2018. (Brasil, 2018)	Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação <i>lato sensu</i> , nas modalidades presencial e a distância.	https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-315-de-4-de-abril-de-2018-9177556
Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. (Brasil, 2019)	Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EAD) em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Art. 2º As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EAD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso.	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913
PARECER CNE/CES nº:734/2022 Aprovado em: 6/10/2022	Solicitação de manifestação e emissão de uma resolução para questões relacionadas ao Ensino a Distância, destacadas na Nota Técnica nº635/2019/CGLNRS/DPR/SERES.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=244681-pces734-22&category_slug=outubro-2022-pdf&Itemid=30192

Fonte: Elaborado pelas autoras.

3. EaD na UFBA: Percursos e Performances

A EaD na UFBA é relativamente recente, e teve seu início a partir de 1990, sendo que o primeiro projeto de destaque realizou-se somente em 1998, através do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) pelo Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP). Em 2001, o NAVE/ISP tornou-se o responsável pelos processos de estabelecimento e coordenação do Polo de Avaliação da Universidade Virtual Pública do Brasil, UniRede, de acordo com convênio firmado junto ao Ministério da Educação e o da Ciência e Tecnologia (SEAD, 2016).

Segundo o Panorama da Educação a Distância e da utilização do ambiente virtual Moodle na UFBA - “a primeira experiência da UFBA na oferta de cursos a distância que se tem registro foi: na FAGED, na década de 1990”. Nesse período, ocorreu a criação de um componente curricular, de natureza optativa, sobre educação a distância, também na Faculdade de Educação, proposta pelos professores Fernando Floriano e Katia Siqueira de Freitas, e a oferta de cursos de especialização em alfabetização para professores do interior do Estado da Bahia.

No período entre 1999 e 2002, houve uma iniciativa na Faculdade de Comunicação (FACOM) para institucionalizar a EaD por meio de um projeto chamado UFBANET, que propunha o uso das tecnologias digitais no ensino presencial e viabilizar os cursos a distância na UFBA. O NAVE também foi fundamental no período de pesquisa e iniciativas acadêmicas sobre a difusão da Educação a Distância na Bahia, conforme o Panorama da Educação a Distância e da utilização do ambiente virtual Moodle na UFBA (SEAD, 2016)

Em suas peças de gestão, mais precisamente no Plano de Desenvolvimento Institucional PDI vigente (quinquênio 2012–2015), consta que, desde 2002 (período da participação do NAVE/ISP na UniRede) a UFBA acredita na imprescindibilidade da educação a distância para “aumentar as oportunidades de inclusão dos amplos segmentos da população que tem dificuldade de acesso a níveis mais avançados de educação [...] (SEAD, 2016, p. 31).

Assim, houve uma perspectiva da EAD no sentido de inclusão e acesso, para suprir uma demanda – até então não atendida –, para o público de baixa renda, sem visibilidade e sem acesso à essa formação no ensino superior no país. Essa perspectiva da EaD ficou explícita no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFBA, para o período de 2004 a 2008, que tinha como missão

[...] produzir, socializar e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, através do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados, de modo a contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País e do estado da Bahia e promover a formação de profissionais qualificados para o mundo do trabalho e capazes de atuar na construção da justiça social e da cidadania (UFBA, 2004, p. 8).

A UFBA foi credenciada para ofertar cursos a distância no ano de 2006, a partir da Portaria nº 187/200 (SEAD, 2016), e passou a ofertar cursos de graduação, pós-graduação e de extensão. Tal oferta só foi possível pelo movimento da Universidade no que diz respeito às pesquisas, projetos, grupos acadêmicos e eventos sobre o tema para mobilizar ainda mais os estudos, ampliar a oferta, as oportunidades e qualidade do ensino ofertado a distância, organizando suas funções e criando o Núcleo institucionalizado de EaD. A integração da UFBA com a UAB aconteceu no mesmo ano, com a criação da Coordenação da UAB. O primeiro curso ofertado na Instituição foi o de Licenciatura em Matemática, que teve um esboço de projeto no descontinuado UFBANET, tendo o seu primeiro semestre letivo iniciado em 20 de maio de 2009.

A criação da SEAD/UFBA, em 9 de maio de 2013, representou um marco na centralização das atividades e atuava com a UAB, que dispunha de recursos financeiros, formalizando a estrutura que seria responsável por gerir e apoiar o desenvolvimento de atividades a distância na instituição” (SEAD, 2016, p. 20). Somente em 2015 que a SEAD passou a atuar ativamente na promoção e viabilização de ações para estimular as atividades a distância na UFBA, dando suporte aos cursos de graduação e pós-graduação, integrando o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem, auxiliando as secretarias, os professores, contando com a Coordenação de Design Educacional (CDE) para planejamento, pesquisa, desenvolvimento dos cursos, revisão de materiais, formando uma equipe com enfoque nos percursos e processos dos cursos, atividades, e avaliações na concepção do Design Educacional.

4. Dispositivos digitais de Educação na UFBA: A supremacia do Moodle

O Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle), que em português, significa ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos, é um software open-source o que indica que seu código fonte é aberto. O Moodle está sob a licença GNU1 – General Public License (GPL) –, que possibilita adaptá-lo, estendê-lo ou modificá-lo. É uma licença copyleft, onde os trabalhos derivados pela GPL só podem

ser distribuídos se utilizarem a mesma licença, isso garante a liberdade de compartilhar e alterar todas as versões de um programa, bem como assegurar que continue sendo um software livre.

Segundo Rocha (2021, p. 6), o Moodle permite que se crie um espaço de aprendizagem social, porque

[...] o próprio ou a própria docente desenha no ambiente virtual a proposta de seu curso com autonomia, além disso, promove a aprendizagem colaborativa entre discentes com as interfaces de atividades integradas, permite ainda, acessibilidade aos discentes com necessidades educativas específicas (Rocha, 2021, p. 6).

Isso permite práticas pedagógicas com maior flexibilidade, horizontalidade, pois a comunicação com todos é incentivada com colaboração e compartilhamento. Sendo assim, a adoção de um ambiente virtual de aprendizagem, não convencional com o uso do papel e lápis e com o ensino de forma colaborativa e em construção

[...] aponta para a ruptura nos modos e métodos tradicionais de ensino. O professor, anteriormente, tinha o monopólio do conhecimento especializado que exigia sua disciplina. Hoje a internet permite romper esse monopólio do saber. As barreiras do tempo e do espaço também se rompem, o ensino a distância derruba essa verdade, absoluta até o século passado (Varela, 2007, p. 82).

Assim, conforme a autora, os estudantes têm formas variadas de acessar e construir o seu conhecimento, encontrando trilhas de aprendizado, vídeos e softwares para apoiar e potencializar o aprendizado, fóruns interativos para trocas e diálogos. As salas de aulas físicas não são as únicas salas de aula, pois o AVA possibilita a sala de aula *on-line*, virtual, em que o aprendizado, a integração e os saberes ocorrem superando as barreiras físicas e temporais.

O Moodle possibilita recursos como a realização de aulas 100% *on-line*, inserção de livros, links de vídeos, filmes, imagens, textos, hipertextos, desenvolvimento de atividades e realização de atividades avaliativas, além de ser totalmente adaptável conforme as necessidades de professores e estudantes. Ainda assim, é possível configurar o ambiente virtual para contribuir com as atividades educativas presenciais, caso seja necessário.

O Moodle possui diversas interfaces para viabilizar, enriquecer e apoiar essa comunicação entre docentes e discentes (aprendizes), de forma simultânea e de forma não simultânea.

As comunicações síncronas, como *chats*, promovem discussões interativas, possibilitando a criação de texto entre duas ou mais pessoas simultaneamente. O Big Blue Button é uma webconferência que possibilita a comunicação entre usuários, simultaneamente, por meio de áudio e vídeo. As comunicações assíncronas, como fóruns, são importantes recursos do desenvolvimento da aprendizagem, pois correspondem a um espaço permanente de interação-ação-reflexão-transformação do eu e do outro.

Para Rocha (2022), o diário pode ser um eixo organizador do trabalho, com um grande valor formativo nas diversas modalidades e níveis de ensino. Segundo a autora: “através dele o discente demonstra suas produções, onde estarão registradas as suas ações e reflexões” (Rocha, 2022, p. 38).

Já o glossário pode criar e manter uma lista alfabética de termos e definições. A tarefa consiste na realização de uma atividade a ser desenvolvida pelo participante de um curso e que pode ser feita no próprio espaço disponibilizado pelo Moodle ou realizada fora da rede e enviada para o AVA.

E o Wiki é uma interface colaborativa que possibilita a construção coletiva de diferentes tipos de textos por vários autores, usando um navegador de internet; é um importante recurso de construção colaborativa.

A flexibilidade proporcionada pela EaD e pelo AVA para organizar horários de aula e de estudo, que é fundamental para os estudantes que trabalham em tempo integral, pode ser um obstáculo para estudantes com perfil procrastinador, pouco disciplinado ou não comprometido. Por isso, é imprescindível a estruturação do AVA, desde o ponto inicial ao ponto final de cada curso e de componentes curriculares, planejada de forma a facilitar e minimizar possíveis obstáculos nos caminhos e percursos que perpassam a aprendizagem, com o delineamento detalhado sobre o público participante, objetivos de aprendizagem, instrumentos/procedimentos avaliativos a serem adotados, além das possíveis estratégias didático-pedagógicas para nortear o desenho de cada curso conforme as finalidades e metas propostas no início.

O Moodle passou por diversas fases e atualizações, mas o início da sua trajetória na UFBA foi a partir de 2004, sendo o primeiro ambiente virtual. Foi a partir de setembro de 2004 que o Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC) esteve à frente dos processos para solicitar a instalação do Moodle para que a comunidade pudesse conhecê-lo, visando a sua incorporação no processo de aprendizagem. Na época, houve a sugestão de que o Moodle fosse utilizado nos projetos Irecê e Salvador, fazendo parte desse processo de experimentação. Essa sugestão foi posta em prática

pelas coordenadoras dos projetos. Efetivamente, a FAGED, passou a utilizar o Moodle em 2005. O ambiente estava sendo testado pelo GEC e também foi utilizado como um local para desenvolvimento do grupo de pesquisa. Segundo Riccio (2010), nesse período

O Moodle utilizado pela FAGED ainda era conhecido como Moodle FAGED. Em meados de 2005, o CPD, inicia o estudo sobre o ambiente Moodle e começa a construir uma base de conhecimentos sobre a administração e a criação de cursos no ambiente. Em função disso, e através da interação com a FAGED, o CPD assume a administração do Moodle FAGED (cuja URL era www.moodle.faced.ufba.br), e o mesmo passa a ser chamado de Moodle UFBA.

Em 2014, uma versão mais atualizada do Moodle foi disponibilizada para a comunidade da UFBA, a partir de uma parceria entre a Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) e a SEAD. Na época, esse Moodle trazia inovação e atualizações da versão anterior, e atendia a comunidade interna e também externa, integrando um público diverso. Em 2020, durante o período pandêmico da covid-19, houve o surgimento de nova versão do Moodle, agora chamada de AVA Moodle. Esse novo ambiente foi criado no período em que a universidade esteve no Semestre Letivo Suplementar (SLS), que em caráter extraordinário pela pandemia, pediu por novas implementações condizentes com uma necessidade já existente da comunidade, além da movimentação muito maior de docentes e discentes, devido aos impedimentos da presencialidade. Foi delineado para apoiar nas necessidades do SLS, que se iniciou em 9 de setembro de 2020.

Nessa nova versão realizada em 2020, há uma orientação guiando a jornada do primeiro acesso do usuário, com um tutorial demonstrando para que serve cada área e oferecendo uma visão geral sobre os recursos disponíveis. Diferindo da versão anterior, nessa versão o acesso ao AVA Moodle é somente para a comunidade interna e não requer cadastro, basta que o usuário faça seu login com os dados do *e-mail* da UFBA.

Outra novidade se refere à integração do AVA Moodle com a plataforma Conferência Web, que pertence à Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), muito utilizada para as aulas *on-line* e síncronas, que oferece o acesso à sala virtual de forma integrada ao login do AVA bem como possui um recurso de disponibilizar o detalhamento de estudantes inscritos na sala virtual, possibilitando que esse relatório seja baixado para o formato PDF ou de planilha. Caso decidisse fazer outro planejamento, havia a viabilidade de requisitar a criação da sala virtual pelo *e-mail* moodle@ufba.br.

5. Considerações Finais

O ensino a distância (EaD) na UFBA, com a adoção do Moodle e sua evolução para o AVA Moodle, tem se mostrado uma ferramenta essencial para democratizar o acesso ao ensino superior, promover a inclusão educacional e facilitar o uso para os estudantes e professores. A legislação brasileira regulamentou a criação, oferta e avaliação de cursos a distância, garantindo qualidade e igualdade de condições de acesso. Quando a UFBA adotou o Moodle, enfrentou desafios significativos, como a desigualdade de acesso à tecnologia e a necessidade de adaptar os métodos tradicionais de ensino ao ambiente virtual. No entanto, a criação da Superintendência de Educação a Distância (SEAD) e a integração com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foram passos fundamentais para estruturar e apoiar o desenvolvimento das atividades a distância, proporcionando educação de qualidade e acessível a todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica.

Os resultados alcançados com o uso do Moodle e do novo AVA Moodle na UFBA são benéficos, e trazem melhorias significativas na gestão dos cursos e na comunicação institucional. O novo AVA Moodle, com seu novo visual e recursos modernos, facilita a navegação e a interação, proporcionando uma experiência de aprendizado mais intuitiva e eficaz. A integração com a plataforma Web Conference e a capacidade de suportar um número maior de usuários simultâneos são exemplos de como a tecnologia pode aprimorar o EaD. O investimento contínuo em tecnologia educacional e o aprimoramento permanente de professores e alunos são essenciais para maximizar os benefícios do ensino a distância, garantindo que a UFBA continue a oferecer um ensino inclusivo e eficaz, superando barreiras físicas e de tempo e promovendo uma educação de qualidade para todos.

Referências

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yvpWm7vFNqhpZYMtjn8kHZD/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005**. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017. Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 210, p. 14, 1 nov. 2017c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19390707/do1-2017-11-01-portaria-no-1-382-de-31-de-outubro-de-2017-19390624. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017**. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 118, p. 15, 22 jun. 2017d. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19128922/do1-2017-06-22-portaria-normativa-n-11-de-20-de-junho-de-2017--19128906. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 315, de 4 de abril de 2018. Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 65, p. 9, 5 abr. 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-315-de-4-de-abril-de-2018-9177556>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, DF: MEC, 2007.

MORAN, J. M. O ensino superior a distância no Brasil. **Educação e linguagem**, v. 12, n. 19, p. 17-35, jan.-jun. 2009.

RICCIO, N. C. R. **Ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA: a autonomia como possibilidade**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

ROCHA, T. B. **A prática avaliativa na educação on-line**. Salvador: Eduneb, 2022. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/ed2bcb6e-39f0-4d22-8bf1-ab934295d615>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ROCHA, T. B. O plano de aula para educação on-line na pandemia de covid-19. **Revista EaD Em Foco**, v. 11, n. 2, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1460>. Acesso em: 11 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Superintendência de Educação a Distância. **Site da Superintendência de Educação a Distância da UFBA**. Salvador, 2017. Disponível em: <https://sead.ufba.br/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2004-2008**. Salvador: UFBA, 2004. Disponível em: https://www.supad.ufba.br/sites/supad.ufba.br/files/pdi_2004-2008.pdf. Acesso em: 29 maio 2024.

VARELA, A. **Informação e autonomia: a mediação segundo Feuerstein**. São Paulo: Senac, 2007.



Entre a Corda e o Laço: a (Des)Construção de uma Coordenação Pedagógica na Pedagogia EaD da FAGED/UFBA

Márcia de Freitas Cordeiro

Resumo

Este artigo se utiliza da metáfora de entrelaçamentos para tratar da atividade de Coordenação Pedagógica desenvolvida no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade educação a distância, da Faculdade de Educação (FAGED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A exclusividade dessa referida coordenação em cursos EaD, por si mesma, já justifica uma discussão sobre esse tema. Ou seja, o objetivo deste trabalho é demarcar a importância de haver um trabalho pedagógico específico em outros cursos na mesma modalidade. A partir da análise da estrutura de gestão proposta pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa, que promove a Educação a Distância pelo poder público federal, sugere-se repensar o planejamento do curso, no que diz respeito aos sujeitos envolvidos. Como metodologia, a escolha foi adotar registros escritos e a memória vivida, como dispositivos de análise. Concluiu-se que os objetivos formativos foram atingidos, ou seja, realizou-se a formação dos(as) docentes da UFBA em EaD, com versões autorais, respeitando as tratativas do processo.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; plano de aprendizagem; trabalho colaborativo.

1. Para Iniciar a Prosa: Entre a Corda e o Laço

A escrita que aqui se apresenta trata da atividade de Coordenação Pedagógica que se deu no Curso de Licenciatura em Pedagogia – primeira turma com entrada única –, na modalidade Educação a Distância (EaD), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como parte do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob a gestão da Superintendência de Educação a Distância (SEAD) da Universidade supracitada¹.

O Curso teve a participação de sete polos², situados em municípios do estado da Bahia, com oferta inicial de 50 alunos(as) em cada polo, com a mesma duração da modalidade presencial, no turno diurno da FACED, ou seja, tempo mínimo de quatro anos, ou oito semestres para sua conclusão.

A importância em trazer uma discussão sobre a Coordenação Pedagógica desenvolvida justifica-se por ser uma iniciativa exclusiva desse Curso dentro do Programa UAB na UFBA. Ou seja, diferente das demais ofertas nacionais, a turma de Licenciatura da FACED se distingue das demais, neste aspecto da gestão. Nesse contexto, usa-se como metáfora do que foram os elementos obrigatórios para realização – a *corda*, e do que foram as escolhas e decisões tomadas de forma colaborativa, na escuta e na partilha dos saberes e experiências – o *laço*³. Para tanto, recorreu-se ao resgate da memória e da aprendizagem, que atravessaram todo o processo, como caminho metodológico escolhido para traçar as linhas de uma experiência singular. Dessa forma, além dos pares *corda* e *laço*, recorreu-se também a autores clássicos e/ou pesquisadores dos temas tratados, tais como: Celso Vasconcellos, Antonio Carlos Gil, Roberto Sidnei Macedo, Andrea Filatro, Silvar Ribeiro, Daniel Mill entre outros.

Assim, o artigo se estrutura com esta introdução, seguida da seção que explica o contexto e a atividade de Coordenação Pedagógica em si denominada *A Corda e a Construção de sua Resistência*. Em sequência, apresentam-se os elementos fundantes desta coordenação no contexto apresentado, no tópico intitulado *Uma escolha sobre a estrutura e o laço na feitura e o outro sobre as metáforas apresentadas para essa reflexão, que se nomeia (Des)Construções entre a corda e o laço*. Para finalizar, apresenta-se o desejo de conclusão em *como concluir entre cordas e laços?*

Espera-se que os(as) leitores(as) possam atravessar as linhas dessa experiência, enlaçando-se e puxando a corda para que outras versões aconteçam.

1 Universidade Federal da Bahia

2 Euclides da Cunha, Ipirá, Santo Amaro, São Francisco do Conde, Sapeaçu, Teodoro Sampaio, Vitória da Conquista.

3 Corda e laço aparecerão em itálico para destacar a metáfora.

2. A *Corda* e a Construção de sua Resistência

Iniciamos com a construção do que se entende por “resistência da *corda*” no contexto da realização da Coordenação Pedagógica, visto que ela inexistia na realidade da oferta em análise. Pensada no sentido de ampliação de possibilidades, pois esse curso “[...] foi criado frente à necessidade de oferecimento de alternativas pedagógicas de cursos de graduação não restritas apenas ao modelo presencial” (UFBA, 2017, p. 15), a iniciativa teve justificativas que anunciavam sua força, seja no enfrentamento ao mercado ou no fortalecimento de uma política de formação, conforme apregoam as bases da sua concepção. Assim, entre elas encontram-se:

Necessidade de fortalecer a luta política por uma educação de qualidade, enfrentando o crescimento do mercado da EaD na iniciativa privada;

Interiorizar na Bahia o trabalho educativo da FAGED, atendendo à demanda por formação de professores no interior do Estado;

Atender às metas estabelecidas no PDI da UFBA para EaD;

Ampliar a formação dos docentes da FAGED sobre EaD, na prática;

Fortalecer a proposta de EaD da FAGED, que já ofertou 11 cursos em EaD / semipresenciais nos últimos 13 anos até 2017 (Souza, 2017).

Porém, a criação da resistência, “força de uma *corda*”, não pode e nem deveria ser originada com ligeireza, que por vezes deixa escapar “um de seus fios”, enfraquecendo sua própria potência. Sendo assim, os “fios” foram traçados com a calma e a responsabilidade que os trâmites institucionais solicitam e, por isso, ao longo de quatro anos e 11 ações, contando com o início do Curso, a FAGED/UFBA cria e reforça a sua *corda*.

12/2014 - CAPES⁴ lança edital para cursos EaD via Programa: Universidade Aberta do Brasil (UAB);

05/2015 - PROGRAD⁵ e SEAD⁶ consultam a FAGED/Comissão de EaD para participar;

10/2015 - Colegiado de Pedagogia discute e aprova início de elaboração do projeto;

08/2016 - Projeto aprovado no colegiado é encaminhado à SEAD, aos Departamentos;

10/2016 - SEAD aprova e FAGED encaminha à Congregação;

03/2017 - Congregação aprova e envia à PROGRAD;

4 Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

5 Pró-Reitoria de Graduação UFBA.

6 Superintendência de Educação a Distância.

07/2017 - PROGRAD aprova e FAGED encaminha ao CAE (Conselho Acadêmico de Ensino);

08/2017 - CAE⁷ aprova e encaminha à PROGRAD;

09/2017 - Comissão de seleção da UFBA realiza seleção de alunos;

10/2017 - SEAD realiza seleção de Professores/tutores e equipe multidisciplinar;

12/2017 - Início do curso (UFBA, 2017).

A cada ano e a cada passo, um fio com outro fio iam juntos e com muitos(as) professores(as) e técnicos(as), nos setores da Universidade, construindo a resistência necessária, afinal, o exercício de formar professor/a não pode ser uma tarefa sem a devida consistência. Porém, nesses passos ainda não se vê definido ou desenhado sobre qual concepção de Coordenação Pedagógica se pensava para o Curso. No resgate do sentido, digamos, “clássico”, a Coordenação Pedagógica deve atuar “[...] organizando a reflexão, a participação [...] [,] propiciar a todos os alunos a aprendizagem efetiva, o desenvolvimento humano pleno e a alegria crítica [...], partindo do pressuposto de que todos têm o direito e são capazes de aprender” (Vasconcellos, 2019, p. 129). Procurou-se, então, ter uma atuação pedagógica idealizada para não ser fiscal de professor, “dedo-duro”, burocrata, generalista (Vasconcellos, 2019), ou seja, uma coordenação que entrega os(as) professores(as) que não cumprem com o esperado, que apresenta dados e estatísticas para induzir a atividade docente ou ainda, a que sabe de tudo e, portanto, não tem o que aprender com os(as) professores. Mas um aspecto é importante destacar: um clima de respeito e liberdade dentro da atuação desta coordenação, que é basilar nos processos educacionais em todos os níveis, modalidades e etapas: o respeito à autonomia dos sujeitos.

A autêntica educação só pode se dar num ambiente de liberdade; esta é uma exigência básica para o desenvolvimento humano. A autonomia, uma das grandes metas educativas, não se constrói sem espaço concreto de opção. Por isso, é preciso um clima adequado na instituição para que as pessoas se coloquem, tenham coragem de dizer: ‘Não sei, não concordo, não está claro para mim; por quê? Para quê?’, e partir disso, possam decidir. Garantir condições para o pensamento divergente, espaço de liberdade! (Vasconcellos, 2019, p. 164).

Por isso, a escuta e a autonomia, junto a aqueles e àquelas que estavam no foco da atuação da Coordenação Pedagógica foram, por todo o tempo, cada *laço* na construção da resistência da *corda*, a relação entre os pares. Além disso, a paciência sobre o tempo de aprendizagem foi o elã da força da *corda*. A liberdade permitia ouvir mais do que “Não

7 Conselho Acadêmico de Ensino.

sei, não concordo, não está claro para mim; por quê? Para quê?"; o que estava em jogo era o cotidiano, as múltiplas atividades presentes na vida dos sujeitos envolvidos com o pedagógico.

Quem são eles e elas, então? São os(as) professores(as), na sua maioria, docentes da FAGED ou de outras unidades da UFBA⁸. A Coordenação Pedagógica na Pedagogia EaD tinha no seu foco maior a formação do/da professor/a da instituição, com suas atividades definidas na Minuta do Regimento do Curso, as quais são destacadas:

Art. 7º Compete ao Coordenador Pedagógico:

Coordenar o planejamento, a execução e avaliação da organização pedagógica e zelar pelo cumprimento do objeto pactuado e sua finalidade; Acompanhar e cooperar com as ações pedagógicas do curso; [...]; Planejar, desenvolver e avaliar junto aos professores formadores os planos de disciplinas, definição do material didático e atividades de formação para os docentes; Adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho do curso; Desenvolver a metodologia de avaliação dos alunos; [...] Acompanhar a produção do material de conteúdo do curso, com foco no cronograma e fluxo de produção (envio de material didático básico e complementar para os professores, recebimento de material dos Professores para intervenção didática (sugestões e acréscimos), adequação do material após intervenção didática, envio para a Coordenação de MOODLE, revisão pelo Suporte Tecnológico, e liberação no ambiente para os tutores; Supervisionar as mudanças realizadas no ambiente, visando uma uniformização do mesmo [...] (UFBA, 2018, p. 9-10).

Nesse contexto, sempre foi imprescindível destacar as diferenças cruciais entre a docência na presencialidade, cerne do ingresso via concurso público de todos e todas, e à docência *on-line*, na EAD. O foco era nas demandas que surgiam, diferentes das que eles e elas, os(as) professores(as), conheciam na realidade presencial. Deveriam, dessa forma, pensar um planejamento de curso sob as seguintes características:

Coletivo e com muitas demandas.

Todos os detalhes devem ser previstos.

⁸ Na Resolução nº 03/2011, Art. 5º, informa que a composição das equipes escolhidas pelo Coordenador do Projeto deverá ocorrer da seguinte forma: "I - os projetos deverão ser realizados por, no mínimo, dois terços de pessoas vinculadas (grifo nosso) à UFBA (ativo e inativo), incluindo docentes, servidores técnico-administrativos, estudantes regulares de graduação e pós-graduação, pesquisadores de pós-doutorado e bolsistas com vínculo formal a programas de pesquisa da UFBA [...]" (UFBA, 2011, p. 2). Disponível em: <https://portal.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2003.2011.pdf>. Acesso em: 30. ago. 2011.

Exigência de novos espaços, tempos e recursos para desenvolvimento dos cursos, tais como planejamento total e prévio do curso, elaboração dos materiais, definição prévia de aspectos tecnológicos” (Amaro; Baxto, 2015, p. 88).

Um dos objetivos do Curso era a ampliação dos conhecimentos que permitiram a ele(a), professor(a) da instituição, ingressar na atuação docente pública. Todos(as) os(as) docentes(as) inscritos(as) deveriam desenvolver conhecimentos sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para atuar na docência virtual:

[...] na docência virtual, além do conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo, são necessários conhecimentos relacionados às tecnologias digitais, pois a EAD virtual é fortemente mediada por TDICs, especialmente os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) (Mill, 2018, p. 185).

Nesse sentido, o desafio da Coordenação Pedagógica era promover a formação docente aos(as) alunos(as) a fim de alcançar todos estes objetivos. Falar dessa coordenação, é falar de quem planeja junto com a parte (professor(a)) para que o todo – professores(as) e alunos(as) – se transformem. É falar de quem forma quem “se é”, professor(a), para que o(a) outro(a), aluno(a) seja. Essa opção em ser como um duplo formacional é uma singularidade do Curso de Pedagogia EaD. Uma opção que supera a “potência da *corda*”, que amarra e aperta para assegurar o que deve ser, para abrir-se à construção do *laço*. Uma escolha na tessitura do contexto e suas possibilidades.

3. Uma Escolha sobre a Estrutura e o *Laço* na Feitura

A estrutura dos cursos de graduação no Programa UAB não contempla a existência de Coordenação Pedagógica e apresenta a equipe dentro dos cursos, com as seguintes funções: Coordenador(a) da UAB; coordenador(a) de curso; coordenador(a) do polo; coordenador(a) de tutoria presencial e a distância; professor(a) formador(a); tutoria a distância; tutoria presencial. Para implementação de cursos neste Programa, o mapa abaixo ilustra bem o processo.

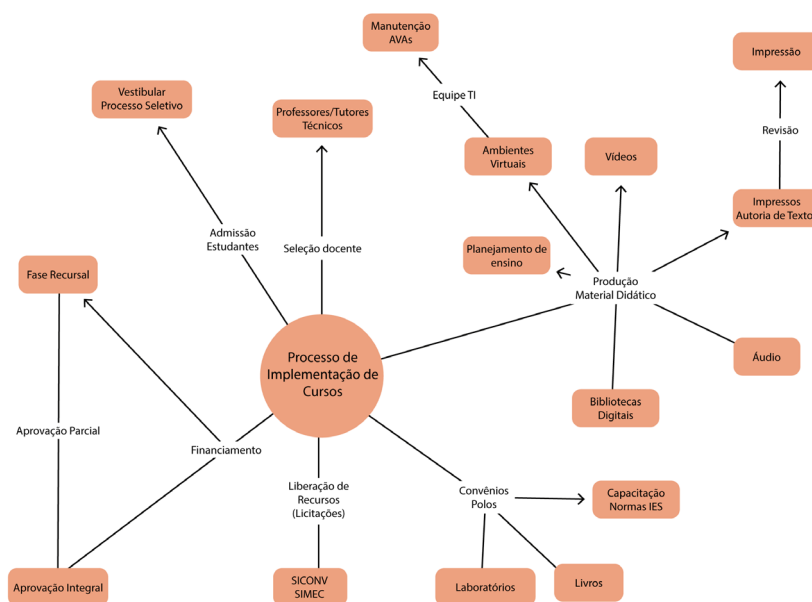


Figura 01: Mapa parcial: processo de implementação de cursos

Fonte: Ribeiro (2020, p. 161).

Entre as ações recomendadas, todas em destaque fizeram parte do Curso em questão. Como não foi inédito, não houve produção de material didático. Observa-se que há um planejamento de ensino, mas que não prevê uma Coordenação Pedagógica. A escolha por essa específica coordenação permitiu a inovação, uma vez que foi pensada dentro de uma estrutura circular, que se desenvolveu de forma colegiada e colaborativa, em uma relação interativa com todas as funções permanentes do Curso, mesmo que algumas não tratassem diretamente com o pedagógico, como por exemplo, a Coordenação Administrativa. A Figura abaixo ilustra bem essa estrutura.



Figura 02: Estrutura do Colegiado do Curso de Pedagogia EAD/UFBA

Fonte: Elaboração da Coordenação Geral do Curso.

Por outro lado, a Figura 2 não apresenta como a escolha possibilitou “o *laço* na feitura”, já que o elemento essencial na criação do *laço* não está representado na imagem, ou seja, o(a) professor(a). É com ele(a) que a Coordenação Pedagógica atuou diretamente, em virtude de ser a formação inicial para docentes voltada para o exercício em modalidade presencial. Sem para isto, prescindir de um dos objetivos institucionais que era formar estes sujeitos para atuação na EaD. A imagem, portanto, que melhor representa a perspectiva do *laço* é:

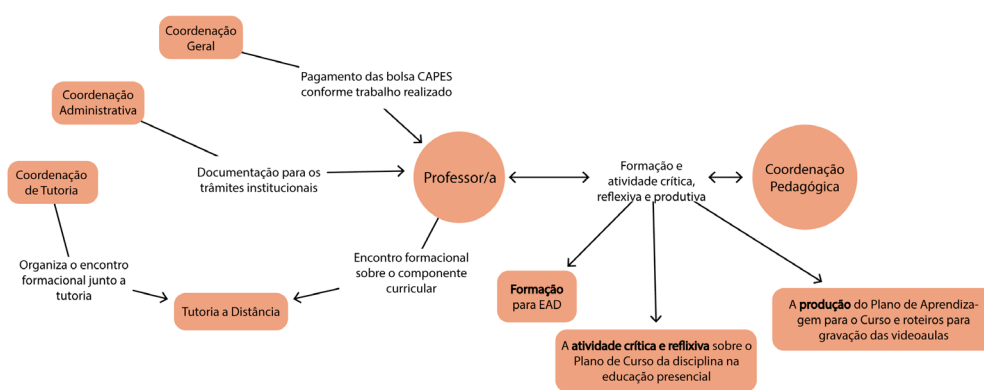


Figura 03: Mapa sobre a atuação das coordenações do Curso junto ao(a) professor(a)

Fonte: Elaborada pela autora.

Diante desse cenário, cabe a pergunta: como o *laço* se construiu na relação direta entre a Coordenação Pedagógica e os(as) professores(as)? Inicialmente, é necessário dizer que todas as coordenações do curso tinham, entre as suas respectivas atividades, algum tipo de relação com o(a) professor(a). Todavia, a única coordenação que mantinha diálogo direto com esse grupo, era a Pedagógica, mediando, inclusive, o contato com as demais. A relevância dessa informação se destaca porque é nesse ponto que o *laço* se construía na feitura das atividades, principalmente, na elaboração e encaminhamentos do Plano de Aprendizagem. No contínuo da tessitura das atividades, o *laço* se iniciava. Mas, há de se considerar a *corda*, que amarrava, que foi a potência na resistência, os fios da corda, passos que foram dados, ilustrados na Figura 3, que segue:

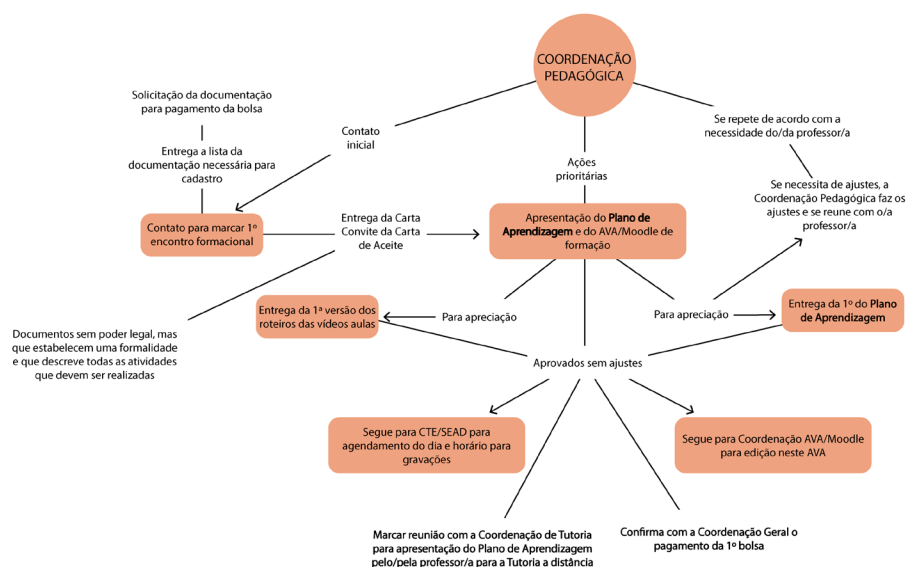


Figura 04: Mapa sobre os passos nas ações da Coordenação Pedagógica junto aos(as) professores(as)

Fonte: Elaborada pela autora.

Como demonstrativo da intenção de enlaçar as coordenações, a Figura 4 mostra a intensidade da relação entre a Coordenação Pedagógica e os(as) professores(as) que acontecia do início ao fim da participação docente, ao longo do curso. Foi assim que o *laço* se fez, a partir da consolidação de um dos elementos, que em processos formativos entre pares, são genuínos: a escuta sensível durante a conversa ou simplesmente, da realização efetiva de uma *com-versação*, que quer dizer:

Conversa como *com-versação* implica que numa conversa temos acesso a diversas versões pela *narrativa com-versada*. Cada conversa emerge com uma ou várias versões, ou seja, interpretações sobre o que se conversa. Há nesse encontro através de *com-versações* um potente valor heurístico, generativo, portanto, isso quer dizer que a *com-versação* é autopoietica, pode ser (in)tensa, autocrática, intercristica e intercompreensiva (Macedo, 2016, p. 83).

Entre pares, as narrativas eram compartilhadas numa escuta sobre as críticas e compreensões de cada um/uma sobre a proposta imposta, a *corda* que amarra (o Plano de Aprendizagem), com o devido respeito e a necessária afetividade de quem pretende que o/a outro/a se permita pensar outros formatos. É exatamente nesse ponto que o *laço* era, então, acontecimento. O(A) professor(a) deveria construir não somente a partir apenas de si ou do que já sabia, já fazia, mas do que o(a) outro(a) trazia. Um genuíno ato de “intercompreensão” para que as possíveis versões contemplassem a escolha de pensar

e acolher alguns “princípios da educação *on-line*”⁹ como “possibilidade de outras práticas didático-pedagógicas para a modalidade a distância” (Pimentel; Carvalho, 2020).

Outro ponto a destacar é que, para a modalidade EaD, o Plano de Aprendizagem (PA), além dos “princípios da educação *on-line*”, tinha que ser compreendido como uma “unidade de estudo” que é elemento fundante do *design* pedagógico do AVA, uma matriz que se configura como: “[...] um documento que organiza os elementos básicos do processo de ensino-aprendizagem – objetivos, atividades, papéis, duração, conteúdos, ferramentas e avaliação” (Filatro, 2018, p. 30), conforme elucida a Figura 5:

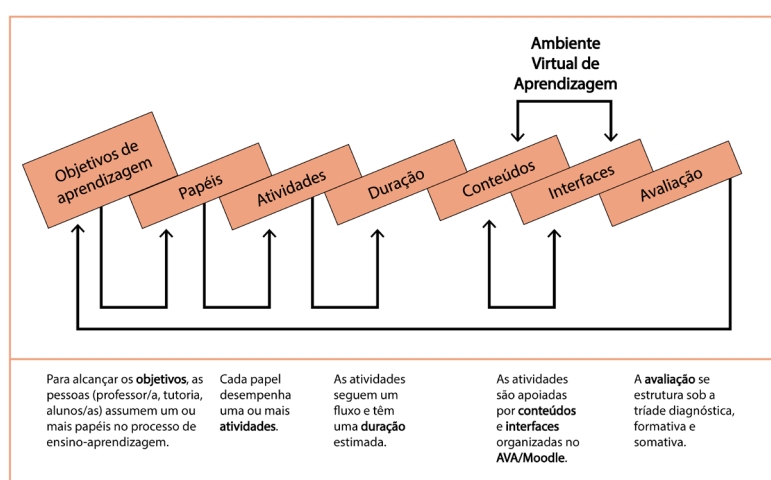


Figura 05: Matriz orientadora do Plano de Aprendizagem (PA)

Fonte: Elaborada pela autora adaptado de Filatro (2018, p. 32).

A matriz é a *corda*, mas é também o *laço* porque não termina com quem propõe bem como não finaliza com quem produz. É parcial, processual, flexível passa pela apreciação da Coordenação Pedagógica, da tutoria e, quando parece que terminou – o *feedback* dos/

⁹ Curadoria de conteúdos on-line: conteúdos online, em múltiplos formatos e múltiplas linguagens;

Aprendizagem colaborativa: processos formativos baseados na interação social (interatividade), socialização, participação, compartilhamento, negociação, diferenças e emoções;

Atividades autoras: projetos de aprendizagem, atividades em grupo, práticas contextualizadas, multiletramentos;

Mediação docente ativa: dinâmicas de grupo, mediação para colaboração, mediação partilhada;

Avaliação baseada em competências, formativa e colaborativa: rastros da interação online possibilitam, além da avaliação de conhecimentos, avaliar habilidades (projetos, tarefas e trabalhos), e atitudes (presença, participação e colaboração) (Pimentel; Carvalho, 2020, grifo nosso).

das alunos/as no processo, se faz rever como um ato formacional e, às vezes, até enquanto acontece.

4. (Des)construções entre a *Corda* e o *Laço*

Para falar sobre como a construção ou desconstrução que se apresentaram na Coordenação Pedagógica, primeiramente, é preciso que se entenda que não tratamos aqui os dois conceitos como campos opostos, mas campos complementares. A desconstrução é mais do que o avesso da construção; ela é parte, logo, um par, desconstrução-construção. Quando se cria uma Coordenação Pedagógica, função que não existia sob a responsabilidade de específico(a) professor(a), significa que se desconstrói o que está determinado na estrutura das funções da UAB e, automaticamente, se constrói algo, a *corda* com mais resistência.

Na universidade, em modalidade EaD, quando se fala em planejamento do ensino, que é uma atividade do(a) professor(a) responsável por uma disciplina, o(a) docente tem que pensar em todos os elementos deste documento: objetivos da aprendizagem, conteúdos, atividades avaliativas e as interfaces no AVA. Todavia, em nossa defesa de haver a institucionalização da Coordenação Pedagógica, essa responsabilidade não recai sobre este único sujeito, passa a ser compartilhada com a referida coordenação, enfrentando desafios e desenvolvendo aprendizagens sobre este cotidiano, entre pares (*laço*), um fato absolutamente positivo, como lembra Gil (2020, p. 25):

Na maioria das vezes, o planejamento do ensino é elaborado somente pelo professor responsável pela disciplina, mas recomenda-se que mais professores compartilhem a responsabilidade de sua elaboração. Quando isso ocorre, dá-se o planejamento cooperativo, que favorece o crescimento profissional, o respeito à diversidade, o ajustamento às mudanças, o exercício da autodisciplina e da democracia.

Mais uma desconstrução-construção se deu quando se fez a opção por um Plano de Aprendizagem e não um Plano de Curso. O foco na aprendizagem é uma provocação que suscita alguns deslocamentos (*laço*). Quando a “[...] a ênfase é colocada na aprendizagem, o principal papel do professor deixa, portanto, de ser o de ensinar e passa a ser o de *ajudar o aluno a aprender*” (Gil, 2020, p. 14).

A desconstrução se deu no próprio processo de construção, como um *duo*, desconstruindo para reconstruir outras versões de um mesmo ato da *corda* e do *laço*.

5. Como Cocluir entre *Cordas* e *Laços*?

Para responder à pergunta anterior, um poema de Mário Quintana (1980) inicia a resposta:

O Laço e o Abraço

Eu nunca tinha reparado como é curioso um laço...
 Uma fita dando voltas.
 Enrosca-se, mas não se embola, vira, revira, circula e pronto: está dado o laço.
 É assim que é o abraço: coração com coração, tudo cercado de braço.
 E quando puxo uma ponta, o que é que acontece?
 Vai escorregando...
 Devagarzinho, desmancha, desfaz o abraço.
 E saem as duas partes, iguais meus pedaços de fita, sem perder nenhum pedaço.
 Então o amor e a amizade são isso...
 Não prendem, não escravizam, não apertam, não sufocam.
 Porque quando vira nó, já deixou de ser um laço!

Na relação *intercompreensiva*, mobilizava-se um circuito diverso de intenções didáticas. O(A) Coordenador(a) Pedagógico(a) propunha iniciar com conhecimentos que o(a) outro(a) ainda não dominava, já o(a) professor(a) defendia a criação sob conhecimentos que já estivessem consolidados em suas práticas, para que mais alguém, aluno(a), conhecesse o que não sabia, tudo em um movimento circular de “vira, revira, circula e pronto: está dado o laço”. E diante da reflexão coletiva sobre o vivido, se emergisse algum tipo de conflito, divergência entre a Coordenação Pedagógica e o(a) professor(a), essa dissidência funcionava como algo “[...] constituído, fundamentalmente, para que o outro **mobilizasse** sua voz” (Macedo, 2016, p. 83) na discordância e na troca entre compreensões diferentes.

Sem se emaranhar, nos movimentos de desconstrução/construção, *corda* e *laço* são Coordenação Pedagógica, Plano de Aprendizagem, formação entre pares. Em movimento intencional e responsável, mobilizamos um movimento rico que gera algumas questões: A *corda* e o *laço* se misturam? Ou a *corda* se transforma em *laço*? Como no poema, no “vira e revira”, há circularidade do amor pela aprendizagem, pela troca, pela possibilidade; há amizade entre pares para que futuros pares sejam realidade. Uma “esperança equilibrista” de que uma *corda* possa ser *laço*.

Referências

- AMARO, R.; BAXTO, W. Tessitura teórica sobre a docência online na educação superior. *In: ALVES, C. M. T. et al. O tripé da educação a distância: regulação, docência e discência*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 59-97.
- FILATRO, A. **Como preparar conteúdos para EAD**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- GIL, A. C. Metodologia do ensino superior. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2020.
- MACEDO, R. S. Conceitos curriculares e formacionais etnocosntitutivos. *In: MACEDO, R. S. A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional*. Curitiba: CRV, 2016. cap. V, p. 65-102.
- MILL, D. Docência virtual. *In: MILL, D. (org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018. p. 181-186.
- PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. da S. P. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, [Porto Alegre], 23 maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 30 mai. 2020.
- QUINTANA, M. **Poema O Laço e o Abraço de Mário Quintana**. [S. l.], ano. 1980 Mensagem de *Whatsapp* de Iracema Lemos para Márcia de Freitas Cordeiro.
- RIBEIRO, S. F. **Gestão colaborativa do conhecimento em rede na educação a distância**. Curitiba: Appris, 2020.
- SOUZA, L. G. de. [Slides]. Destinatária: Márcia de Freitas Cordeiro. Salvador, 2 dez. 2017. Correspondência via *e-mail*.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 03/2011**. Estabelece as normas para habilitação ao Doutorado Especial direcionado aos docentes do quadro permanente da UFBA admitidos antes do ano 1990. Salvador: UFBA, 2 ago. 2011. Disponível em: <https://portal.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2003.2011.pdf>. Acesso em: 30. ago. 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. **Minuta do Regimento do Curso Licenciatura em Pedagogia EAD**. Destinatária: Márcia de Freitas Cordeiro. Salvador, 19 jan. 2018. Correspondência via *e-mail*.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. **Projeto do Curso Licenciatura em Pedagogia EAD**. Destinatária: Márcia de Freitas Cordeiro. Salvador, 1 dez. 2017. Correspondência via *e-mail*.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.



Mediação Pedagógica na Educação a Distância: O Papel da Tutoria na Formação de Pedagogas e Pedagogos da UFBA

Patrícia Santos Santana

Samile Damasceno dos Santos

Vanessa Rios Macedo

Resumo

Este texto tem como objetivo promover reflexões acerca do papel da tutoria presencial e da tutoria *on-line* na mediação pedagógica dos processos formativos de licenciandos do curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Numa abordagem qualitativa, este estudo está situado numa proposta metodológica de pesquisa bibliográfica, a partir de reflexões sobre a Educação a Distância (EaD), a prática docente da tutoria e a mediação pedagógica. São tecidas abordagens sobre o trabalho da tutoria no curso de Pedagogia EaD, bem como são apresentadas reflexões teóricas e situações de mediação pedagógica desenvolvidas pela equipe de tutoria do curso, destacando a sua relevância para os processos formativos dos estudantes. A presença da tutoria surge a partir das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), ou das tecnologias digitais, dando um impulso à EaD, na medida em que esses profissionais se constituem como mediadores dos processos de aprendizagem dos licenciandos, criando situações que favoreçam a construção do conhecimento, o engajamento dos estudantes e a interação

entre os pares ao longo de todo o processo formativo. O estudo conclui que a presença da equipe de tutoria *on-line* e presencial no curso de licenciatura em Pedagogia EaD da UFBA é fundamental nesta modalidade educativa, pois esses profissionais da tutoria assumem papéis indispensáveis no acompanhamento, na orientação e na avaliação da aprendizagem dos alunos durante todo o processo formativo, seja no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ou nos momentos de encontros presenciais. Nesse sentido, a EaD tem sido de grande importância como modalidade de ensino e vem contribuindo na e para a construção de novos saberes.

Palavras-chave: tutoria; mediação pedagógica; Educação a Distância.

1. Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/96) trata em seu artigo 80 a respeito da expansão da Educação Superior, caracterizando um aumento, após a lei de 1996, em números de instituições, cursos, alunos, demandas e docentes, manifestando em novas formas e modalidades institucionais, como a Educação a Distância (Brasil, 1996).

Dentro dessa política de expansão e interiorização da educação superior, o governo federal instituiu, em 2006, através do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, a criação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), tornando possível o acesso a cursos superiores nos polos de apoio em cidades do interior do país (Brasil, 2006). Além do objetivo de expandir e interiorizar a educação superior pública, o programa também incentiva o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A efetivação e manutenção dos polos é possível através de iniciativas e parcerias entre os três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com as universidades públicas e, ainda, através do Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a efetivação das atividades administrativas e pedagógicas, há, em cada polo, uma coordenação e, para os cursos de graduação, têm-se um tutor *on-line* e um tutor presencial, todos ingressos através de uma seleção regida por um edital.

A partir do cenário educacional exposto acima, os profissionais que atuam como professores tutores dos cursos de Educação a Distância (EaD) assumem um importante papel para o andamento do curso, sendo responsáveis, principalmente, pela mediação pedagógica, orientando e direcionando o estudante em suas demandas dentro e fora do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). É importante ressaltar, nesta introdução, a

valorização cada vez mais urgente que precisa ser direcionada a esses profissionais tutores, uma vez que, além do conhecimento pedagógico e didático, também precisam estar sempre atualizados com as ferramentas digitais educacionais – o conhecimento tecnológico, pois os AVAs estão passando por atualizações constantes dessas ferramentas e é necessário saber orientar o estudante em suas atividades.

Nesse sentido, a premissa em discutir a importância da tutoria no processo de ensino e aprendizagem do curso de Pedagogia EaD da UFBA justifica-se por considerar que o tutor exerce uma importante função de educador e é um dos responsáveis pela formação do estudante, partindo da mediação pedagógica até o contato constante que precisa manter com os discentes, incentivando-os e direcionando seu aprendizado. Além disso, as autoras deste artigo conhecem na prática a função de tutoria por compor o quadro de professoras tutoras do curso de Pedagogia EaD da UFBA.

2. Breve Abordagem sobre Educação a Distância

A EaD revolucionou a forma de ensinar e aprender. Caracterizada pela separação física entre professores e alunos, que se conectam por meio de diversas ferramentas tecnológicas, essa modalidade ganhou ainda mais força com o avanço das tecnologias digitais. Com esse avanço, foi necessária uma atualização também nas propostas pedagógicas, uma vez que os estudantes estão, cada vez mais, imersos nos recursos digitais e a educação não poderia trazer esse distanciamento.

Dessa forma, as estratégias educacionais se transformam e a EaD tenta suprir algumas lacunas deixadas pela Educação Presencial. Sobre essa inserção das tecnologias, Belloni (2002, p. 33-34) afirma que:

A tecnificação é um fenômeno geral típico de nossas sociedades contemporâneas, já tendo transformado o mundo do trabalho, os sistemas de comunicação e o mundo vivido do indivíduo. Vai entrando agora, com a força da informática e das redes telemáticas, nos sistemas de educação, mais especificamente no espaço escolar.

Através desta tecnificação, a modalidade EaD permite que os estudantes aprendam em seu próprio ritmo e local, adaptando os estudos à sua rotina. Com essa adaptação individual, há o desenvolvimento de sua autonomia, permitindo que os discentes desenvolvam, ainda, habilidades de autogestão e disciplina:

[...] os estudantes fazem o diagnóstico das próprias necessidades de aprendizagem, de acordo com seus objetivos, identificando variedade de recursos pedagógicos e planejando estratégias para utilizar esses recursos, avaliando a própria aprendizagem e tendo sua avaliação validada (Knowles, 1988, p. 5).

Além dessa disciplina tão importante para o estudante na EaD, é preciso pensar em outros fatores fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem realmente aconteça, uma vez que há fatores como a experiência docente com as ferramentas digitais; a disponibilidade de dispositivos eletrônicos, tanto para os professores, quanto para os estudantes – para que consigam estudar e realizar as atividades e; uma mediação pedagógica que consiga suprir a ausência de uma estruturação, como a que existe no ensino presencial. No cerne desse processo, o AVA emerge como um elemento crucial, proporcionando um espaço interativo e dinâmico para a construção do conhecimento.

Os AVAs são *softwares* com a funcionalidade educacional que oferecem ferramentas e recursos para facilitar a interação entre professores e estudantes, bem como o acesso a conteúdos didáticos e propostas diversas de atividades, como fóruns, Wikis, glossários, questionários, diário de bordo, espaço para videoconferências, chat para interação entre os professores, tutores e demais estudantes etc.

A respeito dessa interação nos ambientes virtuais, Fainholc (1999) afirma que: “mais do que qualquer outra espécie social, dedicamo-nos ao pensamento coletivo e, assim procedendo, criamos um mundo de cultura e de valores que é parte integrante do nosso meio ambiente natural”. Nesse sentido, é necessário que esses espaços de aprendizagens busquem propostas inovadoras que levem os estudantes à reflexão e ao diálogo constante entre estudante e estudante e entre estudante e docente, afirmando o papel de sujeito social. A comunicação é muito importante na EaD e, por isso, as ferramentas digitais adotadas pelas plataformas AVA podem ocorrer de forma síncrona – quando a comunicação ocorre ao mesmo tempo, como os chats – ou assíncronas – acontecem em tempos diferentes, sem a necessidade de que os participantes estejam *on-line*, como os fóruns –, facilitando ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

Dentro desse contexto, existem várias plataformas educacionais que assumem um importante papel na educação a distância e o sucesso na aprendizagem depende, em grande parte, de sua construção, devendo ser contextualizada, significativa e colaborativa. Além disso, as plataformas precisam tornar o estudo mais fácil e oferecer ferramentas que proporcionem o desenvolvimento autônomo. Dentre estas plataformas, podemos citar o Moodle, Amadeus, Eureka, TelEduc e AulaNet como as que possuem os melhores princípios pedagógicos de aprendizagem, acessibilidade, interatividade e multimídia.

Com o avanço da ciência e tecnologia, torna-se inconcebível que a educação seja tratada de forma tradicional. Sabe-se que o desenvolvimento tecnológico proporciona uma nova dimensão ao processo educacional, dimensão essa que transcende os paradigmas ultrapassados do ensino tradicional, pontuado pela instrução programada, pela transmissão de informações e pelo “treinamento” do pensamento algoritmo e mecânico. Essa nova dimensão prioriza um novo conhecimento o qual considera o desenvolvimento do pensamento criativo como aspecto fundamental, tornando as TICs partes integrantes da realidade do aluno (Barbosa, 2011, p. 136).

As tecnologias estão inseridas no cotidiano e transformando a sociedade e a educação. Nesse sentido, é necessário que toda a sociedade esteja atenta às mudanças desses objetos de aprendizagem. Paralelo a esta inserção da tecnologia, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem precisam oferecer suporte necessário no sentido de sua construção pedagógica para que atendam a um número diversificado de usuários.

A comunicação entre docentes e discentes também ocorre diferente daquela vista no presencial, uma vez que, no presencial, ela ocorre em sala de aula, naquele período determinado. Já na EaD, a comunicação pode ocorrer a qualquer momento, utilizando as ferramentas síncronas e/ou assíncronas. A atuação do docente na EaD apresenta um grande desafio, pois, além da formação exigida para lecionar, também é necessário certo domínio do processo de ensino e aprendizagem através de recursos tecnológicos. No entanto, muitos ainda sentem dificuldades em trabalhar no ciberespaço, como aponta Farias (2006, p. 131):

Os professores falam do quanto precisam se esforçar, das alterações e aprendizagens que precisam empreender para realizarem seu trabalho. As críticas feitas incidem muito mais sobre o modo como foi implantada a inovação do que sobre seu conteúdo e finalidades ideológicas e políticas. É a partir do pedagógico que os professores percebem a inovação, identificando suas limitações e questionando sua adequação.

Nesse sentido, cada vez mais se faz necessário uma formação docente que não apenas esteja focada no ensino da educação presencial. É preciso, além de uma autonomia por parte desses docentes em buscar uma atualização para se adequarem às novas tecnologias, uma iniciativa dos centros acadêmicos em proporcionar cursos de atualização para esses profissionais. Uma vez capacitado com as plataformas educacionais, o professor pode melhor orientar os discentes no processo de ensino e aprendizagem.

Neste cenário contemporâneo, o professor não é mais visto como o detentor de todo o conhecimento, e este conhecimento não é mais visto como um objeto, que precisa ser

transmitido do professor para o estudante, mas leva em conta os saberes que o estudante leva para sala de aula.

Para tanto, é necessário que as plataformas de aprendizagem disponibilizem métodos que irão nortear o desenvolvimento das atividades propostas, explicita claramente um objetivo pedagógico, promova auxílio aos usuários, proporcione interatividade, interação e forneça *feedbacks*. Este último é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, pois, com os retornos construtivos, o estudante pode corrigir os erros e melhorar suas produções.

A sociedade atual vivencia um amplo processo de transformação no que diz respeito à intensificação do acesso à comunicação e informação e não são poucas as discussões que tratam a inserção da tecnologia, principalmente relacionada à educação, de forma benéfica no processo de ensino-aprendizagem, constituindo de novas possibilidades de socialização e aprendizagens mediadas pelo ciberespaço como afirma Lévy (2010), “novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática”.

3. Procedimentos Metodológicos

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, que visa atribuir valor significativo nas aproximações entre o pesquisador e o contexto a ser investigado. Nessa abordagem, compreender o contexto em que a pesquisa está inserida é fundamental, o que inclui considerar as pessoas, suas relações e o(s) espaço(s) em que estão inseridas. Destaca-se que não se buscou produzir conclusões mensuráveis, nem validar hipóteses sobre o papel da tutoria na mediação pedagógica de estudantes da licenciatura em Pedagogia EaD.

Sabemos que a pesquisa científica compreende algumas modalidades e uma delas é a pesquisa bibliográfica, a qual foi utilizada para este estudo, uma vez que se faz importante a investigação científica sobre a formação docente, a mediação pedagógica e outras contribuições referentes à educação. Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica aplica-se na investigação científica que tem por fonte de pesquisa material já publicado, a exemplo de livros, revistas, jornais, teses e dissertações. Sua principal vantagem é a de possibilitar “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla [...]” (Gil, 2010, p. 30). É essa investigação que irá proporcionar ao pesquisador o desenvolvimento de sua análise a respeito de determinado tema e também irá direcionar seu estudo, reconstruindo a teoria e aprimorando sua fundamentação teórica.

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Tal entendimento se faz ainda mais importante quando, somando-se à teoria sobre o tema, há também aspectos que são observados na prática, como o presente estudo, uma vez que a discussão sobre a importância da tutoria é vivenciada pelas autoras deste texto no curso de Pedagogia EaD da UFBA.

Após a delimitação do que se pretende estudar, é necessário um levantamento bibliográfico que consiga dar sustentação ao texto e responder às possíveis indagações. Dessa forma, o levantamento bibliográfico foi realizado no portal de periódicos da CAPES e, em seguida, foi feito um refinamento do estudo, aprofundando em leituras mais direcionadas à mediação pedagógica. Após esse refinamento, foi realizada uma leitura crítica, elaboração de fichamentos e iniciada sua escrita.

4. O papel da Tutoria na Mediação dos Processos de Ensino Aprendizagem na Educação a Distância

Tutor é a pessoa que exerce uma tutela ou aquele que ampara e protege, sendo um guardião. Quando se refere ao contexto educacional, o tutor é o profissional responsável por mediar os conteúdos dando suporte à aprendizagem dos alunos, sendo assim, o tutor tem papel relevante, pois orienta, dirige, supervisiona e deve garantir aos alunos um ambiente estimulante de aprendizado. O trabalho da tutoria exige uma tomada de decisão consciente, ser fluente com as tecnologias digitais, além de um conhecimento acerca do conteúdo e dos processos pedagógicos, para que possa melhor orientar os estudantes.

O conhecimento dos processos pedagógicos deve estar alinhado à manutenção de um ambiente social amigável, que é essencial à aprendizagem *on-line*. Os autores Palloff e Pratt (2002) defendem que o tutor é aquele que propicia aos cursistas um ambiente social estimulador da aprendizagem, utilizando recursos didáticos disponíveis pela mediação tutorial.

No contexto de um curso de EaD, a interação e a mediação devem se desenvolver de modo a considerar os elementos eleitos como centrais nessa modalidade de curso: a comunicação mediada por computador; as interações colaborativas, perspectivando a aprendizagem colaborativa; e a comunicação síncrona e assíncrona.

Segundo Lina Morgado (2005), devemos considerar a variedade existente quanto às possibilidades de interações nos ambientes virtuais, a destacar: interação professor-estudante, interação estudante-conteúdo, interação estudante-estudante, interação grupo(s) sala-grupo. A mediação pedagógica no AVA, na perspectiva de práticas colaborativas, amplia essas interações e abre espaços para a criação de espaços coletivos de aprendizagens.

Nesse sentido, a tutoria assume um papel importante na mediação de processos pedagógicos ao longo do curso, configurando-se como elo que favorece interações e espaços mais colaborativos e participativos nos ambientes virtuais de aprendizagem. Para isso, é fundamental pensar o lugar e as posturas esperadas das(os) profissionais que assumem a tutoria nestes ambientes, visto que promover espaços de interação e criação de comunidades de aprendizagem implica em organizar o ambiente e assumir a gestão dos processos de aprendizagem nesses espaços.

O desenvolvimento da mediação pedagógica se inicia no trabalho com o aluno, para que este assuma um papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levem a aprender e a mudar seu comportamento. Essas ações, ele as realiza sozinho (autoaprendizagem), com o professor e com os seus colegas (interaprendizagem) (Masetto, 2013, p. 150).

A compreensão sobre mediação pedagógica defendida por Masetto (2013) aponta para uma prática que potencializa processos de construções ativas do conhecimento e reflexões críticas desses conhecimentos construídos e dos processos formativos pelos estudantes.

4.1 A mediação pedagógica da tutoria no curso de Pedagogia EaD: caminhos propositivos

A perspectiva de mediação pedagógica adotada neste estudo está fundamentada a partir de autores como Masetto (2013), Moran, Masetto e Behrens (2013) e Moore e Kearsley (2013) para pensar propositivamente a atuação da tutoria no curso de Pedagogia da EAD. Apresentamos a seguir as características da mediação pedagógica de acordo com Masetto (2013) e, posteriormente, demonstramos o trabalho desenvolvido pela tutoria *on-line* e presencial do curso:

- Trocar experiências a partir do diálogo, considerando os acontecimentos do momento;
- Apresentar perguntas que orientem e mobilizem o debate de dúvidas ou problemas;
- Orientar nas dificuldades e limitações apresentadas pelos estudantes, sejam elas técnicas ou de construção do conhecimento;
- Promover ações que visem garantir a dinâmica dos processos de aprendizagens;
- Contribuir para que se aprenda a comunicar conhecimentos, utilizando-se de diferentes estratégias, inclusive as tecnologias digitais.

No curso de Pedagogia EaD da UFBA, os estudantes são acompanhados por uma equipe formada pela tutoria *on-line* e por uma tutoria presencial. Dentre as atribuições de ambas as tutorias do curso, estão: mediar o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as); participar de reuniões com o(a) professor(a) de cada componente, orientar os(as) alunos(as) nas atividades complementares e de extensão; acompanhar e dirimir as dúvidas dos(as) alunos(as) nas atividades; acompanhar, corrigir e dar retorno das atividades pedagógicas presenciais e/ou *on-line*; realizar os atendimentos presenciais no polo; atualizar o registro de notas das atividades; organizar toda logística e programação dos encontros presenciais nos polos; comunicar-se com os(as) alunos(as) que não recorrem à tutoria ou que não realizam as atividades e avaliações; respeitar os princípios da ética nas discussões com os(as) alunos(as) e colegas de equipe; organizar grupos de estudos e atividades de campo com os estudantes; acessar o AVA com a frequência mínima necessária para estabelecer comunicação eficaz com toda a equipe do curso; interagir entre tutores *on-line* e a distância, com vistas à troca de experiências e melhor acompanhamento aos estudantes.

A atuação da tutoria *on-line* no curso acontece, especialmente, no AVA, o Moodle da própria instituição UFBA. Neste ambiente, os principais espaços de interação são: os fóruns de discussão, espaço destinado à discussão teórica e partilha de experiências diretamente relacionadas com os componentes curriculares do curso; fórum de avisos e notícias, em que são compartilhadas notícias importantes e informações gerais sobre o curso; o fórum “Fale com o seu/sua tutor(a)”, espaço destinado ao esclarecimento de dúvidas; o chat, em que a interação tutor-estudante acontece individualmente; e os espaços de *feedback* nas Atividade de produção, que consiste numa oportunidade de oferecer retorno mais detalhado das produções textuais dos estudantes, com orientações sobre aspectos do texto que precisam ser ajustados ou aprofundados.

Outra atividade que aproxima a tutoria *on-line* dos estudantes junto ao seu processo formativo é o Encontro de Orientação Acadêmica, momento dedicado ao diálogo sobre o desenvolvimento de atividades dos componentes do curso, bem como de orientações acerca de temáticas importantes para a formação acadêmica. A tutoria *on-line*, na mediação desses processos, desenvolve estratégias voltadas para a pesquisa, o debate visando a escuta ativa e respeitosa no AVA, bem como a produção do conhecimento ao longo da formação universitária.

Já a tutoria presencial, como o próprio nome já diz, realiza plantões presencialmente no polo UAB, tirando as dúvidas dos estudantes em relação às atividades, auxiliando com as ferramentas digitais, com a organização da agenda de estudos e na organização dos encontros para as avaliações presenciais de cada componente. Cabe ressaltar a importância desses plantões pedagógicos, pois, para muitos estudantes, é a oportunidade de dar continuidade no curso, uma vez que boa parte não possui computador ou notebook para realizar as leituras e responder às atividades, encontrando esse suporte necessário no polo. Além do apoio no polo, a tutoria presencial também acompanha os estudantes no AVA, tirando as dúvidas pelo chat e fórum de dúvidas, além de fornecer *feedbacks* das avaliações presenciais.

Para além de cumprir com as obrigações do curso, são nesses momentos com a tutoria no polo que muitos estudantes aproveitam para conversar sobre suas dificuldades, suas emoções e desafios pessoais. Nesses momentos, é necessária uma escuta sensível do(a) tutor(a), estando aberto(a) para acolher aquele estudante, uma vez que a educação não pode estar afastada de relações humanizadas. Segundo Moran (2013), a humanização envolve estabelecer uma conexão empática entre tutor(a) e discente, regulando a individualidade de cada um e adaptando as estratégias pedagógicas para atender a essas especificidades. Esse processo inclui a escuta ativa, o respeito pelas diferenças e a valorização das interações pessoais.

A tutoria também é responsável por promover a interação entre os alunos, criando um ambiente colaborativo que estimula a troca de experiências e conhecimentos. Moore e Kearsley (2013) destacam que a interação social em ambientes de EaD é crucial para manter os estudantes engajados e para criar uma comunidade de aprendizagem. No curso de Pedagogia, essa interação é ainda mais relevante, uma vez que o trabalho pedagógico requer a construção de competências que são edificadas, em grande parte, por meio da troca de experiências entre os futuros educadores.

Esse ambiente colaborativo é proporcionado dentro do AVA, através de atividades em grupo, mas também nos encontros presenciais no polo, os quais são realizados rodas de

conversa, seminários, grupos de estudos e além dos momentos de lazer, como o “Café coletivo”, o almoço natalino, as interações durante o intervalo etc.

A partir dessas atribuições, é possível perceber que a tutoria atua na mediação pedagógica, evidenciando o papel do aluno como sujeito ativo na aprendizagem, apoiando-o na compreensão dos conteúdos, na condução das atividades, no acolhimento seja no polo presencial ou no AVA e, ainda, na motivação para que permaneçam engajados no curso. Essa atuação da tutoria é fundamental, especialmente, em cursos de formação docente, visto a reflexão crítica sobre a prática educacional, que se faz sempre presente nos seminários e nas discussões de forma geral.

A tutoria, enquanto prática educativa, assume um papel crucial na orientação e apoio ao desenvolvimento do estudante, promovendo uma aprendizagem mais significativa e personalizada. No ambiente *on-line*, os desafios inerentes à falta de contato físico são compensados por uma maior flexibilidade e pela riqueza de recursos digitais disponíveis, enquanto na tutoria presencial, a interação face a face continua a ser uma ferramenta poderosa para a construção de relações educativas mais próximas e empáticas.

Independentemente do formato, o sucesso da mediação pedagógica reside na capacidade do tutor de adaptar as suas estratégias às necessidades específicas de cada estudante, cultivando um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo. Assim, a formação contínua dos tutores, a utilização de ferramentas tecnológicas adequadas e a criação de práticas reflexivas são elementos essenciais para garantir uma mediação pedagógica eficaz.

Desta forma, a tutoria, quer seja *on-line* ou presencial, emerge como um pilar fundamental no processo educativo contemporâneo, capaz de responder aos desafios da educação no século XXI e de promover o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes.

5. Considerações Finais

A EaD está pautada no viés da comunicação, na troca e relação entre tutor-aluno valorizando a experiência, a criatividade e a convivência. É a modalidade de ensino em que a mediação pedagógica ocorre através do uso de meios tecnológicos de informação e comunicação, em que o tutor e aluno acabam desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. A mediação pedagógica na EaD é um instrumento de aprendizagem significativa e está presente nas estratégias que possibilitam ao aluno uma postura ativa e autônoma.

Diante do contexto atual e nas mudanças ocorridas ao longo do ano o professor deixa de ser o transmissor de conteúdos e assume o papel de orientador, assim como a figura do tutor na EaD se destaca uma vez que sua função é mediar a relação pedagógica e o processo ensino-aprendizagem, agindo como um elo entre o aluno, o material didático e o professor (Prado, 2012).

O professor mediador tem diversas atribuições e para que sejam desenvolvidas as competências e habilidades dos alunos é necessário que o tutor tenha domínio das tecnologias digitais, suas aulas sejam planejadas de forma intencional pautadas nas metodologias ativas, valorize o protagonismo e autonomia do aluno respeitando os conhecimentos prévios e promovendo um espaço plural para garantir a troca de experiências e a inclusão.

Pode-se concluir que os(as) tutores(as) que atuam na Faculdade de Educação da UFBA, sejam eles(as) presenciais ou *on-line* desempenham um papel relevante na mediação pedagógica, a interação entre tutores e estudantes promove aprendizagem significativa. O espaço do AVA destinado à aprendizagem e à troca entre alunos e tutores é bem estruturado, o acompanhamento ocorre durante todo o processo educativo, por fim os encontros presenciais fortalecem os vínculos entre os pares, além de garantir suporte pedagógico no polo.

Referências

- BARBOSA, R. M. (org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BELLONI, M L. (org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.
- 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, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: [22/05/ 2024].
- FAINHOLC, B. **La interactividad en la educación a distancia**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KNOWLES, M. Preface. *In*: BOUD, D. (ed.). **Developing student autonomy in learning**. London: Kogan Page; 1988. p. 4-6.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas 2003.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 133-173.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem online**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 174p.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORGADO, L. Novos papéis para o professor/tutor na pedagogia on-line. *In*: SILVA, R. V. da; SILVA, A. V. da. (org.). **Educação, aprendizagem e tecnologia: um paradigma para professores do século XXI**. Lisboa: Artmed, 2005. p. 95-120.

PRADO, C. *et al.* Espaço virtual de um grupo de pesquisa: o olhar dos tutores. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 246-251, 2012.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.



Análise da Intervenção Docente: O Modelo TPACK na Atuação do Professor Mediador no Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD

Kátia Soane Santos Araújo

Resumo

O presente texto objetiva apresentar uma análise reflexiva de um processo formativo, fruto de uma proposta desenvolvida com um grupo de professor mediador do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) modalidade de ensino, Educação a Distância (EaD), alicerçada nos conceitos de mediação *on-line*, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e a Teoria Conhecimento Tecnológico, Pedagógico de Conteúdo (TPACK). A discussão considera que a docência *on-line* e a proposta do TPACK potencializam os processos de ensino-aprendizagem, que devem articular conhecimentos não somente de conteúdo, mas conhecimentos pedagógicos e, também, tecnológicos, bem como os seus desdobramentos ao/e no fazer docente. O construto atribui às TICs o caráter potencial e proposicional por meio das suas características construtivas e criativas, alicerçada na compreensão da Teoria da Experiência Mediada (EAM) e os conhecimentos adquiridos na formação inicial, em serviço e na atuação dos professores mediadores do curso de Pedagogia EaD/UFBA. A TPACK, neste viés, viabiliza o desenvolvimento de metodologias ativas, por meio do entrelaçamento

dos conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e do conteúdo, proporcionando um aprendizado dinâmico e constante. Neste ínterim, compreende-se que docência na EaD, quer seja a *on-line* ou a presencial, carece de didáticas e de metodologias que mobilizem a prática e o desenvolvimento dos discentes para atribuir sentido e significado às “esferas de conhecimentos”, as quais são fundamentais, considerando a dinamicidade exigida nos processos formativos na educação *on-line* que mobiliza diferentes saberes na constituição do modelo pedagógico do curso e na formação das futuras pedagogas e pedagogos.

Palavras-Chave: Processo formativo; Teoria da Experiência Mediada; Mediação *on-line*; TIC; TPACK.

1. Mediação *On-Line* na Formação do Professor

A Educação a Distância (EaD) é uma proposição educacional compreendida como um processo de ensino/aprendizagem onde os partícipes convencionais, professor e aluno, não estão fisicamente juntos, entretanto, estão sincronicamente conectados, sobretudo com os adventos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), promovendo a interatividade e a interconexão com os diferentes contextos sociais, culturais e educacionais. Todavia, é importante salientar que além dos recursos digitais, tão comuns na sociedade contemporânea, existem outros meios que alcançam objetivos afins, como os livros, as apostilas, os apontamentos, entre outros instrumentos que viabilizam a aquisição do conhecimento.

O processo de democratização da internet gradativamente reconstrói esta perspectiva educacional, uma vez que as TICs, por meio da cultura digital, são propulsoras de significativas variações, sobretudo, na forma de ser, de estar, de relacionar e por consequência de educar.

O ciberespaço foi definido por Levy, desde o final da década de 1990, como “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (Lévy, 1999, p. 92), isto é, um território de infinitas possibilidades e (re) construções, impactando diretamente na amplitude da informação, da comunicação e sobretudo da criação e da criatividade.

O surgimento das TICs propuseram refletir/avaliar sobre as estruturas educacionais, anunciando outras propostas educativas baseadas em metodologias ativas (Barbosa; Moura, 2013), que incorporam aos processos formativos educacionais, um outro dinamismo, caracterizado pelas conexões digitais da cibercultura, tais como a Realidade Aumentada (Kirner; Kirner, 2011), a Gamificação (Alves; Minho; Diniz, 2014), a Inteligência Artificial, entre outras possibilidades que emergem na sincronicidade (Jung, 2014) das relações objetivas e subjetivas humana. Nesse sentido, constata-se que a educação e os processos formacionais desenham outros rumos, agora mais fluído, mais interativo e por consequência, mais colaborativo.

Entretanto, é de suma importância analisar os espaços e as estratégias de mediação e como elas se caracterizam, diante das possibilidades que emergem do ciberespaço.

O conceito de mediação é um tema corriqueiro nos debates sobre educação, especialmente nas discussões sobre a formação e a atuação do professor mediante as intervenções curriculares e educativas. Essas proposições, normalmente, se alicerçam na teoria sociointeracionista, de Vygotsky (2007). O pioneiro em educação considera que qualquer indivíduo pode ter sua aprendizagem transformada por meio de intervenções mediadoras.

Da teoria vygotskyana, ramificaram outras vertentes, a exemplo da Teoria da Experiência Mediada (EAM), concepção idealizada por Feuerstein (1991), que acredita que a aprendizagem não é oriunda, apenas, das relações/interações humanas, mas de critérios específicos que favorecem o sentido e desenvolvimento. Para tanto, o autor distingue três critérios mediacionais: a intencionalidade, a significação e a transcendência.

De acordo a Feuerstein e Feuerstein (1991), a intencionalidade é a capacidade de o mediador influenciar o comportamento do mediado, já a significação refere-se ao significado que é atribuído à aprendizagem e a transcendência é quando o mediador estabelece conexão entre o que é ensinado com outras generalizações recorrendo às experiências vividas e ou experienciadas pelo mediado. Acredita-se que por intervenção destes critérios e apoiada em recursos pedagógicos intencionais a aprendizagem se dá de forma mais interativa e construtiva.

Na busca de intercalar o sentido atribuído às TICs na educação ao potencial da EAM, discutiremos no tópico a seguir sobre os conhecimentos adquiridos na formação inicial em serviço e na atuação dos professores mediadores do curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal da Bahia (UFBA), fomentado pela cultura digital.

2. O Modelo TPACK e suas Implicações nas Mediações *On-Line*

É concreto que a docência na tutoria *on-line* é complexa e que carece de referência de outros saberes para qualificar o fazer pedagógico (Amaro, 2015, p. 50), uma vez que as atividades desenvolvidas, neste contexto, demandam de outras funções e desafios.

A docência na EaD *on-line*/presencial possui especificidades de uma dinâmica em que exige que a didática e as metodologias de práticas mobilizem os discentes para a participação e com isso faça sentido a natureza da formação. No entanto, a função da(o) professora(r) tutora(r) requer uma dinâmica que ultrapassa a didática, as práticas metodológicas e os conhecimentos teóricos, pois o conhecimento sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e suas funcionalidades técnicas e ferramentas pedagógicas disponíveis, bem como competências pedagógicas para o desenvolvimento de suas atribuições são saberes imprescindíveis.

Em meio a esses aspectos, e como forma de avaliarmos sobre a práxis pedagógica na docência *on-line*, elencamos as funções pedagógicas, tecnológicas e conceituais para permear a discussão no âmbito desse artigo. Para tanto, nos apoiaremos nos conceitos que alicerçam o framework do Conhecimento Tecnológico, Pedagógico de Conteúdo (TPACK).

De acordo com Araújo (2019) a TPACK é uma proposta educacional originada de uma teoria americana (Shulman, 2005, 2014) que associa o conhecimento do conteúdo com as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, a junção desses dois aspectos torna-se um elemento-chave para que o professor desenvolva uma prática pedagógica condizente com as capacidades de aprendizagem dos alunos. Koehler e Mishra (2005), por meio dessa concepção, integrou ao conhecimento de conteúdo pedagógico o componente do conhecimento tecnológico, desenvolvendo assim o modelo TPACK.

Para Koehler e Mishra (2005), esse referencial teórico tornou-se um aporte investigativo para compreender como professores desenvolvem as competências pedagógicas com o uso das tecnologias no ensino e na aprendizagem. Apoiados na teoria de Shuman, que defende que a junção do conhecimento conceitual dos componentes de aprendizagens com os saberes metodológicos desenvolvidos no exercício da docência resulta na competência docente que caracteriza o professor como um “expert” no ato de ensinar.

Nessa perspectiva, os teóricos associaram mais um conhecimento à teoria existente como categorias fundamentais para o ensino mediado pelas tecnologias educacionais:

1. Conhecimento do Conteúdo (CK – *Content Knowledge*);
2. Conhecimento Pedagógico (PK – *Pedagogical Knowledge*);
3. Conhecimento Tecnológico (TK – *Technological Knowledge*);

A convenção destes três conhecimentos resulta em outros quatro tipos de conhecimentos:

1. O Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK – *Pedagogical Content Knowledge*);
2. O Conhecimento Tecnológico e Pedagógico (TPK – *Technological Pedagogical Knowledge*);
3. O Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (TCK – *Technological Content Knowledge*) e, pela união de todos, o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo – TPACK (Cibotto; Oliveira, 2017, p. 3).

Essa teoria é simbolizada por meio do diagrama Venn, a qual é traduzida por meio de três círculos sobrepostos e cada um representa um conhecimento específico do professor.

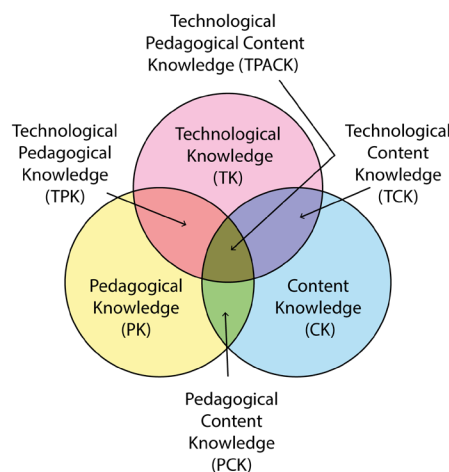


Figura 01: TPACK – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo

Fonte: Adaptado de Mishra e Koehler (2008).

Na compreensão que a teoria da TPACK é um dispositivo de análise da atuação do professor, a coordenação do curso de Pedagogia UFBA/EaD, objetivando desenvolver a *práxis* no exercício docência, promoveu uma reflexão, alicerçada em perspectiva formativa com um grupo de 16 professores mediadores, que compõem a equipe de trabalho. Esse grupo foi selecionado pela Faculdade de Educação da UFBA, em parceria

com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), visando possibilitar aos estudantes de Pedagogia a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como atuar em diferentes atividades que envolvam o ensino-aprendizagem. Os professores mediadores (tutores), atuam em sete polos, em diferentes cidades do estado da Bahia – Sapeaçu, Ipirá, Barreiras, Guanambi, Vitória da Conquista, Itapicuru e Jacobina, sete como tutores presenciais e os demais como tutores *on-line*. Entre as principais atribuições, o regimento do curso determina:

1. Mediar o processo de aprendizagem dos alunos ao longo do curso;
2. Comunicar-se com os alunos que não recorrem a professor (a) -tutor (a) ia ou que não realizam as atividades e avaliações, através de e-mail e/ou telefone, esgotadas todas as possibilidades de comunicação pelo AVA;
3. Realizar com pontualidade as atividades previstas para a turma sob sua responsabilidade;
4. Apresentar um relatório de atividades ao final de cada Módulo à Coordenação do Curso com o registro da participação do aluno, suas principais dúvidas e respectivas orientações, encaminhamentos e registros de informações sobre os tipos e os níveis de dificuldades que os alunos apresentam em relação a tópicos dos módulos e respectivos materiais didáticos;
5. Orientar, acompanhar e avaliar os alunos sob sua responsabilidade;
6. Responder questionamento e/ou dúvidas do cursista no prazo máximo de 24h, exceto finais de semana;
7. Seguir orientações dos professores das disciplinas e da Coordenação do curso; (MANUAL DE TUTORIA/PEDAGOGIA – EAD/UFBA, 2017).

Os verbos que orientam as atribuições da tutoria são correlacionados com o sentido que definimos o termo “mediar”, isto é, um instrumento ideal de aquisição da consciência (Zanolla, 2012, p. 14) e por meio dessa construção, incitamos os colegas a aprofundar os estudos sobre a TPACK; Docência *on-line*; e, a Interação das TDIC’s na formação de professores.

O debate é oriundo de uma perspectiva formativa prevista no regimento de curso e foi desenhado em formato de fórum, disponível no AVA/UFBA¹⁰, no período de um semestre do ano de 2023. O resultado desse construto será base para avaliarmos como a TPACK viabiliza tessituras na docência *on-line* do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFBA/UAB.

¹⁰ Disponível em: <https://adh.ufba.br/course/view.php?id=57>.

3. Formação e Autoformação: Implicações da TPACK no Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD, da UFBA/UAB.

A natureza dos cursos da modalidade da Educação EaD, organicamente, exige sistematização de conhecimento, recursos tecnológicos e digitais eficientes e profissionais qualificadas (os) para a efetivação de um processo rico de aprendizagens. A estrutura torna-se ainda mais consistente ao articular os diferentes conhecimentos pedagógicos com o uso das tecnologias dos conteúdos, sem perder de vista que os recursos e a didática, a qual se aproximam das intersecções propostas no modelo TPACK.

As TICs nas práticas educativas são indispensáveis, sobretudo, em cursos da modalidade EaD, contudo, não deve ser utilizado como recursos isolados e individualizados do conjunto de esferas que abarcam o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a TPACK se insere como uma alternativa eficaz pelo seu caráter integrativo que constituem as esferas de organização do conhecimento. Sob esta perspectiva, as TICs devem deixar de ser apenas elemento complementar para o ensino, passando a ter um papel relevante nos processos educativos.

No exercício da práxis, no que se refere a atuação da docência *on-line*, em nosso fórum de debate, destacamos que os elementos que a compõem perpassam pela construção de um saber pedagógico consistente e imbricado com as demandas da atualidade. Essa compreensão, rompe com a lógica da educação tradicional à medida que propõe ao professor novos desafios e funções, uma vez que a incorporação intensa das TICs nas nossas práticas sociais está provocando também mudanças importantes nas práticas pedagógicas atuais.

Nesse limiar, é possível diferenciar o conceito de docência convencional com o de docência *on-line*, que demanda dos educadores contemporâneos novos desafios, a exemplo do alinhamento entre o conhecimento teórico assimilado nas formações – em diferentes cursos de licenciaturas – com as múltiplas e diferentes possibilidades de utilização em ambientes virtuais de aprendizagem, o que pressupõe não somente o domínio do conteúdo, mas também a escolha da melhor ferramenta virtual de mediação. Nesse contexto, é possível afirmar que os desafios perpassam também, pela oportunidade de descobrir e inovar vivências pedagógicas, uma vez que essa proposição desenha novos processos, metodologias, caminhos para aprender de forma interativa e colaborativa.

Nesse sentido, a concepção de docência pode ser delineada como um processo complexo e dinâmico, que envolve a interação entre o professor, os alunos, os conteúdos e o contexto de ensino. Uma vez que a docência *on-line* rompe com a lógica da educação

tradicional à medida que propõe ao professor novos desafios e funções, além de dominar as funções pedagógicas e dos conteúdos, que perpassam também pela docência presencial, relacionada com as novas demandas tecnológicas, o que torna o processo educativo interativo e dinâmico.

O professor, nesse processo, assume diferentes funções, sendo elas: gerencial, relacionada tanto as questões administrativas, quanto ao acompanhamento dos discentes por meio do fornecimento de *feedbacks*, da mediação de trabalhos em grupos, das discussões, do conhecer administrativamente a instituição. Nessa perspectiva *on-line* o professor além do domínio dos saberes dos conteúdos curriculares, deve integrar em sua prática as competências tecnológicas, que resulta em um trabalho desafiador que requer constante atualização e o exercício da práxis.

O modelo TPACK está intrínseco à proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFBA, desde a organização curricular, na preocupação em mediar os conhecimentos necessários para uma formação qualificada, até ao uso adequado das tecnologias pensadas para o desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, a intersecção entre conhecimentos pedagógicos do conteúdo e da tecnologia. Ações como mediação de fórum, trabalhos em grupos, vídeos, construção de *podcast*, salas virtuais para encontros síncronos.

É importante defender que a TPACK é mais que um modelo. É uma teoria educacional de grande relevância para o Curso de Licenciatura em Pedagogia EAD, que além de aliar as competências necessárias para a prática pedagógica, é fundamental para pensar a educação em sua integralidade, de modo funcional e ativo, portanto eficaz. Pois, a associação dos conhecimentos com as experiências da equipe que compõem a organização do curso, ressalta que todas as sete esferas do modelo estão presentes (ou devem) no modelo pedagógico e validam a atuação da equipe de tutoria, uma vez que para atuar é necessário ter conhecimento de conteúdo, tecnológico, pedagógico, técnico-pedagógico e o equilíbrio de todos eles para saber conduzir melhor todo o processo.

A TPACK viabiliza o desenvolvimento de metodologias ativas, as quais proporcionam um aprendizado que vai além dos conceitos apreendidos na formação inicial, o que resulta em um desafio e uma atualização constante para que a grupo de tutoria possa oferecer aos discentes uma aprendizagem significativa, fazendo uso de ferramentas educacionais que são essenciais para o desenvolvimento do curso.

Assim, pode-se afirmar que as metodologias ativas, as habilidades digitais, textuais, escuta sensível e criatividade são alguns elementos que compõem a docência *on-line*.

Além dos elementos citados, outros conhecimentos são importantes para um melhor desenvolvimento das propostas pedagógicas do curso de Pedagogia. Para isso, podemos utilizar o conceito TPACK e a partir das esferas do modelo fazer uma análise da intervenção pedagógica. Elementos como o conhecimento pedagógico, o conhecimento tecnológico do conteúdo e o conhecimento de conteúdo são também essenciais para um bom desenvolvimento do curso, contribuindo nos momentos de orientação aos estudantes, nos esclarecimentos às dúvidas, nos encontros acadêmicos síncronos e nos debates no polo a partir das propostas de atividades presenciais.

4. Considerações Finais

O modelo TPACK é uma materialização efetiva do conceito de docência *on-line*, visto que ele explicita alguns dos novos saberes necessários para atuar nessa “sociedade tecnológica” e como esses novos saberes se misturam gerando outros novos saberes, revelando uma faceta dessa mudança do processo de ensino e aprendizagem contemporânea.

Consideramos que o papel de professor *on-line*, assumido, em certa medida, pelos tutores no curso de Pedagogia da UFBA, se desloca da ênfase do processo pedagógico, que na docência convencional está mais focada no ensino, para a aprendizagem dos estudantes, dando maior atenção à “*ação de gerenciamento, [na qual] o professor acompanha as atividades realizadas, orienta prazos e auxilia o estudante na organização do tempo de estudo*” (Amaro, 2015, p. 53), enfim, provocando uma postura mais ativa e protagonista dos estudantes e seus itinerários formativos.

Referências

ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. da S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M. *et al.* (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.

AMARO, R. **Docência online na educação superior**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20664>. Acesso em: 25 maio 2024.

ARAÚJO, K. S. S. **Dispositivos e diapositivos da educação científica: o TPACK e a constituição de práticas inovadoras na educação básica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

Cibotto, R. A. G., & Oliveira, R. M. M. A. (2017). TPACK – Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica. *Imagens aa Educação*, v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.34615>. Acesso em: 25 maio 2024.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, S. Mediated learning experience: a theoretical review. In: FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNEMBAUM, A. J. (org.). **Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications**. London: Freund Publishing, 1991. p. 3-51.

JUNG, C. G. **Sincronicidade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Obras completas de C. G. Jung, v. 8/3).

KIRNER, C.; KIRNER, T. G. Evolução e Tendências da Realidade Virtual e da Realidade Aumentada. In: Ribeiro, M. W. S.; ZORZAL, E. R. (org.). **Realidade Virtual e Aumentada: Aplicações e Tendências**. Porto Alegre: SBC, 2011. p. 8-23.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. Teachers learning technology by design. **Journal of Computing in Teacher Education**, [London], v. 21, n. 3, p. 94-102, Spring 2005.

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

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In: AACTE Committee on Innovation and Technology (ed.). **Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for educators**. New York: Routledge, 2008. p. 3-30.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **cadernoscenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Manual de tutoria/pedagogia – EAD/UFBA**. Salvador, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANOLLA, S. R. da S. O Conceito de Mediação Em Vygotsky e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 5-14, 2012.



Tessituras da Avaliação Formativa: A Perspectiva dos Professores Formadores sobre as Ações Pedagógicas no Curso de Pedagogia EaD da UFBA

Gerlane Lima Silva Dourado

Kátia Soane Santos Araújo

Ronaldo Figueiredo Venas

Resumo

O presente trabalho apresenta uma análise reflexiva da avaliação interna do curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância da Universidade Federal da Bahia, sob a perspectiva dos professores mediadores, presencial e *on-line*, como forma de analisar o desenvolvimento do curso e como estes refletiram no processo de ensino-aprendizagem, bem como considerar essas informações como parâmetros para a melhoria da qualidade do ensino. A construção tem por objetivo provocar reflexões sobre a avaliação como eixo norteador para a elaboração de diretrizes e estratégias e como autoavaliação, pedagógica, metodológica e das relações constituída com a equipe gestora do curso. A abordagem metodológica circunscreve a avaliação dos dados obtidos no relatório semestral, em um período determinado. Os resultados obtidos ressaltam a importância da construção de uma proposta pedagógica respaldada no princípio da colaboração.

Palavras-chave: avaliação; professor mediador; pedagogia.

1. Introdução

A dimensão do trabalho pedagógico na Educação a Distância (EaD), é desenvolvida por um profissional denominado popularmente como “tutor”, entretanto essa terminologia nos leva a reflexão que as atividades exercidas estão para além dos significados contidos nos mais diversos dicionários da Língua Portuguesa, a exemplo do dicionário *on-line* Michaelis, cuja definição tem a possibilidade de significar “1. Cargo ou autoridade de tutor. 2. Exercício da tutela; 3. Ação ou efeito de proteger [...]” (Tutoria, 2024), isto é, descreve esta atuação alicerçada no entendimento que pressupõe a assistência e/ou a sustentação de algo ou alguém que carece de ser protegido, guardado e/ou cuidado. Todavia, quando o enfoque é direcionado para uma concepção de ensino e de aprendizagem o ato de assistir e/ou sustentar está voltado para a ação de desafiar, instigar, encorajar, ou seja, criar de situações que possibilitem aos sujeitos educandos a saírem do lugar de proteção direcionando-os para os espaços de descobertas, de desafios e de construções.

Nesse sentido, pretendemos aqui discutir as tessituras avaliativas de um grupo de tutoras(res), os(as) quais serão denominados neste escrito como professores mediadores, pois o nosso entendimento compreende que o seu fazer laboral/docente está para além do exercício da proteção. Pois, é importante destacar que as intervenções pedagógicas, mediadas por esses sujeitos, envolvem um construto de ações/intervenções conceituais, didáticas metodológicas, pedagógicas e tecnológicas, as quais mobilizam o processo de aprendizagem e resultam na produção dos conhecimentos dos estudantes. Uma vez que, para agir como professor e como mediador carece de criatividade e de (re) elaboração de estratégias que motivam/mobilizam a participação dos estudantes, em meio aos estímulos externos que compõem o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), bem como as infinitas possibilidades propostas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as TDICs.

O(a) professor(a) mediador(a) da EaD representa um importante equilíbrio no sistema desta modalidade educacional, que garante o desenvolvimento, os resultados de aprendizagem e objetivo final que é a formação dos estudantes. Desse modo, a atuação deriva de uma ação/intervenção educativa, cuidadosamente planejada, construtiva e significativa para o desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, a formação da equipe demanda estar pautada na dimensão da práxis, compreendida por Freire (2005, p. 52)

como um “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. No âmbito da educação *on-line*, pode-se dizer que esse exercício se alicerça na reflexão constante sobre as abordagens conceituais, metodológicas e tecnológicas para o desenvolvimento do curso e aprendizagem dos estudantes.

“O projeto financiado pela Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e executado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) teve seu primeiro registro no edital 10/2017 da Superintendência de Educação a Distância (SEAD) da UFBA” (Venas; Souza, 2022, p. 2617). Ante o exposto, ratificamos a importância do papel preponderante desempenhado pela equipe de professores mediadores na modalidade de educação à distância, no que se refere não apenas na mediação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, mas na retroalimentação que reflete na melhoria da qualidade dos cursos EaD e do próprio sistema, uma vez que é a figura deste profissional que está na ponta da estrutura, com contato contínuo com o ambiente de aprendizagem virtual e presencial, no contato frequente com os estudantes.

Nesse sentido, essa proposição argumentativa se justifica na análise avaliativa do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a perspectiva dos(as) professor(a) mediadores(as), no intuito de avaliar o desenvolvimento do curso, conceitos e métodos, e, refletir como estes impactam no processo de ensino-aprendizagem, bem como considerar essas informações como parâmetros para a melhoria da qualidade do curso.

Para tanto, nos apoiaremos nas bases legais que sustentam a modalidade EAD no Brasil, e nos aportes conceituais a dimensão empírica do *Manual de Tutoria* (2017), nos relatórios elaborados pela equipe de trabalho e nas experiências vivenciadas pelas autoras deste escrito – Professora Mediadora, Coordenadora de Professores Mediadores e Coordenador Geral do Curso. É importante destacar que as posições ressaltadas na organização pedagógica são distintas, mas no que se refere ao desenvolvimento da práxis se assemelham, isto porque os pressupostos que norteiam o nosso Projeto Político Pedagógico (PPP) fundamentam-se na concepção humanista a qual privilegia os aspectos da personalidade do sujeito que aprende. O conhecimento, para essa concepção, existe no âmbito da percepção individual e não se reconhece a objetividade dos fatos (Oliveira; Leite, 2011).

Sendo assim, é importante destacar que a discussão que apresentaremos aqui não são apenas aportes conceituais legitimados cientificamente pelas discussões acadêmicas atuais, mas também são reflexões legítimas advindas de debates sistêmicos, deste grupo de trabalho, que busca, por meio da ação e reflexão, mobilizar ações educativas congruentes com os conceitos, com os métodos e as tecnologias que permeiam a formação do licenciado em Pedagogia de uma universidade pública do Brasil e da Bahia.

2. Reflexão/Ação Dispositivo de Análise

Avaliação processual de desenvolvimento do Curso de Pedagogia EaD da UFBA é realizada semestralmente professores(as) mediadores(as), após a finalização de cada semestre letivo, considerando aspectos que envolvem a comunicação com as turmas, a mediação nos fóruns, no ambiente, na relação com estudantes e professores dos componentes curriculares ofertados. Nesse sentido é importante ressaltar que Tenório e Vieira (2009, p. 32) concebem a avaliação como uma atividade que vislumbra a melhoria do processo, o aperfeiçoamento da gestão e a prestação de contas à sociedade.

Os professores mediadores se constituem como uma conexão não apenas entre os(as) discentes, mas também entre a equipe gestora, portanto, contribui para as ações pedagógicas e administrativas, a partir do *feedback* dado pela avaliação. Isso desponta também nos indicativos para avaliação externa do curso e condições de oferta de novos cursos.

O texto pretende apresentar o resultado das avaliações semestrais de desenvolvimento do Curso de Pedagogia EaD da UFBA, enfatizando a percepção dos professores mediadores, presenciais e *on-line* e traçando uma reflexão deste procedimento para a qualificação do curso de graduação EaD.

A avaliação semestral do curso se constitui como um espaço democrático de análise e de escuta, necessária para a qualificação dos trabalhos da gestão, do curso como forma de alcançar maior êxito na construção da atividade fim que é o objetivo maior de uma universidade. Entendemos que o planejamento da educação se dá de forma processual e contínua, sendo, assim como a avaliação do processo formativo discente, também importante o processo de avaliação dos profissionais da educação, neste sentido, trazemos para o centro dessa discussão, os temas avaliados semestralmente pela tutoria do Curso de Pedagogia EaD da UFBA.

3. Entrecaminhos de um Processo Avaliativo Reflexivo

A avaliação teve como dispositivo metodológico questionário aberto com 10 perguntas, que foram respondidas pela tutoria presencial e tutoria online, dos Polos Barreiras, Guanambi, Ipirá, Itapicuru, Jacobina, Sapeaçu e Vitória da Conquista, ao final de cada semestre letivo de 2023.

Conforme nos conta Venas e Souza (2022, p. 2618) sobre a implantação do curso,

A interiorização dos cursos de graduação era um imperativo da CAPES/UAB para aceitação do projeto. Desse modo, o funcionamento do curso ocorreria com a gestão da universidade, financiado pela CAPES em parceria com os polos UAB nos municípios previamente indicados. Observamos aqui a junção de diferentes instituições com seus respectivos sistemas organizativos; cada um com sua complexidade e constante adaptação ao seu ambiente.

Após aplicado o questionário e respondido, os resultados foram encaminhados para a coordenação do curso. A equipe responsável pela análise das informações, buscaram atender às demandas apontadas.

A avaliação que destacamos neste estudo foi realizada no período de 2023 e que serviu de base para a melhoria de estratégias para o ano letivo em curso, 2024. Participaram da avaliação sete tutores(as) presenciais e sete *on-line*, distribuídas em sete polos de educação da universidade Aberta do Brasil (UAB).

Questões analisadas:

1. Sobre a comunicação com as turmas, quais os pontos positivos, dificuldades enfrentadas e soluções encontradas
2. Sobre a mediação em fóruns de discussão, quais foram os pontos positivos, as dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas?
3. Sobre as orientações dadas no fórum “fale com a tutoria”, quais foram os pontos positivos, as dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas?
4. Sobre o uso dos grupos no WhatsApp, quais os pontos positivos, as dificuldades enfrentadas e soluções encontradas?
5. Sobre as correções das avaliações, quais foram os pontos positivos, as dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas.

6. Sobre as atividades presenciais nos polos, quais foram os pontos positivos, as dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas?
7. Sobre a relação com os professores, quais foram os pontos positivos, as dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas?
8. Sobre a relação com a coordenação do curso, quais foram os pontos positivos, as dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas?
9. Sobre os alunos com deficiência ou com problemas emocionais, como você avalia a forma como as situações foram encaminhadas? a). Quais foram os pontos positivos, as dificuldades enfrentadas? E as soluções encontradas?
10. Sugestões de ações para o aprimoramento do curso, no que se refere às propostas de atividades pedagógicas, designer AVA/moodle e ação/intervenção da equipe de professores mediadores.

A equipe gestora do Curso de Pedagogia é composta por: Coordenação Geral; Coordenação Pedagógica; Coordenação de AVA; Coordenação Administrativa; Coordenação de Professores Mediadores Presencial e a Distância.

As respostas compõem o relatório técnico parcial, ou seja, do semestre findado, e as informações são tabuladas, analisadas pela gestão e a partir da discussão com o grupo, montadas estratégias, caso haja necessidade de mudanças, resolução de problemas ou manutenção das ações consideradas positivas.

4.1 Comunicações e mediação: a dialogicidade em pauta

A temática supracitada marca a dimensão orgânica da formação que se dá pela via da dialogicidade, portanto, entendemos que não há educação efetiva se não houver uma comunicação aberta, horizontalizada e eficiente.

Do mesmo modo, a mediação é um elemento fundante da EaD. Não há processo de aprendizagem efetiva se não houver uma mediação eficaz.

Nesta seção daremos enfoque às questões 1, 2, 3 e 4, que envolvem a comunicação com a turma; a mediação no fórum; as orientações dadas no fórum “fale com a tutoria”; o uso de grupos de WhatsApp.

No quesito comunicação foram elencados como pontos positivos a evolução na interlocução entre estudantes, o bom relacionamento com a turma, o amadurecimento no ato de escuta e de diálogo, bem como bom relacionamento e interação nas atividades

desenvolvidas em grupo, e a utilização de grupo de WhatsApp como canal alternativo mais célere e eficaz.

Como ponto negativo, foi sinalizado a demora de resposta de alguns alunos no ambiente, a pouca participação efetiva nas discussões por parte de alguns grupos da turma, e, os problemas técnicos decorrentes do AVA.

A estratégia de solução foi a utilização do aplicativo WhatsApp como canal alternativo de comunicação, o qual foi funcional. Como estratégia metodológica para estimular a participação, foi a prática da escolha de integrantes de grupos pela tutoria, tendo como critério as dificuldades e as potencialidades das/os estudantes, diversificando os grupos e possibilitando a troca de saberes.

A comunicação é um atributo fundamental no curso de EaD no aspecto da escrita e verbal, visto que uma boa e efetiva comunicação auxilia os estudantes na aprendizagem e dá retorno à coordenação quanto às estratégias. No entanto verificamos que embora o AVA seja o espaço oficial destinado às comunicações institucionais, a cultura de utilização efetiva do AVA ainda está em processo de construção social. Acreditamos que a crescente tendência de cursos EaD, acarretem mudança dessa cultura comunicacional.

No que tange a mediação em Fóruns de Discussão, a tutoria respondeu que esta prática favorece identificar a escrita dos estudantes nas discussões e melhor operacionalizar a participação destes através da interação. Foi também pontuado que muitas vezes houve pouca participação, tendo, os estudantes, pouco hábito de explorar a ferramenta. Enquanto ponto desafiador, foi destacado o pouco aprofundamento dos estudantes nas temáticas abordadas e problematizadas nos fóruns, o que, conseqüentemente, dificultou a mediação da tutoria. Percebeu-se que a repetição das ideias, mesmo havendo o estímulo por parte da tutoria para um aprofundamento do tema. As soluções encontradas foram realizar uma mediação com questionamentos e outras orientações para que os estudantes aprofundem mais nas discussões.

Já no Fórum “Fale com a Tutoria”, embora tenha sido apontado que ainda há uma certa resistência discente em utilizar o fórum e tentativa de utilização do WhatsApp como canal oficial, foi pontuado que o espaço foi oportuno e tem uma funcionalidade positiva. Foi destacado que por meio desse espaço, pode-se orientar as atividades por etapas e sempre solicitar aos estudantes que acessem para entender ainda mais sobre as atividades.

O grupo constatou que os estudantes interagem pouco nesse espaço e que as dúvidas são direcionadas com maior frequência pela mensageira, mesmo sendo uma dúvida geral.

Sobre o uso do *WhatsApp* foi quase unânime o relato de que é a comunicação mais rápida, prática e preferida das(os) estudantes. Há uma funcionalidade no uso do aplicativo em questão, no que diz respeito à necessidade de urgência na mensagem, como nos casos em que, por exemplo: a professora que cancela a aula; a sala de aula *on-line* na qual está acontecendo alguma atividade etc., bem como, o encaminhamento de arquivos de mídia, links de aulas e outros arquivos para incentivar ainda mais os estudantes a participação. A dificuldade é a prática de uso exacerbado do WhatsApp em detrimento do uso do AVA.

A mediação, seja nos encontros presenciais, nos fóruns ou no espaço de diálogo alternativo como o aplicativo WhatsApp, requer da tutoria uma capacidade de que ultrapassa a interação, necessitando de habilidades para a sistematização do conhecimento dos temas abordados nos conteúdos dos componentes.

Compreendemos que a eficiência da comunicação e da mediação favorece a aprendizagem discente e esta deve retroalimentar-se para o corpo pedagógico, no planejamento das atividades e ao grupo da gestão.

4.2 Ações Pedagógicas: correção de avaliações, atividades presenciais e especificidades discentes

As questões referem-se às correções das avaliações, as atividades presenciais nos polos, sobre os alunos com deficiência ou com problemas emocionais.

A correção das avaliações é uma das atribuições do professor mediador e que requer um cuidado muito especial, visto que é um elemento indispensável para medir o desempenho discente e permitir os avanços na formação. Ele estabelece um vínculo de acompanhamento que diz respeito à evolução da desenvoltura, da escrita, capacidade crítica, oralidade, organização, dentre outros atributos potenciais em um curso superior. A correção das avaliações promove uma aproximação e tal aproximação torna perceptível se há algum comprometimento, responsabilidade ou dificuldade específica que comprometa a aquisição de competências e habilidades exigidas em determinados níveis ou componentes curriculares. Possibilita ainda constatar se as(os) estudantes se empenham apenas em época de avaliações.

Quanto aos pontos negativos, foi sinalizado, além da sobrecarga de trabalho, a importância de se ter um barema mais detalhado para a correção, uma vez que não é a tutoria que elabora as avaliações, sendo considerado também a adequação do tempo destinado para a avaliação bem como o tempo no polo, já que muitas vezes fica corrido para executar uma avaliação com mais qualidade. Ainda sobre o

barema, quando o docente não envia critérios detalhados, sempre é preciso fazer uma adequação.

As soluções encontradas dão conta de: ajustar o tempo de acordo com a realidade do polo, sendo discutidas previamente com a coordenação pedagógica. Quanto à questão de comprometimento, os *feedbacks* diretos e conversas individualizadas foram adotadas. “Notamos que os procedimentos adotados conseguiam gerar *feedback* e informações que auxiliaram na avaliação e monitoramento do andamento do curso, desde a seleção à realização das aulas, a fim de orientá-lo para um desempenho mais eficaz” (Venas; Souza, 2022, p. 2623).

Sobre as atividades presenciais nos polos, ainda simbolizam maior pertencimento dos estudantes à instituição, já que o contato favorece maior engajamento e participação nas discussões e atividades. No entanto, houve uma diminuição da frequência na presencialidade, o que representa o maior ponto negativo no que diz respeito às atividades presenciais nos polos, justificada pela dificuldade de transporte para alguns municípios nos quais as(os) estudantes residem. Como alternativa é, em alguns casos justificados, a flexibilização de horário para estudantes que residem fora e maior controle de frequência para estudantes que moram no município, através da entrega de lista de presença cinco minutos antes do final da aula.

Sobre os alunos com deficiência ou com problemas emocionais, como você avalia a forma como as situações foram encaminhadas? No que se refere às(aos) estudantes com deficiência ou com a sua saúde emocional afetada, tivemos diferentes respostas. No polo de Jacobina, por exemplo, foi relatado que não houve conhecimento de estudantes com deficiência e nem foi recebido/diagnosticado estudantes com questões emocionais. Houve alguns estudantes passando por problemas de saúde. Estudantes em crise emocional e/ou com deficiência, os que estavam abertos e aceitaram ajudas, tiveram uma evolução muito positiva, conseguindo ter uma participação mais ativas nas atividades, melhoraram a dinâmica de estudo. O ponto negativo para além de não dispormos de acolhimento com especialistas para lidar com o desencadeamento de crises emocionais ou formação mais aprofundada e recursos pedagógicos para um trabalho efetivo com estudantes com deficiências e transtornos, foi elencado a ausência nos plantões, em algumas aulas e a não interação por mensagens, demonstrando isolamento. Como solução aos desafios apresentados, para os estudantes que não conseguem ir ao polo realizar as atividades, estes estão fazendo atividade domiciliar. Em outras situações foram estabelecidas conversas, ligações, mensagens, marcação de horários para vídeo

chamada e/ou plantões presenciais. Foi pontuado que a escuta sensível e eficiente aos tutores presenciais, foi essencial, devido ao contato direto com os cursistas. Foi frisado ainda: “Somos psicólogos, conselheiros, incentivadores...”, relatou uma das professoras mediadoras.

4.3 Relações com a equipe pedagógica e de gestão

Importa explicitar a relação pedagógica que deve se estabelecer entre os professores mediadores e os docentes responsáveis pelos componentes curriculares, bem como com a gestão, que é vital para o acompanhamento das/os discentes.

A boa relação e comunicação eficiente contribui para diminuir a distância com o estudante, facilitando o acompanhamento.

4.3.1 Relações com os professores e com a coordenação do curso

A relação com as(os) professoras(es) é distanciada, mas em algumas situações houve retorno imediato em casos de dúvidas e questionamentos. Entretanto, esse distanciamento ou demora de resposta não tem afetado o desenvolvimento dos componentes ou do aprendizado das(os) estudantes. Como ponto negativo foi sinalizado o fato de os professores não acessarem o fórum de dúvidas da tutoria com o docente, para dirimir dúvidas de estudantes que são inerentes ao planejamento e temática das áreas específicas. A solução encontrada tem sido o diálogo com a coordenação.

Sobre a relação com a coordenação do curso os estudantes consideram como ótima comunicação, demonstrando também uma relação profissional, bom relacionamento interpessoal, de orientação, de escuta sensível, acolhedora e respeitosa. Não foram elencados pontos negativos.

Seção de sugestões de ações para o aprimoramento do curso, no que se refere às propostas de atividades pedagógicas, designer AVA/Moodle e ação/intervenção da equipe de professores mediadores. Foram levantadas questões desafiadoras e apresentadas sugestões pontuadas abaixo, pela narrativa das/dos professoras/es:

‘Nos fóruns ainda acho confusa a forma de apresentação em relação às datas das postagens’. ‘Percebo que há uma exigência demasiada na participação de atividades on-line, às vezes repetitivas e ao mesmo tempo uma fragilidade no ambiente. Quanto ao designer, é intuitivo e possibilita autonomia das(os) estudantes no processo’. Sobre o próximo estágio: como tive alguns problemas em relação à documentação do estágio, sugiro que seja criado um espaço no AVA para que os estudantes insiram os documentos antes de iniciar as atividades em

campo (apenas os documentos de início do estágio, como a carta de apresentação, termo de compromisso etc.) Retorno mais rápido no fórum Demandas do AVA. Em uma das atividades on-line colocar apresentação em grupo. A avaliação da disciplina, criar uma estratégia que o aluno faça a avaliação. Que as avaliações presenciais continuem no formato ora avaliação escrita, ora seminários.

Os aspectos citados são pontos que são avaliados e levados para as pautas de reuniões e considerados como elementos que compõem a retroalimentação da organização pedagógica de um curso de licenciatura. É importante que esse exercício seja elaborado semestralmente objetivando ofertar uma formação dentro da excelência que compõem a organização da UFBA.

5. Considerações Finais

Entre a proposta pedagógica do curso e o relatório final existe um caminho de incertezas que nos movemos na busca de cumprir os objetivos políticos, pedagógicos e técnicos para a garantia da qualidade na formação de professores. Nesse sentido, a avaliação formativa é o parâmetro que nos guia às mudanças e às permanências durante todo o processo.

A avaliação, sob a perspectiva formativa, é considerada como um processo de idas e vindas, permeada por um olhar atento, criterioso e capaz de captar as nuances que muitas vezes não estão presentes nos parâmetros que classificam o bom ou ruim, o feio ou bonito, o adequado ou o inadequado, entre outros atributos que qualificam a ambiguidade tão presente nos julgamentos e nas apreciações humanas.

A avaliação que buscamos discurrir nesta produção colaborativa/reflexiva emergiu de um percurso, cujo prelúdio é uma análise sistêmica das ações, situações e planejamentos no âmbito da organização de um curso de formação de professores. O nosso intuito é/foi o aprimoramento e a (re)construção das ações, tendo como alicerce a reflexão sobre as organizações e intervenções, com fim a favorecer uma proposta formativa condizente com as necessidades educacionais na contemporaneidade.

Assim, por meio dessa premissa, consideramos que os atores do processo, no caso em questão, os professores mediadores, são os sujeitos primordiais para validarem os instrumentos pedagógicos, metodológicos e avaliativos construídos para viabilizar o processo de ensino e aprendizagens dos estudantes da Licenciatura em Pedagogia.

A avaliação formativa da oferta de curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade da Educação à Distância, da UFBA é um procedimento contínuo, e, conforme pudemos notar com os apontamentos envolvidos neste artigo, abrange aspectos técnicos

e tecnológicos, didático- pedagógicos e também das relações interpessoais que envolve questões mais subjetivas.

As características e atributos conferidos na avaliação são imprescindíveis para o desenvolvimento do curso e aponta os limites, as potencialidades e direcionamentos para alcançar a qualidade sem abrir mão da humanidade e das dimensões socioculturais de cada polo, de cada contexto.

A importância de se estabelecer uma avaliação do curso, à luz da comunidade discente e da equipe de tutoria, implica na qualificação do processo de ensino e aprendizagem, considerando que estão, nesta esteira, questões pedagógicas, tecnológica, estrutural, cujo maior contato e domínio é estabelecido pela dimensão formativa.

Referências

TENÓRIO, R. M.; VIEIRA, M. A. (org.). **Avaliação e sociedade: a negociação como caminho**. Salvador: Edufba, 2009.

TUTORIA. In: MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [S. l.]: Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=tutoria+/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VENAS, R. F.; SOUZA, L. G. de. Princípios da teoria da complexidade para a implantação de cursos à distância no ensino superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2614-2625, out.dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16211>. Acesso em: 12 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Manual de tutoria/pedagogia – EAD/UFBA**. Salvador, 2017.



A Educação à Distância na Formação de Professores do Campo: O Curso de Pedagogia em EaD da UFBA

Rafael Martins Ribeiro

Yure Oliveira Santos

Resumo

Este texto busca fazer uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades da Educação a Distância (EaD) na formação de professores do campo, destacando a interiorização da Universidade Federal da Bahia mediante a oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia em EAD. Esta modalidade tem o potencial de ser uma ferramenta poderosa para a formação de professores do campo, desde que acompanhada de políticas públicas que garantam infraestrutura tecnológica adequada, materiais didáticos contextualizados e um currículo que valorize as práticas e os saberes do campo. Trata-se de uma revisão bibliográfica a partir de obras de autores como Moran (2012, 2014), Kenski (2012), Belloni (2009), Caldart (2004, 2012) e Molina (2012), entre outros, visando explorar a interseção entre as práticas educativas no campo e as inovações trazidas pela EaD. As discussões apontam que esta modalidade de ensino possibilita que professores do campo acessem formação inicial e continuada sem a necessidade de deslocamento, permitindo a integração de saberes locais

e promovendo uma educação contextualizada e emancipadora, porém, embora a EaD ofereça essa flexibilidade e acessibilidade, fatores críticos como a falta de conectividade, a transposição de currículos urbanos à realidade rural e a necessidade de um suporte institucional sólido são desafios significativos. A Universidade Federal da Bahia (UFBA) tem conseguido transpor esses desafios e alcançar esses sujeitos, ao implementar o curso de Pedagogia em EaD, em locais remotos da Bahia, mas ainda há o desafio de se realizar uma formação de professores que seja planejada de maneira a integrar as especificidades das comunidades campesinas.

Palavras-chave: Educação a Distância; educação do campo; formação de professores.

1. Introdução

A Educação a Distância (EaD) tem se destacado como uma solução significativa para a democratização do acesso à educação, especialmente em contextos geograficamente desfavorecidos. Ao longo das últimas décadas, essa modalidade educacional evoluiu em consonância com os avanços tecnológicos, permitindo a superação de barreiras territoriais e oferecendo uma educação flexível e adaptada às necessidades dos estudantes. No Brasil, um país com vasta extensão territorial e grande diversidade populacional, a EaD desempenha um papel crucial ao promover acesso à educação em regiões onde a oferta educacional presencial é limitada ou inexistente.

No contexto da educação do campo, a EaD emerge como uma alternativa promissora na garantia do direito à educação a populações historicamente excluídas dos processos educacionais formais. As comunidades campesinas enfrentam desafios específicos, como a dispersão geográfica, a precariedade da infraestrutura e as demandas laborais que dificultam a frequência em cursos presenciais urbanos. Dessa forma, a flexibilidade e autonomia oferecidas pela EaD tornam-se fator decisivo para que essas populações possam acessar a educação, seja para a continuidade dos estudos, qualificação profissional ou mesmo para a formação inicial de professores que atuarão nesses territórios.

Compreendendo a educação dos sujeitos do campo, mediante uma educação que seja do campo, como um fator de desenvolvimento cultural e socioeconômico dos espaços campesinos, formar os professores para atuarem nessas realidades é crucial, já que estes são os multiplicadores de conhecimentos acerca do campo. Como

nessas localidades, realizar uma formação presencial em nível superior para esses profissionais, tem se mostrado algo difícil, a EaD surge como uma alternativa viável.

Entretanto, a implementação da EaD na formação do professor do campo não está isenta de desafios. A falta de conectividade, a inadequação de currículos urbanos à realidade rural e a necessidade de uma formação docente que valorize as especificidades culturais e sociais das comunidades camponesas são obstáculos que precisam ser considerados para que essa modalidade alcance seu pleno potencial.

Nesse sentido, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) tem estado próxima do público do campo, a partir de um processo de interiorização do acesso ao ensino superior e à formação de professores, ao ofertar o Curso de Pedagogia em EaD em polos universitários espalhados por locais estratégicos no interior da Bahia, porém com um currículo ainda não adequado ao sujeito do campo.

A formação do professor do campo requer uma abordagem diferenciada, que integre os saberes locais, respeite as práticas culturais e contribua para o fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo, pois, como destacam Arroyo, Caldart e Molina (2004), “a formação dos professores do campo deve ir além da simples adaptação do currículo urbano às realidades rurais”. Nesse sentido, o presente texto propõe uma reflexão sobre o papel da EaD na formação de professores para a educação do campo, analisando seus desafios e possibilidades enquanto ferramenta de inclusão e desenvolvimento educacional e social e a realidade do Curso em Pedagogia-EaD da UFBA nesse contexto.

2. A Educação à Distância na Educação do Campo

A Educação a Distância (EaD) tem se apresentado desde seus primórdios como uma poderosa ferramenta de democratização do acesso à educação em todo o mundo, principalmente em regiões em que o acesso a instituições de ensino é limitado.

Com a evolução tecnológica e a migração da EaD para a internet — impulsionada pelo aumento do número de acessos e pela melhoria da qualidade de conexão — torna-se perceptível a superação das barreiras geográficas nos processos de ensino e aprendizagem, bem como a diversificação das metodologias, possibilitando a criação de ambientes mais flexíveis e adaptáveis às necessidades individuais dos alunos. Passando por um processo que muito se assemelha aos comumente utilizados na indústria, a EaD tem a capacidade de oferecer um ensino distribuído a inúmeras populações de estudantes espalhados

por grandes distâncias, usando a tecnologia para mediar a comunicação e o ensino (Moore; Kearsley, 2013). Esse entendimento corrobora com a ideia de que a EaD tem se configurado como uma resposta estruturada às necessidades educacionais neste mundo globalizado.

Quando se pensa na realidade brasileira, a EAD torna-se ainda mais crucial por conta da vastidão territorial do país e da dispersão e diversidade de sua população. Vê-se que o Brasil tem em seu território uma extensão de 8,5 milhões de quilômetros quadrados (IBGE, 2019), o que o leva a enfrentar desafios significativos na distribuição equitativa de recursos educacionais.

A EaD surge como uma solução viável para preencher essa lacuna, oferecendo cursos que podem ser acessados remotamente, sem a necessidade de deslocamento físico. O que faz com que essa modalidade educacional cumpra uma função social relevante ao possibilitar que pessoas de regiões remotas tenham acesso a educação de qualidade, contribuindo assim para a redução das desigualdades regionais e sociais (Litto; Formiga, 2009).

Segundo Belloni (2009), a EaD tem o potencial de democratizar a educação ao permitir que populações distantes dos centros urbanos participem de processos educacionais que, de outra forma, estariam fora de seu alcance. Isso se dá pela capacidade dessa modalidade educacional de superar as barreiras geográficas e econômicas, oferecendo alternativas de formação e capacitação que atendem às necessidades dessas comunidades.

Em locais em que a infraestrutura educacional presencial é precária ou inexistente, a EaD possibilita que os estudantes acessem conteúdos de qualidade e interajam com professores e colegas por meio de plataformas digitais, criando um ambiente de aprendizagem que, embora virtual, pode ser tão engajador quanto o presencial.

Ademais, a EaD tem como uma de suas principais características a flexibilidade. Os alunos podem estudar em seu próprio ritmo e em horários que melhor se adequem às suas rotinas e necessidades educativas. Moran, Passerino e Silva (2012), argumentam que essa flexibilidade permite que o estudante concilie seus estudos com outras responsabilidades, como atividades laborais, domiciliares, familiares e outras, o que seria mais difícil em um modelo de ensino presencial, com hora marcada para aulas, deslocamento espacial, atividades diárias, lista de frequência e outros. Características como essas, fazem com que essa forma de ensino seja não muito atraente para adultos trabalhadores e pessoas que vivem distante de centros urbanos, local em que, comumente, se instalam as instituições de ensino presencial.

Por outro lado, para as pessoas do campo que têm necessidades educacionais próprias, além de uma série de atividades laborais específicas no seu dia a dia, a flexibilidade da EaD tem se apresentado como uma qualidade particularmente atraente para estes que buscam por mais conhecimento, qualificação profissional ou mesmo a retomada dos estudos depois de anos fora do sistema educacional.

Segundo Kenski (2012), a modalidade EAD contribui para desenvolver a autonomia do aluno, proporcionando-lhe um ambiente no qual ele possa ser mais ativo em seu processo de aprendizagem. Isso é crucial para o desenvolvimento de habilidades que vão para além do conteúdo acadêmico, promovendo o autodidatismo e a responsabilidade no gerenciamento das atividades e do próprio tempo.

Essa autonomia, proporcionada pela EaD, leva o estudante a se tornar o principal agente do seu processo educacional, exigindo deste uma maior disciplina e comprometimento (Moore; Kearsley, 2013). No âmbito do campo isso se acentua, já que as condições de vida e de trabalho podem impor desafios adicionais à continuidade dos estudos, pois, para os alunos do campo, a capacidade de gerenciar seu próprio tempo e ritmo de aprendizagem é crucial, tendo em vista que suas rotinas são significativamente influenciadas pelas demandas agrícolas, além de outras exigências do trabalho campesino.

A autonomia permite que os estudantes do campo integrem aprendizado às suas realidades, adaptando os estudos aos horários que melhor se encaixem em suas responsabilidades diárias, garantindo, assim, que estes não sejam excluídos dos processos educacionais por conta das exigências do trabalho do campo, que não acompanham o calendário e os horários rígidos de instituições de ensino presencial urbanas.

Ao desenvolverem a capacidade de aprender por conta própria, os estudantes do campo podem estar mais bem equipados para continuarem se qualificando e adaptando-se aos câmbios tecnológicos e sociais, contribuindo assim no desenvolvimento de suas comunidades. Ao se tornarem mais autossuficientes em seu aprendizado, esses estudantes adquirem não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades de resolução de problemas e tomada de decisão que são essenciais para o enfrentamento de desafios específicos do campo.

Como afirma Moran (2014), programas de EaD têm o potencial de atuar como catalisadores para o desenvolvimento tecnológico em comunidades mais isoladas, à medida que sua implementação muitas vezes envolve iniciativas para melhorar a conectividade, distribuir equipamentos e ampliar o acesso ao conhecimento, oferecendo novas oportunidades educacionais e de inclusão digital.

No contexto brasileiro, em que a desigualdade social e regional é um desafio persistente, a EaD representa uma possibilidade concreta de transformação educacional e social. Ao oferecer educação acessível e de qualidade em regiões remotas, a EaD não apenas tem o potencial de capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho, mas também pode contribuir para o desenvolvimento econômico e social das comunidades em que vivem, criando um círculo virtuoso de progresso e inclusão.

Entendendo a educação como um impulsionador do desenvolvimento dos sujeitos do campo, pensar na formação dos professores que atuam nos espaços campestres é crucial, pois somente com professores preparados se pode assegurar uma educação que atenda às necessidades específicas dos povos do campo.

Se por um lado, a EaD facilita os processos educacionais na formação inicial ou continuada de professores do campo, por outro lado, para que esta possa atingir seu pleno potencial como instrumento de transformação educacional e social, especialmente nas áreas rurais, é imprescindível que esta invista em formação para professores que atuam ou atuarão neste contexto.

É sabido que a educação do campo tem suas especificidades, e formar o educador do campo exige uma abordagem que vá além das práticas pedagógicas convencionais, incorporando particularidades culturais, sociais e econômicas das comunidades campestres. Segundo Caldart (2012), a educação do campo deve ser entendida em sua totalidade, considerando os sujeitos do campo como possuidores de uma identidade própria, com saberes e práticas que precisam ser valorizados no processo educativo. Nesse sentido, a formação do educador do campo deve capacitá-lo a reconhecer e integrar os saberes locais e promover uma educação contextualizada e integrada às necessidades do campo.

É essencial que a formação do professor do campo tenha como foco a construção de uma visão crítica das políticas públicas e dos processos de desenvolvimento que impactam o campo (Molina; Caldart; Pereira, 2012), além de todo o arcabouço teórico/prático construído pelos movimentos campestres nas últimas três décadas no Brasil. Diante disso, formar o professor do campo requer um processo educacional que seja ao mesmo tempo emancipador e comprometido com a justiça social no campo.

3. Desafios da Formação de Professores do Campo em EaD

O Movimento de Educação do Campo no Brasil surge nos moldes dos movimentos camponeses de luta e começou a tomar forma na década de 1990, com a realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido em Brasília. Desse encontro resultou um documento intitulado “Manifesto dos educadores e educadoras da reforma agrária ao povo brasileiro”, que representava as demandas de organizações e associações envolvidas nas lutas pela reforma agrária.

Esse manifesto possibilitou o avanço da educação do campo, especialmente nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), abrindo assim, caminho para a construção desse movimento e para a elaboração de futuros planos voltados para a implementação de mais políticas públicas direcionadas à educação do campo (Kolling; Néry; Molina, 1999).

Esse movimento tinha como objetivo central a valorização dos sujeitos inseridos nesse contexto socioespacial, respeitando suas raízes ancestrais e garantindo a preservação de seus direitos. Ao mesmo tempo, buscava promover a inclusão e a participação desses sujeitos na sociedade em geral, assegurando a igualdade de oportunidades e o acesso a direitos fundamentais, além de oferecer suporte para que pudessem permanecer e prosperar no campo. Ao pressionar o Estado para implementação de políticas específicas para as populações camponesas, esse movimento buscava romper com o estigma de que o homem do campo seria eternamente dependente e submisso ao sistema político dominante.

A partir das discussões fomentadas por esse movimento, ao longo do tempo, vem sendo pontuados os desafios enfrentados na educação do campo, especialmente referente a políticas públicas relacionadas à infraestrutura das escolas, ao elevado índice de analfabetismo, à falta de um currículo contextualizado com as especificidades do campo, a um financiamento inadequado para a educação do campo e, evidentemente, à formação dos professores do campo, tanto inicial quanto continuada.

Esse último item da pauta, foi destacado como um dos principais desafios a serem enfrentados na busca de se garantir uma educação de qualidade que fosse realmente significativa para os sujeitos do campo. Caldart (2004) afirma que a formação dos professores do campo deve ir além da simples adaptação do currículo urbano às realidades rurais, por isso, é necessário que esta formação seja promovida sob uma profunda compreensão das relações de trabalho, cultura e vivências do campo.

O professor do campo deve promover uma pedagogia que dialogue com a vida e as lutas das comunidades camponesas, por isso sua formação deve capacitá-lo a ser não somente

um transmissor de conhecimentos, mas em contrário, um mediador que ajude a construir uma educação emancipadora que fortaleça a identidade dos sujeitos do campo.

Para tal, é necessário que políticas públicas sejam promovidas no intuito de se estabelecer uma educação no campo, que seja do campo, e o Movimento de Educação do Campo, além de entidades como o MST são cruciais, pois pressionam para que o Estado cumpra seu papel de garantir uma educação que valorize as realidades, culturas e necessidades do campo.

Entre as políticas públicas que surgiram a partir da construção do Movimento, pode-se destacar o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96; a Resolução do Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica nº 02/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo; o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA; o Decreto nº 6.755/2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; além do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, que na meta 15, delinea a formação de professores.

No bojo das políticas públicas necessárias, a formação de professores se apresenta enquanto desafio histórico no Brasil, especialmente no contexto da educação do campo. Esse desafio envolve não apenas a necessidade de formar um número suficiente de profissionais, mas também de garantir que essa formação seja adequada às especificidades e às demandas da realidade do campo.

A educação do campo tem sido historicamente vista como um projeto de adequação dos sujeitos rurais às demandas urbanas, o que impacta diretamente a forma como os professores são formados para atuar nesse contexto. A formação inicial de professores ainda é, em grande parte, orientada por um currículo que privilegia as necessidades das áreas urbanas, com pouca ênfase nas particularidades da educação campesina. Isso cria um descompasso entre a formação recebida pelos professores e as demandas concretas das escolas do campo, dificultando a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas com a educação do campo.

Diante disso, a formação continuada é um elemento essencial para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial dos professores. Essa permite que os educadores em serviço possam atualizar seus conhecimentos, refletir sobre suas práticas pedagógicas e adquirir novas habilidades que os ajudem a lidar com os desafios do cotidiano escolar no campo. No entanto, a formação continuada para professores do campo também

enfrenta obstáculos, como a dificuldade de acesso a cursos de formação devido à localização geográfica das comunidades rurais.

Nesse sentido, a EaD surge como uma modalidade de educação que permite aos professores do campo atualizarem seus conhecimentos e aprimorarem suas práticas pedagógicas sem necessariamente se deslocarem aos grandes centros urbanos, oferecendo a estes professores acesso a conteúdo de qualidade e metodologias inovadoras, que podem e devem ser aplicadas diretamente no contexto da educação do campo.

O decreto que dispõe sobre o Pronex prevê em seu artigo 5º que a formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. No parágrafo 1º está posto que “Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo” (Brasil, 2009).

Ao reconhecer as dificuldades inerentes à formação presencial de professores do campo, seja pela distância, pelas condições precárias de infraestrutura ou a inflexibilidade que alguns programas de formação presencial apresentam em relação ao gerenciamento do tempo, esta política pública traz legitimidade à EaD como uma solução de formação de professores do campo, viável e eficaz.

A utilização da EaD na formação dos professores do campo permite que estes acessem programas de formação continuada e inicial de forma mais flexível, superando os obstáculos geográficos e temporais que tradicionalmente limitam sua capacitação. Isso possibilita aos profissionais conciliarem suas rotinas de trabalho com outras responsabilidades pessoais e familiares, permitindo que organizem seu tempo de estudo de acordo com suas necessidades.

Nesse sentido, a EaD não apenas facilita o acesso à formação, mas também possibilita uma abordagem mais adaptada às necessidades dos professores do campo, já que estes não precisam se deslocar de suas comunidades para realizar seus estudos. A EaD tem a potencialidade de oferecer a oportunidade de desenvolver conteúdos e estratégias pedagógicas que levam em consideração as realidades específicas das comunidades rurais, promovendo uma formação contextualizada e relevante. Isso é essencial para garantir que os professores sejam não apenas formados, mas também capacitados para atuar de maneira eficaz nas escolas do campo, contribuindo para uma educação que respeite e valorize as particularidades dessas comunidades.

No entanto, essa modalidade educacional também apresenta desafios que precisam ser considerados para garantir a efetivação da formação de professores, especialmente no contexto rural. Segundo Belloni (2009) a EaD requer um suporte institucional sólido para ser eficaz, incluindo infraestrutura tecnológica adequada, material didático de qualidade e acompanhamento pedagógico contínuo. Sem esses elementos, há o risco de a formação a distância se tornar fragmentada e insuficiente, comprometendo a qualidade da educação oferecida aos professores do campo.

Um grande desafio para a formação de professores do campo em EaD ainda é a precariedade na infraestrutura tecnológica. Em muitas regiões rurais, a conectividade à internet é limitada ou inexistente, dificultando o acesso aos conteúdos e a interação com tutores e colegas, por conta de a infraestrutura tecnológica necessária nem sempre estar disponível para todos, o que acaba limitando a participação e, conseqüentemente, seu aprendizado (Moran, 2014).

Essa desigualdade no acesso a internet tem se mostrado um entrave à uma formação efetiva do professor do campo. Segundo o IBGE (2018), mais de 70% dos domicílios rurais do Brasil não têm acesso à internet, o que dificulta consideravelmente a participação de professores do campo em cursos à distância. Esse cenário demanda que as políticas públicas voltadas para a formação de professores do campo não apenas ofereçam oportunidades de EaD, mas também invistam em infraestrutura tecnológica que permita a plena implementação dessa modalidade de ensino.

Além da questão tecnológica, há também o desafio pedagógico de adaptar a EaD às necessidades específicas da educação do campo. De acordo com Freire (2005), a educação deve ser um processo de diálogo e respeito mútuo, em que os conhecimentos dos educandos são valorizados e integrados ao processo de ensino. Esse princípio é fundamental na formação de professores para o campo, onde as práticas e saberes locais desempenham um papel central na construção de uma educação que seja emancipadora.

Uma proposta de formação de professores do campo em EAD, quando mal planejada, pode incorrer no risco de reproduzir um modelo urbanocêntrico de educação, que desconsidera as especificidades do campo e promove uma formação genérica, desconectada das realidades locais. Portanto, para que esta modalidade seja efetiva na formação desses professores é crucial que os cursos oferecidos sejam cuidadosamente planejados para incluir conteúdos que abordem as práticas, saberes e desafios dos camponeses.

Para que a formação do professor do campo em EaD não se incline a uma abordagem meramente tecnicista, que desconsidere a dimensão política inerente a essa formação,

é necessário que esta esteja articulada com os movimentos sociais e as lutas populares dos sujeitos do campo, além de estar comprometida com a autonomia e a justiça social (Arroyo; Caldart; Molina, 2014). Nesse caso, a EAD deve ser planejada de forma a incluir atividades que estimulem o contato com a realidade do campo, para evitar que a formação se torne excessivamente teórica e desconectada das práticas pedagógicas que esses profissionais precisam desenvolver em suas escolas.

Outro desafio que acomete a formação do professor do campo é o isolamento geográfico, que na modalidade EAD pode ser intensificado. Segundo Caldart (2004), a falta de redes de apoio e espaços de formação coletiva limita significativamente o potencial transformador da educação do campo. Além disso, a descontinuidade das políticas públicas e o abandono de programas voltados para o campo entre o final dos anos 2010 e o início dos anos 2020, foram fatores que prejudicaram e ainda prejudicam a permanência e conclusão de cursos, seja presencial ou em EAD.

É necessário que haja um suporte institucional robusto para a EAD, isso inclui infraestrutura tecnológica adequada, materiais didáticos contextualizados, acompanhamento pedagógico contínuo, mecanismos de comunicação e colaboração entre professores e alunos e entre colegas de curso, construindo uma formação relevante, o que impacta no desenvolvimento pessoal e profissional do professor do campo e consequentemente sua comunidade.

Isso evidencia a importância de políticas públicas que garantam, não apenas acesso à EAD, mas por intermédio desta, a criação de espaços de troca de experiências e evolução dos programas de formação, essenciais para o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora no e do campo.

4. O Curso de Licenciatura em Pedagogia - EaD da UFBA e a Formação de Professores do Campo

A Universidade Federal da Bahia (UFBA), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), tem buscado auxiliar na redução da lacuna na formação de professores do campo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de um processo de interiorização do ensino superior, a partir da oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD).

Essa universidade, cujo *campus* principal está localizado em Salvador, uma grande metrópole, teria dificuldades em oferecer cursos presenciais voltados à formação de

professores residentes em áreas interioranas e rurais sem exigir o deslocamento desses alunos até a cidade. Nesse contexto, a EaD se apresenta como uma modalidade legítima, que facilita a capilarização do acesso ao ensino superior, especialmente em regiões distantes dos grandes centros urbanos.

A Universidade tem implementado polos de apoio presencial em locais estratégicos do interior da Bahia, como Barreiras, Guanambi, Ipirá, Itapicuru, Jacobina, Sapeaçu, Vitória da Conquista e outros. Esses polos atuam como centros irradiadores de conhecimento, contando com uma infraestrutura tecnológica robusta que sustenta um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) bem-organizado, além de manter uma equipe capacitada, composta por coordenadores, professores e tutores. Juntos, esses profissionais têm a missão de proporcionar a formação inicial de professores através do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD, atendendo centenas de estudantes distribuídos por todo o interior do estado, inclusive àqueles residentes na zona rural.

Essa estrutura permite que a UFBA leve educação de qualidade a localidades remotas, cumprindo um importante papel na formação de docentes para as escolas do campo, e contribuindo para a facilitação do acesso ao ensino superior na Bahia.

Mesmo não sendo um curso com metodologia voltada para as especificidades do campo, somente o fato de uma grande Universidade como a UFBA se encontrar em locais considerados remotos num estado que possui aproximadamente 567.295 km² (IBGE, 2021), sendo o maior estado da Região Nordeste e o quinto maior estado do Brasil, tem representado um avanço significativo no processo de democratização do acesso ao ensino superior na Bahia.

A presença da UFBA em regiões rurais e de difícil acesso, por meio da EaD, tem ampliado oportunidades educacionais para populações que historicamente foram excluídas dos espaços acadêmicos. Em um estado com grande diversidade geográfica e socioeconômica, a oferta de cursos em áreas remotas contribui para a redução das desigualdades regionais, oferecendo aos habitantes dessas regiões a possibilidade de continuar sua formação acadêmica sem precisar se deslocar para centros urbanos, evitando assim o famigerado êxodo rural.

O principal desafio deste Curso de Licenciatura em Pedagogia é alcançar os sujeitos do campo a partir de sua realidade, desenvolvendo um currículo que empreenda uma formação condizente com a valorização do saber local e promovendo a autonomia dos sujeitos do campo.

A falta de uma abordagem voltada especificamente para as necessidades do campo pode resultar em uma formação que, embora acessível, não atenda plenamente às expectativas das comunidades camponesas. De acordo com Caldart (2004), é imprescindível que a formação de professores para a educação do campo seja pensada de forma a fortalecer as lutas sociais e a identidade cultural dos camponeses. Nesse sentido, mesmo com a presença da UFBA em locais remotos, é importante que a universidade reflita sobre a necessidade de incorporar metodologias e conteúdos que fortaleçam a relação entre os educadores e as realidades do campo.

5. Considerações Finais

A adoção da EAD como metodologia para a formação de professores do campo, apesar dos desafios, representa uma estratégia válida para ampliar o acesso à formação inicial e continuada de professores do campo. Quando bem implementada, a EaD pode proporcionar uma formação contextualizada, permitindo que os professores conciliem seus estudos com suas atividades profissionais e pessoais.

Além disso, a EaD pode promover o desenvolvimento de uma rede de colaboração entre educadores do campo, facilitando a troca de conhecimentos e experiências entre profissionais que atuam em diferentes regiões. Esse aspecto colaborativo pode ser especialmente valioso para o fortalecimento da identidade docente e para a construção de uma prática pedagógica comprometida com as realidades do campo.

Para que essas possibilidades se concretizem, no entanto, é necessário um compromisso contínuo das políticas públicas em garantir os recursos e a infraestrutura necessários para a implementação de programas de EaD de qualidade. Isso inclui investimentos em tecnologia, formação de tutores e professores especializados na modalidade a distância, e o desenvolvimento de currículos que dialoguem com as especificidades do campo.

A EaD pode, de fato, contribuir significativamente para a formação continuada de professores do campo, especialmente ao oferecer uma modalidade flexível que possibilita a superação de algumas das principais barreiras geográficas e logísticas enfrentadas pelos educadores do campo.

A UFBA tem conseguido alcançar esses sujeitos ao realizar uma interiorização da oferta de curso de formação de professores em Licenciatura em Pedagogia para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentando um passo importante para a democratização do ensino, mas é necessário garantir que essa modalidade atenda de forma adequada às especificidades do campo.

Isso implica a necessidade de investimento em infraestrutura tecnológica, desenvolvimento de currículos contextualizados e a criação de espaços de diálogo entre a universidade e as comunidades rurais. Assim poderá ser possível garantir que a EaD cumpra seu papel de promover uma formação de qualidade, crítica e transformadora, que respeite e valorize as singularidades do campo.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e dispõe sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 21, p. 1-2, 30 jan. 2009.

CALDART, R. S. A educação do campo e a pesquisa: questões para reflexão no debate atual. In: MOLINA, M. da C.; CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B. (org.). **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 103-125.

CALDART, R. S. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBGE. **PNAD Contínua**: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD Contínua: Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 11 set. 2024.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. I. J.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

MOLINA, M. da C.; CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B. (org.). **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem online. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2014.

MORAN, J. M.; PASSERINO, L. M.; SILVA, M. (org.). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2012.



Projeto Dom Quixote e suas Caixas Literárias Andantes: Um Olhar sobre a Experiência da Extensão no Curso de Pedagogia EaD da UFBA

Maria Luiza Laborda

Edna Souza

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformação.

Paulo Freire (1996).

Resumo

Este artigo relata a experiência de extensão universitária no curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal da Bahia (UFBA), realizada por meio do Projeto Dom Quixote e da atividade Caixa Literária Andante. Baseada na pedagogia crítica de Paulo Freire, essa ação integrou teoria e prática, possibilitando que os estudantes aplicassem conhecimentos pedagógicos em diversas comunidades baianas, tanto urbanas quanto rurais. O projeto foi motivado pela necessidade de promover o desenvolvimento crítico e criativo dos futuros pedagogos, além de ampliar o acesso à cultura e à leitura em regiões com recursos limitados. Os objetivos incluíram o estímulo à leitura, à análise crítica e ao engajamento dialógico entre estudantes e comunidades, valorizando a troca de saberes. A metodologia envolveu fóruns de discussão no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e a criação

das Caixas Literárias, que incentivaram a leitura em espaços não formais. A avaliação dos resultados, coletados por meio de questionários, evidenciou o impacto positivo tanto na formação dos estudantes quanto na inclusão social das comunidades. Conclui-se que a Caixa Literária Andante contribuiu para fortalecer o diálogo entre universidade e comunidade, demonstrando o papel transformador da extensão universitária na democratização do conhecimento e na construção da cidadania.

Palavras-chave: extensão universitária; pedagogia EaD; Projeto Dom Quixote; Caixa Literária Andante; educação não formal.

1. Introdução

Este texto relata a experiência extensionista Caixa Literária Andante, uma proposta desenvolvida no âmbito do Projeto Dom Quixote: Biblioteca Andante, que desenvolve um rol de atividades de educação – em sentido amplo – pautadas na interdisciplinaridade, em diversos âmbitos comunitários da Grande Salvador, alcançando grupos populacionais de baixa renda. Seu objetivo é difundir conhecimentos acadêmicos, ao tempo em que reconhece e incorpora produções culturais emanadas das comunidades. Esse compartilhamento de saberes, configura uma postura que pretende ser equitativa e não hierarquizada, possibilitando maior rede de contatos e visões mais aprofundadas da realidade social, conforme delineia a proposição do Ministério da Educação (MEC) (UFBA, 2024).

Alocado no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal da Bahia (SIBI-UFBA), o Dom Quixote indissocia as esferas de pesquisa e ensino, para subsidiar sua prática extensionista, o que lhe possibilita auxiliar nas mudanças societárias de contínua necessidade. Se isso faz parte da dinâmica societária, ainda é mais imprescindível na sociedade brasileira, que, ao longo de sua história, reproduz a matriz colonialista e escravocrata.

Assim, no campo da extensão, o Dom Quixote configura-se como Projeto, que, no caso específico da Caixa Literária, atua como Curso. A conexão entre a Caixa Literária Andante e o Projeto Dom Quixote se deve à convergência de seus objetivos, focados na expansão do acesso ao conhecimento, à cultura hegemônica e no desenvolvimento da criatividade e humanização, sobretudo por meio do uso de elementos artísticos e culturais.

A Caixa Literária Andante destina-se à formação de educadores. Esses são estudantes do Curso de Pedagogia da UFBA, que compõem o público de Ensino a Distância (EaD), aos

quais se proporcionam experiências de Educação não formal, destacando a importância da extensão universitária na formação de pedagogos. À realização da experiência, o curso contou com o apoio e acompanhamento dos tutores presentes nos polos alvos.

Ambos os projetos são exemplos de experiências extensionistas da UFBA, considerando-se que essa Instituição segue as definições já citadas, conforme se constata em documento da Pró-Reitoria de Extensão:

[...] um tipo de experiência acadêmica que se desenvolve para além da sala de aula, como uma experiência de produção de conhecimento e cultura, baseada no convívio e interação com outros setores da sociedade, cujo contexto ou situação possam ser transformados pela prática da troca de saberes e pela criação conjunta de soluções, proposições e invenções voltadas para uma vida pública mais plural, diversa, justa, afetiva e divertida para todos (Extensão, 2020).

A referida atividade de extensão foi realizada de 6 de março a 12 de junho de 2023, na modalidade a distância. A proposição envolveu 165 estudantes do Curso de Pedagogia EAD da UFBA, alocados em sete municípios baianos: Barreiras, Guanambi, Ipirá, Itapicuru, Jacobina, Sapeaçu e Vitória da Conquista, abrangendo seis diferentes regiões do estado, em zonas urbanas e rurais.

O conhecimento teórico-metodológico alcançado pelas já históricas andanças quixoteanas auxiliou na composição da abordagem direcionada ao enriquecimento cultural de comunidades carentes na Bahia, através das Caixas Literárias. Estas foram produzidas e utilizadas como principais instrumentos de estímulo criativo e de difusão de experiências de leitura e ensino-aprendizagem, em diversos cenários compostos por grupos carentes do estado, nos quais atuam os educadores participantes. As práticas de produção e as formas de utilização dessas Caixas Literárias serão detalhadas ao longo desse texto, assim como os principais resultados obtidos.

O compartilhamento das experiências vividas pelo Dom Quixote tem como objetivo dar substrato ao diálogo, que deve ser travado entre universidade e comunidade, pois permite maiores possibilidades de promoção de temas e métodos voltados ao avanço social e político, assegurando maior solidez às práticas democráticas de educação.

A partir desse norte, a Caixa Literária foi pensada com o intuito de expandir a leitura, sobretudo a Leitura do Mundo que antecede e aprimora a Leitura da Palavra (Freire, 2000). Isso se dá porque a Leitura do Mundo é capaz de promover uma maior capacidade de análise e emancipação, fundamentos da condição democrática e autonomia pessoal,

sempre combatidas e relegadas no cenário nacional, exceto nos breves períodos em que o Sistema Democrático foi ensaiado. Portanto, como a construção da Democracia enseja permanência, a capacitação à Leitura do Mundo requer contínuos cuidados à construção e manutenção da autonomia pessoal.

A combinação de Leitura do Mundo e Leitura da Palavra facilita a compreensão dos signos e significados dos discursos e posturas políticas prevalentes, que, utilizando distorções e vazios, escondem a realidade. Sabe-se que as narrativas de dominação servem para justificar o desigual acesso e usufruto dos bens sociais, sejam materiais, sejam culturais. Também se sabe que o combate à desigualdade histórica passa pelos movimentos que compõem a sociedade e sua capacidade de exercer pressão na arena pública.

A capacitação para fazer as leituras de mundo requer a inclusão de outros elementos conceituais, sobretudo voltados à compreensão das extremas diferenças vigentes entre brasileiros; se essas, visivelmente, são atribuídas aos âmbitos do desfrute material, pois se manifestam nas esferas socioeconômicas, menos explícitas estão nos diferenciados acessos ao conhecimento. Na verdade, a distância é tão marcante, que se lhe atribuem causas a planos não sociais, como o da natureza e do divino.

Sobre o assunto se debruçaram os *Intérpretes do Brasil*, Holanda (1997), Faoro (2000), Prado Júnior (1981) dentre e outros e, mais recentemente, Schwartz e Starling (2015), que dentre as causas das diferenças, estão os elementos culturais moldados pela economia colonialista e pelo sistema econômico escravocrata. Alguns desses estudiosos apontam que esses aportes culturais são atualizados através dos séculos da História Nacional, sendo mantidos visando a exploração extremada da classe trabalhadora.

A reprodução das diferenças se daria no âmbito da Economia, que disponibiliza rendas mínimas aos trabalhadores, mas também nas esferas da Cultura e da Comunicação, acatando as determinações da base econômica. Essas esferas controlariam o acesso restrito e a divulgação selecionada do conhecimento, ao mesmo tempo em que constroem e divulgam mensagens para os explorados, atribuindo-lhes e responsabilizando-os pelos limites. A Escola recebe os maiores atributos para tal reprodução, bem como conta com os aparelhos especializados para tais funções.

O Sistema Educacional, enquanto instituição básica e indispensável na sociedade moderna, é constituído de vários conjuntos de organizações e aparelhos habilitados para a transmissão de conteúdos, através de métodos diversificados, e, sobretudo, destinados às novas gerações.

Juntamente com a Família, a Escola é a grande transmissora da cultura de um povo, promovendo a socialização e, através desta, a integração social e a inserção produtiva. A reprodução da força de trabalho, portanto, se dando na supraestrutura, ocorre fora da produção, da infraestrutura.

Contudo, embora prevaleça a narrativa da sua universalidade, a igualdade de acesso à Escola é um mito e a equidade propalada não passa de um ardil, na medida em que os conteúdos transmitidos são selecionados consoante as classes sociais a que pertencem os grupos estudantis atendidos, como forma de reforçar e “naturalizar” as desigualdades estruturais. Nesse sentido, é pertinente a histórica percepção que lhe é atribuída de *Aparelho Ideológico de Estado* (Althusser, 1980).

Na verdade, a Escola recebe as crianças, mas vai descartando-as na medida em que crescem. A primeira leva que sai advém da classe trabalhadora e é condicionada a nela permanecer. Parte dos que continuam vão compor os quadros das ocupações médias, para ocuparem cargos intermediários de transmissão de comandos; e a que permanece por mais tempo é formada para os quadros de mando, destinando-se ao papel de agentes de exploração. Cada grupo que sai carrega a específica bagagem ideológica correspondente à sua posição social e ao seu papel na produção: de explorador ou de explorado. Na mesma obra, diz-nos Althusser (1980, p. 9): “sem a reprodução das condições de produção, a produção não sobrevive”.

Na mesma direção, mas mais profundamente relativamente à Escola, seguem Bourdieu e Passeron (1982) compondo a clássica obra sobre a função reprodutora do Sistema Escolar para subsidiar a base econômica nas definições dos lugares sociais, conforme as origens de classe dos estudantes.

A Escola, com a Família, serve à economia capitalista promovendo a reprodução da força de trabalho, seja no conhecimento básico oferecido seja na conformação de posturas e comportamentos de submissão. No capitalismo as relações educacionais, garantidoras da eficiência na produção devem se dar pela comunicação de conteúdos sistematizados e não pela prática no próprio ambiente produtivo.

Os autores citados observam a Escola através de posturas impregnadas da Antropologia histórica e da Antropologia Social, sobretudo de cunho etnológico, compondo análises elucidativas sobre a sua função ideológica. Na verdade, denunciam as falsas narrativas sobre a universalidade do atendimento do Sistema Escolar, desnudando a diferenciada difusão do conhecimento.

A Escola, como agente socializador fundamental, atua discriminadamente, definindo diferentes condições de integração social e de inserção produtiva, ao tempo em que

credita o fracasso escolar à própria incapacidade dos sujeitos em absorver os símbolos linguísticos e os conteúdos hegemônicos. E o faz, obviamente, encobrindo seus reais propósitos, relativos à reprodução dos papéis atribuídos aos dominadores e de dominados.

Já a obra de Freire avança, traduzindo e desenvolvendo as lições dos autores abordados, transformando-as em realizações vivas, pondo em prática pressupostos teóricos e metodológicos que vão de encontro às condições impressas pela escola conservadora e subserviente aos ditames da estrutura produtiva ao lançar propostas que promovem a condição crítica, esteio da autonomia e da libertação .

2. Metodologia

Partindo-se do pressuposto da necessária leitura dos mundos em que se deram as experiências, se buscou observar as questões sociais e culturais, particularmente no que se refere às características educacionais dos grupos populacionais a serem atendidos.

Como se antecipa, os cenários abrangeram diversos municípios baianos. Constatou-se posteriormente, porém, que as experiências se estenderam a municípios vizinhos, e, se espera que se ampliem ainda mais. Verificou-se que, embora esses panoramas municipais não sejam homogêneos em termos socioeconômicos e de localização, têm em comum as condições educacionais segregadoras historicamente, exigindo a implementação de mudanças.

Dessa forma, começa-se pela formação de monitores que atuem junto a públicos escolares ou em outros espaços como uma forma de resistência, instrumentalizada por conteúdos e formas de educação não formal. Essa é caracterizada por compartilhar conhecimentos e é desenvolvida por organizações políticas, profissionais, científicas, culturais e outras no âmbito de grupos sociais carentes, visando o avanço social.

2.1 Marco teórico e procedimentos metodológicos

Ao debruçar-se sobre o universo das realidades educacionais brasileiras e seus frutos, mesmo tendo vasta experiência, o investigador ainda se surpreende com o panorama dos altos índices de analfabetismo e estranha que suas origens vicejam desde tempos remotos. Sua persistência ao longo da História Nacional e sua resistência em termos de dimensão, mesmo após a reimplantação democrática, são especialmente notáveis nos espaços nordestinos.

Como ilustração desse quadro, pode-se citar dados recentes do IBGE (Nery, 2024), que apresentam o índice de analfabetismo da população brasileira como sendo de 7% entre os grupos etários de 15 anos e mais. Embora isso retrate uma acentuada queda do fenômeno histórico, ainda revela a não alcançada universalização do acesso à educação básica. Apesar dessa constatação sugerir o denso trabalho e os aportes materiais instituídos pelos rumos das novas políticas públicas – que, por sua vez, decorrem das mobilizações sociais – a superação definitiva demandará muito esforço, especialmente no que se refere à qualidade do ensino.

Particularizando a realidade nordestina, constata-se que as conquistas nacionais se deram de forma desigual, obedecendo a ditames historicamente impostos a esse espaço. Nesse contexto, a Bahia, apesar de não apresentar as mais graves condições regionais, ainda destaca-se negativamente: 11,4% (1.400.000) de sua população maior de 15 anos (12.315.208) ainda são analfabetos.

Como se observa, essa condição de vulnerabilidade foi inserida há séculos, tendo seus primórdios na Era Colonial, quando o Nordeste abrigava as principais produções, então movidas pela força de trabalho escravizada. Ao colonizador não interessava que seus trabalhadores tivessem acesso aos signos escritos, uma vez que isso lhes facilitaria a comunicação e a obtenção do conhecimento.

E, embora já tenha passado mais de um século desde a proclamada “Abolição”, os efeitos da cultura escravocrata perduram e se reproduzem na contemporaneidade, compondo partes significativas da narrativa hegemônica, seja em sua forma concreta, audível, seja na cumplicidade do silêncio.

Dentro desse contexto histórico e social, compondo a experiência extensionista da UFBA, o Projeto Dom Quixote: Biblioteca Andante subsidiou a atividade Caixa Literária Andante, fundamentando-se nos ensinamentos de Paulo Freire, para pôr-se em marcha e assegurar os resultados contrários aos tradicionais.

Como se sabe, a proposta freiriana alia elementos teóricos à prática, compondo a *práxis*, e produzindo constante diálogo entre essas instâncias e entre aqueles que participam do processo educativo. Assim, considerando a realidade social, cultural e comunitária do cenário onde se dá a atuação, facilita sua adequação e reconhecimento, ao mesmo tempo em que propicia a formação dentro de parâmetros éticos que esteiam o humanismo.

Como ensina Freire (2001, p. 261) : “[...] ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão”. Tais proposições de adequação dos métodos e conteúdos à realidade em que os educandos se inserem possibilitam a ampliação das condições analíticas e dialógicas, permitindo o crescimento da compreensão de mundo e da participação societária, dentro das regras de convivência social e políticas, de civilidade.

Através do reforço aos costumes, tradições, valores, comportamentos e regras vigentes de sociabilidade, podem ser reforçadas as noções constituintes do universo simbólico de pertencimento e de identidade, e mesmo ampliar a consciência relativamente às atrações mercadológicas incentivadoras do consumo como forma de ser social.

Com base nessas abordagens, a construção do Projeto “Caixa Literária Andante” teve como instrumento principal a produção de caixas literárias. Cada estudante criou uma caixa, norteado pelos seus próprios ambientes educacionais e comunitários. A montagem e ocupação dessas caixas incluíram materiais considerados necessários e condizentes com a proposta de expansão da leitura.

Consideraram-se como elementos básicos: papel em branco, lápis de cor, giz de cera, cola, tesoura, livros de história, de poemas, etc. Salientou-se a importância de que, antes da confecção da caixa, o educador pensasse no público-alvo que iria desfrutá-la.

Por exemplo, se fosse direcionada a um público infantil, poderia conter revistas em quadrinhos, livros infantis, fantoches etc. Sempre lembrando que a atividade ocorreria em espaços não formais de educação, cuja caracterização e dimensão são variáveis.

No espaço selecionado pelo estudante para promover sua experiência foram realizadas as atividades, incluindo a leitura dos títulos constantes na caixa. A partir das leituras, apresentavam-se os materiais educativos, propondo e ouvindo sugestões acerca do seu uso. Após a leitura selecionada, incentivava-se as reinterpretações e recriações segundo as visões e tendências comunitárias e pessoais de cada membro do público. As (re)confecções constituíram novos conteúdos da caixa, levando-os a outros espaços e públicos, multiplicando andanças.

Assim, os procedimentos compreenderam atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e também atividades presenciais.

2.2 Descrição das etapas

A atividade Caixa Literária Andante foi organizada em seis etapas principais, cada uma com objetivos específicos e carga horária definida. As etapas incluem desde a participação em fóruns de discussão até a produção e apresentação de portfólios. O quadro a seguir detalha as atividades realizadas, seus respectivos métodos, carga horária e períodos de execução:

Quadro 01: Etapas de atividades

ETAPAS	ATIVIDADES	COMO	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
Primeira	Fórum de Discussão	• Leituras para se apropriar do tema e discussão no fórum	20 horas	De 06/03 a 19/03/2023
Segunda	Produção Textual	• Criação a partir da “árvore do conhecimento”	20 horas	De 20/03 a 09/04/2023
Terceira	Atuação em Campo	• Confecção da Caixa Literária Andante e realização da atividade no espaço escolhido	50 horas (planejamento e execução)	De 10/04 a 07/05/2023
Quarta	Apresentação das Atividades	Socialização das produções em encontro síncrono (por polo)	10 horas	24/04 e 08/05/2023
Quinta	Culminância	• Escrita e postagem no AVA/Moodle	20 horas	De 08/05 a 04/06/2023
Sexta	Culminância	• Apresentação do portfólio/Encontro Síncrono	30 horas	De 06/06 a 12/06/2023

Fonte: AVA/Moodle UFBA.

3. Resultados

A experiência se revelou proveitosa, na medida em que educadores e educandos construíram espaços dialógicos. E, alcançadas as Leituras do Mundo, tornou-se mais fácil avançar para a Leitura da Palavra, embora se reconheça que esse processo nunca estará completo – e é justo que assim seja.

Visando conferir a representação do processo, aplicou-se um questionário ao final da experiência, que permitiu uma avaliação mais abrangente, envolvendo estudantes. O instrumento foi cuidadosamente elaborado para cobrir todas as etapas do processo, proporcionando ao corpo docente a oportunidade de expressar suas opiniões de maneira livre e aberta.

Por outro lado, diferentemente da Escola segmentadora, constatou-se que se conseguiu plantar o prazer de conhecer, de descobrir, de participar de criações, que se refletem na autoestima, no senso comunitário e, assim, nas condições de autonomia e de integração. Dessa forma, é possível contar com maiores possibilidades de participação política social em prol da emancipação.

Os depoimentos a seguir representam uma seleção das inúmeras reflexões dos estudantes que participaram da atividade extensionista Caixa Literária Andante. Convém destacar que se apresenta, aqui, apenas um depoimento por polo; muitos outros relatos foram recebidos, e todos refletem o impacto significativo do projeto nas diferentes localidades.

Esses exemplos ilustram a diversidade de experiências e a riqueza das interações promovidas pelo projeto.

O projeto de extensão nos deu a oportunidade de compartilhar conhecimentos com pessoas que se sentem excluídas de uma sociedade onde a maioria pensa que o saber é adquirido exclusivamente em instituições formais (João Paulo, Polo de Guanambi).

O Projeto de Extensão Dom Quixote foi uma experiência enriquecedora, que me proporcionou momentos de interação social importantes, que colaboraram para a minha prática pedagógica e também me mostraram a importância da leitura e da educação na vida de uma criança. (Beatriz, Polo de Ipirá)”.

O Projeto Dom Quixote: Biblioteca Andante se mostrou um sucesso em todos os aspectos. Além de estimular o interesse pela leitura, fortalecer os laços familiares e despertar a criatividade dos estudantes, proporcionou momentos de pura diversão e alegria para todos os envolvidos. Ver o entusiasmo nos rostos dos estudantes e saber que fiz parte de uma experiência tão enriquecedora é algo que guardarei com carinho em minha memória. O projeto me mostrou que a leitura pode ser uma jornada emocionante, cheia de descobertas e diversão, e reforçou minha convicção de que promover a literatura é abrir portas para o conhecimento e a imaginação (Lucas Mateus, Polo de Barreiras).

Além de levar um pedacinho da universidade para inúmeros contextos, o projeto de extensão Dom Quixote leva cultura e conhecimento para os que por ele perpassam, fazendo com que as pessoas se lembrem de algo que por vezes passa despercebido; que a leitura é uma aliada pra vida inteira, ela enriquece a alma, o intelecto e quebra paradigmas (Kaylane, Polo de Itapicuru).

A atividade extensionista é importante por várias razões, mas, sem dúvida, o estímulo à leitura, à discussão reflexiva e à busca por soluções que contribuam para o desenvolvimento social dos indivíduos são destacáveis (Lucas M., Polo de Jacobina).

A educação é um espaço muito rico de possibilidades, mas é preciso estar atento para aproveitar cada uma delas da melhor forma. A importância de respeitar a diversidade de conhecimentos existente dentro da enorme variedade de públicos ficou clara na prática dessa atividade, e já se desenhava desde a construção do projeto, enquanto analisava o grupo escolhido. O Projeto Dom Quixote foi uma experiência muito rica e desafiadora, agregando conhecimento e reflexão para a nossa trajetória acadêmica (Rosane, Polo de Sapeçu).

Esse projeto trouxe uma leveza nas leituras, e escrita. Achei interessante e prazerosa a produção textual da árvore do conhecimento, a caixa literária andante, as trocas em sala de aula sobre a construção da caixa, enfim, muito criativo (Elionara, Polo de Vitória da Conquista).

Esses relatos não apenas evidenciam o valor da atividade “Caixa Literária Andante” como uma ferramenta educativa, mas também reforçam a importância da leitura e da educação como elementos chaves para a conscientização e promoção da autonomia, sustentáculos

da transformação social capaz de romper os paradigmas conservadores, que procuram permanecer hegemônicos, com vista à manutenção do processo de dominação.

É possível constatar a conscientização dos envolvidos no processo acerca da necessária, prévia e continuada, Leitura do Mundo (Freire, 2002), bem como a dialogicidade entre os participantes, reduzindo os riscos de preconceito frente às diferenças. Essa postura fortalece o autoconhecimento, o avanço analítico, a integração sócio-comunitária e a ampliação das condições de inserção social.

O depoimento de cada estudante revela como o projeto facilitou momentos de aprendizagem, reflexão e engajamento comunitário.

Como destaca Paulo Freire (2001, p. 259),

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Esse ciclo dialógico de aprendizado esteve no cerne do projeto, no qual estudantes e comunidades aprenderam e se ensinaram mutuamente, construindo conhecimentos a partir de suas realidades e experiências.

Além disso, os participantes reconheceram a eficácia da organização e do planejamento da experiência extensionista, valorizando tanto os cronogramas estabelecidos quanto as orientações e os recursos materiais fornecidos.

Abaixo, alguns exemplos representativos das produções:



Figura 01: Caixas Literárias

Fonte: Curso de Pedagogia EAD da UFBA.

4. Considerações Finais

Este trabalho compartilha os desafios, resultados e aprendizados alcançados com a implementação da atividade extensionista Caixa Literária Andante, oferecendo orientações para futuras práticas de extensão universitária baseadas no diálogo. Realizada de 6 de março a 12 de junho de 2023, na modalidade a distância, a atividade envolveu 165 estudantes do Curso de Pedagogia EaD da UFBA, distribuídos em sete municípios baianos – Barreiras, Guanambi, Ipirá, Itapicuru, Jacobina, Sapeaçu e Vitória da Conquista –, abrangendo seis regiões do estado em zonas urbanas e rurais.

A proposta visou compartilhar saberes e promover a leitura e o desenvolvimento crítico entre os estudantes e as comunidades envolvidas, articulando-se com o Projeto Dom Quixote: Biblioteca Andante. As análises realizadas a partir dos questionários aplicados ao término da atividade confirmam o valor desta ação na formação dos participantes, enfatizando a promoção do diálogo e o elevado nível de participação mantido ao longo do período.

A atividade extensionista Caixa Literária Andante demonstrou-se eficaz na promoção da leitura e do desenvolvimento crítico entre os estudantes de Pedagogia EaD da UFBA e as comunidades envolvidas. Através da articulação com o Projeto Dom Quixote: Biblioteca Andante, foi possível criar um ambiente de aprendizagem que valoriza a cultura e a criatividade.

Apesar dos desafios, os resultados foram positivos. Os participantes destacaram a promoção de diálogos significativos, a troca de conhecimentos e o acesso ampliado à cultura, especialmente por meio das atividades de leitura. Os depoimentos dos estudantes reforçam a importância de iniciativas como esta para a formação acadêmica e cidadã, contribuindo para a inclusão social e a democratização do conhecimento.

Por meio das análises realizadas nessa pesquisa, pode-se observar as respostas obtidas através dos questionários aplicados ao final do processo. As mesmas confirmam a importância do valor da atividade desenvolvida, no contexto da formação proposta, com ênfase na promoção do diálogo entre os participantes.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

EXTENSÃO. **UFBA em movimento**, Salvador, c2020. Disponível em: <https://ufbaemmovimento.ufba.br/extensao>. Acesso em: 18 ago. 2024.

FAORO, R. **Os donos do poder**: formação do patronato brasileiro. São Paulo: Globo, 2000.

FREIRE, P. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Carta aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul 2024.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NERY, C. Censo 2022: taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7% em 12 anos, mas desigualdades persistem. **Agência IBGE Notícias**, [Rio de Janeiro], 17 maio 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em: 1 jun. 2024.

PRADO Júnior, C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

SCHWARCZ, L.; STARLING, H. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. **Extensão universitária**. Salvador, c2024. Disponível em: <https://ihac.ufba.br/pt/extensao/>. Acesso em: 20 set. 2024.



Impactos na Formação: Seminário de Estudantes de Licenciatura em Pedagogia EaD - FAGED/UFBA

Ivana Cristina Santana

Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade.

Raul Seixas (1974).

Resumo

Este texto relata a experiência de uma estudante da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (EaD) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que idealizou e auxiliou na organização do I Seminário de Estudantes de Licenciatura em Pedagogia EaD. Motivada pela necessidade de fortalecer laços acadêmicos e afetivos entre colegas e a equipe pedagógica, a iniciativa surgiu em meio à pandemia de Covid-19. O evento, realizado online, visou complementar a formação dos futuros pedagogos, servindo como uma preparação para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao abordar temas como didática, currículo, avaliação, políticas públicas e diversidade. O seminário, que contou com a participação de estudantes, professores e palestrantes renomados, obteve sucesso em suas duas primeiras edições, resultando em um alto engajamento dos participantes e sua inclusão no calendário oficial do curso. A análise dos dados quantitativos e

qualitativos demonstra a relevância e o impacto positivo do evento na formação dos estudantes.

Palavras-chaves: Seminário Acadêmico; Formação de Professores; Pedagogia; Universidade Federal da Bahia.

Sonhar, verbo indicativo do presente, mas também, infinitivo. E foi com essa proposta de sonhar no presente e no infinitivo, que como estudante da primeira turma do curso de Licenciatura de Pedagogia na modalidade Educação a Distância (EaD), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que então, surgiu o desejo de juntar colegas do curso, distribuídos nos mais diversos polos desta Universidade, do estado da Bahia. Bem como, toda coordenação do curso e a quem mais interessasse, com o objetivo de estreitar as relações acadêmicas, pedagógicas, sociais e culturais para maior produção e fruição de conhecimento científico e intelectual de pedagogos(os) em processo de formação.

Ao iniciar o curso, lembro-me que a então Coordenadora, Lanara Guimarães de Souza, manifestou o desejo de um encontro presencial com os cursistas de todos os polos, dessa primeira turma. Entretanto, com o decorrer do andamento do curso e sobretudo pelo isolamento social provocado pela covid-19 e permeada pela nostalgia do isolamento, essa fala veio-me à memória. E ainda que distantes por força das atuais circunstâncias, pensei que mesmo via *on-line* precisávamos nos reunir, trocar, partilhar e sobretudo, nos fortalecermos como estudantes e equipe pedagógica, como corações que pulsam e bombeiam sentimentos, amizades e afetos mútuos. Era momento de minimizar as distâncias para estreitar saberes e calor humano.

Partindo dessas inquietações que pensei na congregação de estudantes, professores e coordenação. Um encontro de cérebros potentes e vigorosos para erguer o Seminário de Estudantes de Licenciatura em Pedagogia EaD - FACED/UFBA. Com o projeto apresentado à minha tutora *on-line*, Kátia Soane, que por sua vez, compartilhou com a coordenação do curso, sonhamos juntos(as) e o Seminário tornou-se realidade efervescente. O período entre organizar, sistematizar e realizar, foi tão quanto era a esfera do momento: de urgências. E mesmo com o urgir do tempo, foi possível erguer um evento acadêmico de cunho científico, com renomados palestrantes no campo da educação, arte e cultura, a nível nacional e internacional, sem aporte financeiro específico para o evento. E sem, contudo, renunciar a qualidade disponível que os recursos tecnológicos, humanos e intelectuais nos permitiam.

1. O Seminário e o seu Reverberar

*Depende de nós, quem já foi ou ainda é criança, que acredita ou tem esperança,
quem faz tudo pra um mundo melhor.*

Ivan Lins (1987).

Como estudantes, estávamos no sexto semestre, na expectativa e ansiedade quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Neste sentido, o Seminário acontece e justifica-se, sobretudo, com a proposta de “esclarecer um primeiro levantamento da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (Thiollent, 2011, p. 56), nas quais, deveríamos perfazer na perspectiva da pesquisa-ação, por meio dos eixos temáticos do TCC, a saber: didática, currículo e avaliação nas etapas e modalidades da educação básica; políticas públicas, tecnologias, gestão escolar e do trabalho pedagógico; diversidade, gênero e relações étnico-raciais na educação básica. Através dessa vitrine expositiva, como estudantes, suscitamos dessa fonte para defrontar o desafio de produzir um TCC com conhecimentos mais ampliados.

Para além das perspectivas supracitadas, é importante salientar o engajamento corajoso e comprometido dos estudantes. Afinal, “não há docência sem discência” (Freire, 1996, p. 23). Com isto, o Seminário foi erguido também com a participação dos estudantes. Foram participações diversas: monitoria, mediação, submissão de resumos, e participação ativa nas transmissões via Streamyard/Youtube. Esse engajamento, para a maioria dos discentes da primeira turma, significou como suas primeiras experimentações em eventos científicos, que resultaram em impactos significativos na formação de futuros pedagogas(os) e que reverberaram ao longo do curso e posterior a ele.

Outro reverberar consiste na inclusão do Seminário no calendário do curso de licenciatura em Pedagogia EaD - FACED/UFBA, que no ano de 2024 passa a ser intitulado como “Seminário de Pedagogia EaD - FACED/UFBA”. Isso, porque compreende-se que o Seminário adquire desdobramentos do pensar/realizar para além de ações discentes. Mas sim e para sua plena realização, envolve toda a congregação do curso de Pedagogia. Desse modo, o Seminário em seu processo de produção, adquire autonomia no que tange ser erguido com ou sem a participação direta dos cursistas. Todavia, mantém-se com o compromisso de contribuir diretamente na formação da pedagoga e do pedagogo. Estes, público-alvo e motivação maior do Seminário e suas edições.

2. O Seminário em Dados

Ontem o menino que brincava me falou que o hoje é semente do amanhã.
Gonzaguinha (1984).

Na primeira edição do Seminário, os registros qualitativos e quantitativos concentraram-se através de: *e-mail* específico: seminariopedagogiaeadufba@gmail.com, para maiores informações; Google Forms: para inscrições, listas de presenças e *feedbacks* e o site¹¹: para apresentação, audiovisual e informações gerais. Devido a falta de acesso da administração, o site foi automaticamente excluído, que por sua vez, configura como perda significativa para eventuais consultas.

Com isto, na segunda edição, toda sua estrutura passa a ter seus registros hospedados no Sistema de Gerenciamento de Eventos (GERE-UFBA). Assim, além dos itens supracitados, os certificados de participação também são emitidos pelo GERE com certificação da Pró-Reitoria de Extensão (SIATEX-UFBA), mantendo o Google Forms e e-mail do curso: coordpedagogia.ead2@gmail.com. Conforme tabelas, gráficos e figuras abaixo, nas duas edições do Seminário, foi possível mensurar:

Tabela 01: Avaliações Quantitativas

Informação	Muito relevante	Relevante	Desejável
O Seminário influenciou sua compreensão das práticas pedagógicas através do ensino à distância?	80,4%	15,9%	3,7%
Você conseguiu estabelecer conexões com outros estudantes ou profissionais durante o seminário que continuarão sendo úteis para sua formação?	89,7%	9,3%	0,9%
Qual a sua avaliação sobre o seminário?	75%	25%	-

Fonte: Elaborada pela autora, dados do Google Forms (UFBA, 2020b).

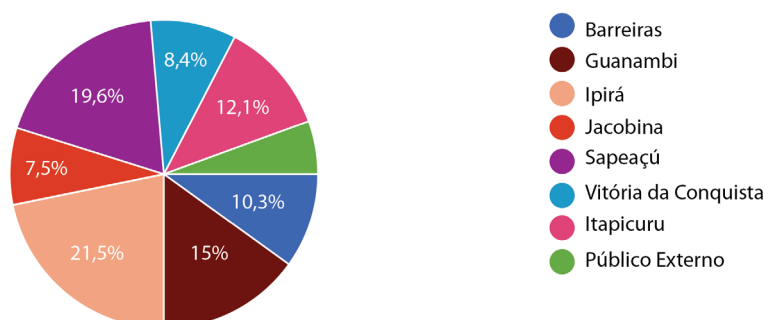
¹¹ <https://i-seminario-virtual-dos-estudantes-de-pedagogia-ead-ufba.webnode.com>.

Informação	Quantitativo
Visualizações no YouTube	8.695
Inscritos (Lista de Presença)	1.232

Gráfico 01: Participação dos Polos

3 - POLO:

107 respostas

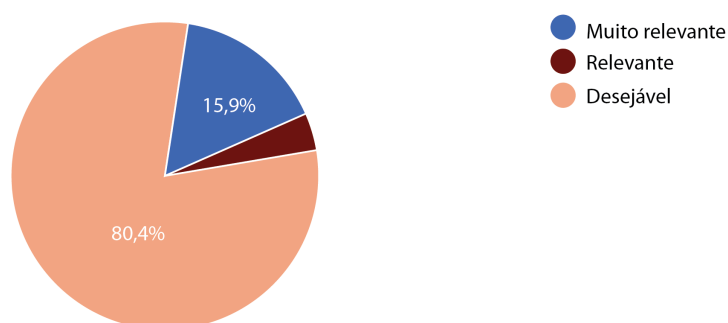


Fonte: Elaborado pela autora, dados do Google Forms (UFBA, 2020b).

Gráfico 02: Influência e compreensão das práticas pedagógicas através do Seminário:

2 - O seminário influenciou sua compreensão das práticas pedagógicas através do ensino a distância?

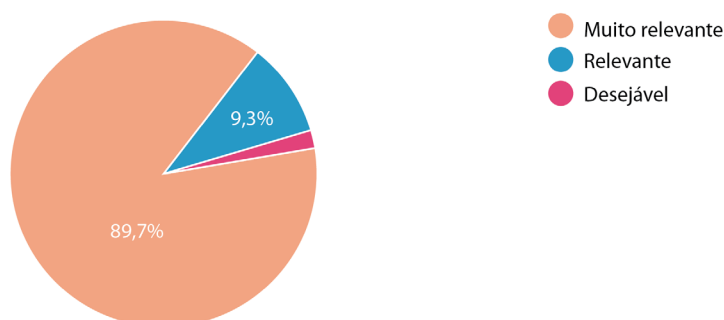
107 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, dados do Google Forms (UFBA, 2020b).

Gráfico 03: Avaliação sobre o Seminário**5 - Qual a sua avaliação sobre o Seminário?**

107 respostas

**Fonte:** Elaborado pela autora, dados do Google Forms (UFBA, 2020b).

Achei maravilhoso, não sabia que o local geográfico seria assim, foi explicado de uma maneira tão boa, fácil de compreensão, antes da explicação estava achando as disciplinas muito complexas, agora estou vendo como é bom trabalhar com essas disciplinas. Amei as aulas nesse formato no YouTube, para mim todas as aulas poderiam ser assim, pois é mais fácil de acesso do que o Ava Moodle, minha perspectiva é que sempre tenhas esses seminários, só que não em dia de semana, pois para quem trabalha foi complicado conciliar, principalmente no meu caso, então gostaria de sugerir que poderia começar sexta à noite e o sábado todo. Desde já agradeço e achei o seminário ótimo.

Foram realizadas pautas muito relevantes para nossa sociedade. Gostaria de sugerir que seminários como esse, fossem levados para escolas e professores do interior da Bahia, como por exemplo sobre educação inclusiva, acho que muitos professores da rede municipal não estão preparados para trabalhar com eles.

Que tenha mais interação.

Sugiro que no próximo encontro seja de preferência aos finais de semana. E que possamos ter mais mesas com diversos temas.

Figura 01: Depoimentos extraídos do *feedback***Fonte:** UFBA (2020b).

Disponibilizar uma carga horária mais flexível.

Na minha concepção, esse Seminário é necessário acontecer novamente na 3ª edição, pois ajudará na formação dos futuros pedagogos, contribuindo ainda mais para a perspectiva e ampliação de suas novas aprendizagens.

PODE INCLUIR PROJETOS COLABORATIVOS ENVOLVENDO ATIVIDADES EM GRUPO

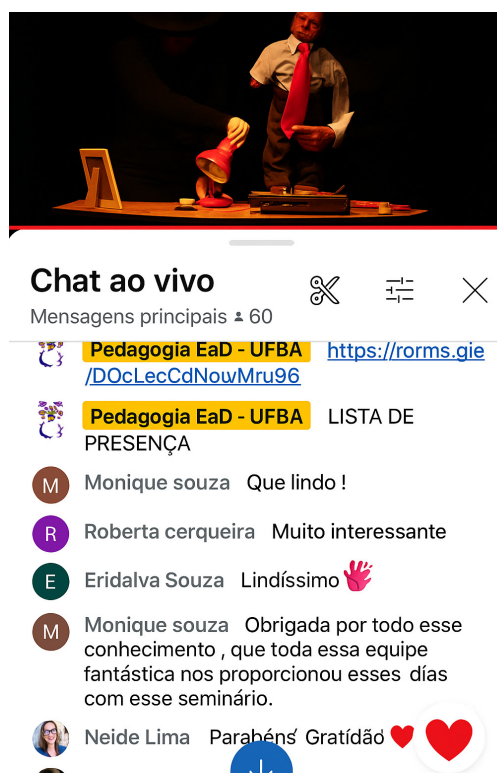
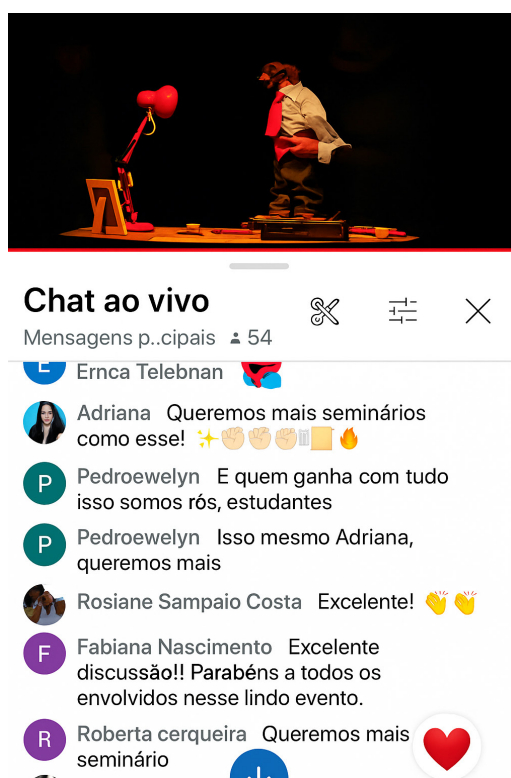
Para a 3ª Edição do Seminário, acho que uma coisa que deve ser mantida é a organização e como os professores discutem os conteúdos com a participação ativa dos alunos, isso foi bem interessante e com certeza ajudou bastante no aprendizado de todos.

É bom pensar um pouco nas pessoas que trabalham no diurno, poderiam ter colocados mais turnos à noite e o sábado todo para uma maior participação.

Achei o Seminário muito bem organizado e pertinente.

Figura 02: Depoimentos extraídos do *feedback*

Fonte: UFBA (2020b).



Figuras 03 e 04: Depoimentos extraídos do canal Youtube

Fonte: UFBA (2020a).



Figura 05: Depoimentos extraídos do canal Youtube

Fonte: UFBA (2020a).

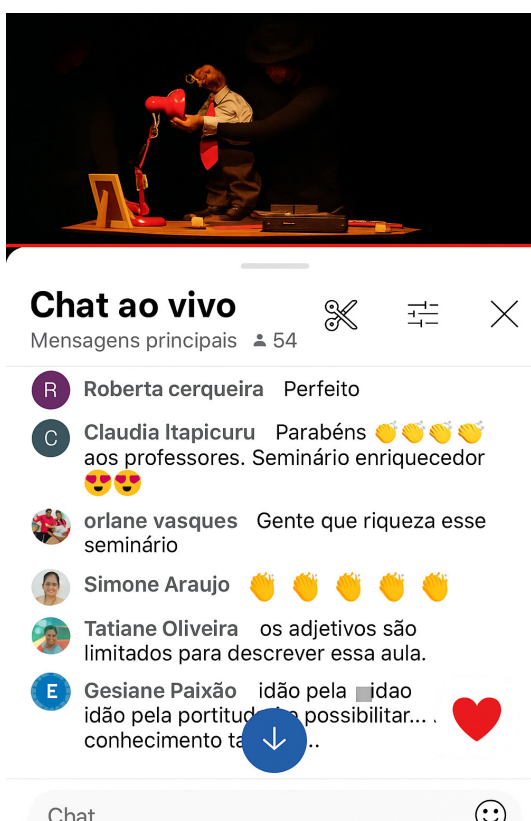


Figura 06: Depoimentos extraídos do canal Youtube

Fonte: UFBA (2020a).

3. Conclusão

Gente sente dor. Gente precisa de amor. Gente quer viver. Gente precisa acontecer.
Marina Elali (2004).

O Seminário prossegue em sua missão de contribuir diretamente com sua proposta de difundir conhecimento científico no processo de aquisição de aprendizagens de pedagogas e pedagogos, nas mais diversas instâncias: formativa, intelectual, afetiva, cultural e social. Dialogando com culturas locais e internacionais, diversificando e ressignificando as práticas pedagógicas. Presencial ou *on-line*, é possível complementar a formação acadêmica de discentes de Pedagogia EaD, sendo o Seminário uma ferramenta potente da aprendizagem pedagógica.

Como resultado da minha formação, através de processo seletivo, aprovada em primeiro lugar no cadastro reserva, retorno a esta Universidade como tutora presencial e em seguida, passo para a tutoria *on-line* da segunda turma de Licenciatura em Pedagogia EaD - UFBA, ambos do polo Itapicuru-Bahia. Como resultado do Seminário, diversos manifestos dos alunos via *feedback* conclamando sua terceira edição. Desse modo, o Seminário vai se consolidando em números consideráveis de inscritos, nas visualizações das palestras pelo canal do Youtube deste curso, nas participações registradas via lista de presença e sobretudo, na importância deste evento no processo formativo de pedagogas e pedagogos do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD - UFBA-FACED-UAB.

O Seminário permite o debate ampliado sobre as principais questões que envolvem o fazer pedagógico na contemporaneidade. É uma colcha de retalhos tecida por discentes, professores, especialistas, mestres e doutores, que pesquisam, investigam e praticam no chão da sala de aula, sobretudo, a pública, as vivências mais significativas, inovadoras e transformadoras das práticas pedagógicas do século XXI. Aqueles que compõem a colcha de retalho, por sua vez, generosamente, compartilham nesse painel de saberes que é o Seminário de Pedagogia EaD - UFBA-FACED-UAB., vida longa!

Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GONZAGUINHA. O que é, o que é?. In: GONZAGUINHA. **Corações marginais**. Rio de Janeiro: EMI, 1984. 1 disco de vinil. Faixa 1.

GONZAGUINHA. Semente do amanhã. In: ELALI, Marina. **Marina Elali**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2004. 1 CD. Faixa 12.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LINS, Ivan. Depende de nós. In: LINS, Ivan. **Mãos**. Rio de Janeiro: Polygram, 1987. 1 CD. Faixa 12.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Mesa de Abertura**: a Importância da Formação dos Pedagogos do Curso de Licenciatura EAD da UFBA. [Salvaor: UFBA, 14 out. 2020a. 1 vídeo (1h 35min). Abertura do Seminário de Estudantes de Pedagogia a Distância - UFBA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nRLHp5Q4rHU>. Acesso em: 28 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. Seminário de Pedagogia EaD. **Processo Formativo e Docência**: relato de experiência do 1º Seminário do Curso de Pedagogia EaD-UFBA. Salvador, 2020b. Google Forms. Disponível em: <https://forms.gle/Ezz5q1RpggfW9b9H6>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SEIXAS, Raul. Gita. In: SEIXAS, Raul. **Gita**. Rio de Janeiro: Philips, 1974. 1 disco de 33 ⅓ rpm. Faixa 1.



Estágio Supervisionado em Educação Não-Formal: Experiência no Curso de Pedagogia da UFBA do Polo EaD UAB - Barreiras

Jennifer Santos Mendes de Santana

Givaédina Moreira de Souza

Elena Maria Brentano

Resumo

A presente pesquisa constitui-se em um relato de experiência de estágio ocorrido em uma instituição de educação não formal, como parte integrante das atividades curriculares do curso de Pedagogia. Tem como objetivo, apresentar atividades desenvolvidas no Projeto Social e Educacional Catavento III, localizado na Rua São Domingos, nº 100, Bairro Cascalheira em Barreiras, Bahia, e sua importância para as crianças envolvidas e para os estudantes de Pedagogia. A experiência ocorreu em setembro e outubro de 2023, nos turnos matutino e vespertino, durante o contraturno escolar. O estágio foi realizando, envolvendo crianças e adolescentes de idade entre 6 e 14 anos de três turmas, cada uma com 25 alunos. tendo como etapas, a aproximação inicial entre a pesquisadora e os alunos participantes; a coleta de dados da instituição e registro das atividades; e a sistematização e análise dos resultados. A realização de atividades lúdicas, com brincadeiras de interação social, oficinas de tangram, livro sanfonado e varal literário, além dos exercícios de

reforço escolar e auxílio nas atividades escolares, favoreceram à pesquisadora, uma percepção ampla sobre os processos educativos, para além da rigidez de uma escola formal, porém como um trabalho organizado e planejado sob o viés de um ensino para a autonomia e cidadania. Conclui-se que o estágio em educação não formal amplia o olhar para a valorização da atuação de pedagogos em espaços não escolares, como essencial à aprendizagem e formação cidadã, além de caracterizar-se como uma experiência valiosa, para os estudantes de Pedagogia, ressignificando o estágio e a formação acadêmica.

Palavras-chave: estágio supervisionado; educação não formal; ensino superior; criança.

1. Introdução

A realização do estágio é fundamental para a formação profissional em licenciatura em pedagogia, pois tem o objetivo de preparar o aluno para a docência, levando-o a conhecer as áreas de atuação do pedagogo, a fim de vivenciar experiências do magistério. De forma prática, o estudante tem a possibilidade de aplicar os fundamentos e saberes teóricos inerentes aos cursos de formação de profissionais da educação, que nesse caso, tem como campo específico, a pedagogia.

O conceito de estágio sofreu mudanças ao longo do tempo, passando de uma simples atividade de acompanhamento prático a um mestre na Idade Média, para uma atividade curricular prática nos cursos ofertados pelas instituições educacionais da atualidade (Colombo; Ballão, 2014, p. 172).

O estágio é uma experiência pessoal crucial para a construção do estudante em formação. Constitui-se em fase de preparação para a vida profissional, por permitir que o estudante adquira habilidades essenciais, críticas e reflexivas, para a realização da prática mediante a realidade presenciada e o percurso realizado. Ao relatar a experiência de estágio, tem-se a possibilidade de ampliar a percepção de estudantes e professores sobre as nuances da relação teoria-prática que ocorre nesse período.

Assim, a presente pesquisa justifica-se pela importância do registro sobre as vivências durante o estágio, para o campo da Pedagogia, como fonte de informação e diálogo sobre as práticas pedagógicas em contexto não formal de ensino, para o enriquecimento

profissional e compreensão da realidade dos espaços educativos. Ao compartilhar experiências desenvolvidas durante o estágio não formal e explorar situações diferenciadas para crianças em situações vulneráveis, é evidenciado o aprendizado prático dos estudantes de Pedagogia, quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências, estabelecendo uma conexão entre situações reais do cotidiano dos educandos e o planejamento realizado.

Segundo o Parecer CNE/CP nº 28/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, pelo Ministério da Educação (MEC), “O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (Brasil, 2001). Também regulamentam a obrigatoriedade do estágio curricular, a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2015) e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019).

O espaço não formal de educação também pode ser definido como um ambiente que promove a aprendizagem, pois permite o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores, mediando a aprendizagem do conteúdo estabelecido pelas diretrizes curriculares que regem o país. Nessa perspectiva, há uma relação de complementariedade entre a educação formal e a não formal, ampliando as dimensões do saber, uma vez que a escola “não pode atender a todas as dimensões da complexa educação”⁴ (Sarramona; Vázquez; Colom, 1998, p. 7).

As vivências do estágio não formal, que é uma das quatro etapas do componente curricular Estágio Supervisionado que faz parte da grade curricular do curso de Pedagogia na modalidade EaD da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ocorreram no Projeto Social Catavento III, localizado na Rua São Domingos, nº 100, Bairro Cascalheira em Barreiras, Bahia, que atende crianças em contraturno escolar, para dar suporte na aprendizagem, auxiliando nas atividades solicitadas pela escola. Esse Projeto está inserido na comunidade há mais de 30 anos, acolhendo os moradores próximos e principalmente, as crianças em estado de vulnerabilidade, desenvolvendo ações sociais e educativas com parceria com o município.

Esse relato desenvolve-se com o objetivo de apresentar atividades desenvolvidas no Projeto Social e Educacional Catavento III e sua importância para as crianças envolvidas e para os estudantes de Pedagogia.

2. Metodologia

O relato de experiência tem como premissa, o registro de uma observação-participante, a qual contribui com a aproximação entre o pesquisador, o objeto de investigação e o conhecimento (Minayo; Deslandes; Gomes, 2011).

A abordagem qualitativa da pesquisa contribui no desenvolvimento dessa experiência porque possibilita ser demarcada como contexto que reconhece a importância da participação da estagiária. Segundo Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa é uma atividade parte de um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.

Local da Pesquisa

A experiência ora relatada ocorreu durante o estágio em educação não formal, no Projeto Social Catavento III, localizado na Rua São Domingos, nº 100, Bairro Cascalheira em Barreiras, Bahia, em setembro e outubro de 2023, com as crianças com idade entre 6 e 14 anos, no contraturno escolar.

No espaço funcionam três salas. A primeira para crianças de 6 a 8 anos, a segunda destinada a crianças de 9 a 11 anos, e a terceira para aquelas com idade entre 12 e 14 anos. Cada turma contém cerca de 25 alunos, nos turnos matutino e vespertino. A estrutura física conta também com uma cozinha, um refeitório, dois banheiros, um pequeno almoxarifado, secretaria e uma área de lazer grande, para a realização de jogos e atividades externas.

A rotina desenvolvida no projeto nos dois turnos é seguida criteriosamente. As crianças e adolescentes, ao chegarem na instituição, se dirigem ao refeitório para a primeira refeição, que é antecedida por uma oração. O fato de tratar-se de crianças em situação de vulnerabilidade impõe à instituição a valorização deste momento de alimentação, pois para muitas dessas crianças, por vezes, esta pode ser a única refeição mais completa do dia, à qual elas têm acesso.

Após a refeição, todos se dirigem para as salas, para participar da aula, que é dividida em duas etapas: no primeiro momento são trabalhados conteúdos para reforço escolar e auxílio das atividades escolares; e na segunda parte da aula, são realizadas atividades planejadas pela equipe de professores e supervisora geral e de campo da Instituição. No pátio externo do Projeto, são realizadas atividades lúdicas, como capoeira, jogos e brincadeiras diversas, além de produções artesanais.

Etapas da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em três etapas. Na primeira, foi realizada a aproximação inicial com os participantes, no local do estudo, a fim de reduzir a distância entre a pesquisadora e o grupo social. Nesse período, ocorreram pequenos encontros, de modo que foram trabalhadas as expectativas das crianças e adolescentes, além de ser esclarecidas as dúvidas sobre o objetivo da prática pedagógica naquele espaço e do registro dessa prática.

A etapa da aproximação carece da pesquisadora empatia, paciência e clareza, de modo a garantir uma aceitação do grupo, essencial à inserção da pesquisadora e à realização das atividades, esclarecendo que eles são os protagonistas e não meros expectadores ou objetos de investigação (Queiroz *et al.*, 2007). Durante essa fase, houve por parte dos participantes a curiosidade e o desejo de experimentar momentos diferentes.

Na segunda etapa, realizou-se a coleta dos dados documentais a respeito da Instituição, sobre o escopo e a história do Projeto Social, bem como o público-alvo. Também registrou-se as atividades realizadas, para posterior análise. Por fim, na terceira etapa, ocorreram a sistematização e a organização dos dados coletados, de modo a apresentar e discutir os resultados obtidos, com o intuito de alcançar o objetivo desse relato.

Aspectos Éticos da Pesquisa

A pesquisa qualitativa foi realizada em conformidade com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 1996). Dessa forma, os responsáveis pelos menores assinaram um termo de autorização para uso da imagem e das informações coletadas, tendo em vista a utilização desses dados para fins educacionais e não comerciais. Na ocasião, o termo de autorização foi apresentado, em reunião na instituição, mediada pela coordenadora e pelos professores que atuam no local.

3. Observação dos Resultados: Ambiente Pedagógico da Instituição

Ao visitar o Projeto Social Catavento pela primeira vez, observou-se um ambiente aconchegante, arejado e espaçoso. As profissionais que atuam nesse espaço são carinhosas e dedicadas às crianças.

O fato de ser bem acolhida remeteu a lembranças vividas num ambiente não formal de educação durante a infância e início da adolescência, onde construí habilidades com uma base social ética, a qual faz parte da minha formação cidadã e que agora se soma à minha percepção de futura profissional da educação.

Segundo Gohn (2006) a educação não formal favorece a aprendizagem de saberes inerentes aos problemas coletivos sociais e do cotidiano das pessoas, além de conteúdos escolares, que favoreçam uma leitura de mundo. Essa percepção remete aos ensinamentos de Freire (2011), ao defender uma educação para a autonomia, crítica e reflexiva, que contribua com uma cidadania no sentido pleno, tendo os educandos como sujeitos da sua própria aprendizagem.

Como afirma Gohn (2006) na educação não formal, os educadores interagem com o outro, ensinando e aprendendo junto. Durante a vivência no Projeto, esta troca de saberes entre educadores e educandos é constante, fomentada pela relação de amizade, respeito e diálogo. Ao atuar junto aos alunos, durante as experiências lúdicas e de revisão dos ensinamentos escolares, ou nos momentos de refeição e nas resoluções de conflito, esta postura de educador dialógico se fez presente.

Durante a observação, foram perceptíveis o carinho e a atenção com os quais as educadoras se dedicavam. Havia uma atmosfera propícia à construção de laços de amizade, fortalecendo a autoestima, elevando a autoconfiança e o desejo de aprender, motivando os alunos a serem cidadãos conscientes, com respeito às diferenças e a valorização da diversidade.

Contudo, um dos desafios encontrados foi conseguir manter o relacionamento amistoso e de respeito entre as próprias crianças. No período de prática, várias intervenções foram feitas para mediar situações de desentendimento. As conversas com a coordenadora eram constantes e em algumas situações os pais eram chamados para relatar acontecimentos, reforçar a parceria com a família e promover um ambiente pacífico entre todos. Diante dessas situações de conflito recorrentes, decidimos realizar atividades que proporcionassem um relacionamento melhor entre eles, como dinâmicas de grupo e abordagens sobre ética e boa convivência.

Por vezes, foi necessário intervir com mais firmeza, para que os desentendimentos fossem encerrados. E só depois de acalmados os ânimos, eram tecidos diálogos sobre as ocorrências. Entretanto, convém salientar que foi muito satisfatória a relação com as crianças. Nos apegamos muito e foi difícil encerrar as atividades e nos despedir. Os alunos e funcionários demonstraram muito apreço ao trabalho realizado, o que foi uma grande alegria e uma sensação de missão cumprida.

Descrição e análise das experiências pedagógicas

Para que as atividades fossem desenvolvidas durante o estágio, foi necessário o planejamento, objetivando preparar não só a prática, mas tornar o diálogo real e

significativo entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e o campo de estágio – Projeto Social Catavento. As propostas escolhidas atendiam a metodologias diferenciadas, sem fim de escolarização e que chamassem a atenção dos socioeducandos, de maneira divertida e relevante à realidade do espaço e dos envolvidos.

Pimenta e Gonçalves (2001) consideram que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno da IES, uma aproximação com a realidade na qual atuará. Assim as ações educativas elaboradas para a prática, deveriam contribuir para a formação social dos alunos, bem como o aprimoramento da minha prática pedagógica e identidade profissional, através da observação e reflexão das vivências no ambiente não formal.

Desse modo, foram realizadas diversas atividades, entre as quais segue o registro da oficina de Tangram, varal literário e dinâmica de interação, evidenciando o aspecto lúdico, com o qual se desenvolveram as práticas pedagógicas na instituição.

Oficina de Tangram

Realizada em 18 de setembro de 2023, a Oficina de Tangram ocorreu na turma 2, que atende crianças inseridas no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental em escola regular. A atividade tinha o objetivo de explorar a imaginação e criatividade, auxiliando no desenvolvimento do raciocínio lógico, de modo descontraído, alegre e interativo, demonstrando a importância do recurso didático como intervenção lúdica e educativa.

Para Cavalcanti (2008, p. 1), “os jogos representam uma forma interessante de propor problemas de modo atrativo, que favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções de grande valor”. O tangram, uma espécie de quebra-cabeça, com peças coloridas em forma de figuras geométricas planas, suscita nas crianças a criatividade e o desejo de superar desafios, ao serem propostas formas diversas, as quais devem ser reproduzidas na montagem das peças.

Iniciamos a atividade com a contação da história “A lenda do tangram”, quando tive a oportunidade de captar a atenção de todos que seguiam ansiosos, atentos ao desfecho da lenda. A atenção da turma foi plena, nesse momento, estando todos bem adaptados, pois trata-se de uma prática que faz parte da rotina deles na instituição.

Em seguida foi lançado o desafio de construir o tangram em folha de papel sulfite de forma individual. A cada comando, os alunos iam montando o tangram, peça a peça, cada um desenvolvendo a seu tempo, com suas limitações e particularidades.

Alguns alunos sentiram dificuldade em dobrar a folha da maneira correta, outros não conseguiram fazer o corte adequado, para finalizar o processo de construção do jogo.

Porém, mesmo com todos os desafios enfrentados, foi possível encerrar a proposta com a montagem de imagens (que disponibilizei dentro de uma caixa para escolha de cada aluno) que poderiam ser formadas com o tangram confeccionado.

Tivemos um pouco de dificuldade em manter a ordem na sala, pois os alunos são muito agitados, e a minha presença neste primeiro dia ainda causava estranhamento nas crianças, deixando-as inquietas. Consegui concluir a proposta, atingindo o objetivo esperado, porém com um tempo maior do que o previsto.

Essa atividade trouxe o lúdico como ponte para o imaginário na construção de animais, casas, objetos. Proporcionou a interdisciplinaridade, porque pudemos caminhar com a história contada, por diversos países, sem sair da sala. Além disso trabalhamos figuras geométricas e motricidade, com as dobraduras.

Varal Literário: livro sanfonado

Durante os dias de estágio a instituição estava participando de uma competição de produções artísticas com o tema: “Terra – minha casa comum”. Uma proposta direcionada a todos os projetos Cataventos da Cidade, em que cada uma das sedes dos projetos nos bairros ficaria responsável por elaborar apresentações e produções artísticas, que expressassem lugares de convivência, o planeta Terra, meio ambiente e maneiras de preservação ambiental.

Para tanto, planejamos atividades diversas. Uma delas foi produzir um livro sanfonado, em 26 de setembro de 2023. Através de desenhos que representassem desde o continente até o lugar no qual moramos, partindo do macro para o micro, contemplando o país, o estado, a cidade, o bairro, a rua em que moramos, e a localização do Projeto Social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que o ensino do componente curricular de geografia deve propiciar competências, tais como:

[...] desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza como também deve oportunizar o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais (Brasil, 2017, p. 360).

Assim a metodologia utilizada nesse período priorizava os locais de convivência, moradias, meios de cuidar e preservar o ambiente que estamos inseridos e fazemos parte. Percebi, durante essa prática, o quanto as crianças que participaram (com idades entre 9 a 12 anos) gostavam de desenhar e colorir, ficando surpresa com os resultados obtidos.

No dia da produção do livro sanfonado, os desenhos foram expostos num varal literário (Figura 1) e as crianças autoras foram prestigiadas pelos colegas e equipe profissional presente.

Em outro momento, os livros foram levados para o dia de culminância entre os Cataventos da Cidade.



Imagem 01: Varal literário

Fonte: Elaborada pela autora.

Avaliando essa atividade, compreende-se que toda criança tem inicialmente dificuldades de se perceber no mundo; e pensar o Planeta Terra como seu mundo pode, a princípio, parecer distante. Mas é necessário se identificar como sujeito nos espaços de existência, para se sentir parte do mundo. Assim, passamos a nos sentirmos responsáveis pela conservação e preservação do planeta. Pode a princípio parecer utópico, mas a paz e a preservação começam primeiro dentro do nosso espaço cotidiano e principalmente dentro de nós.

Dinâmicas de Interação

Respeitando o planejamento da instituição, realizamos em dias já estabelecidos de recreação, brincadeiras dirigidas na área externa do espaço. O objetivo era desenvolver o vínculo da amizade, proporcionando a aproximação e o contato físico de forma prazerosa, através das brincadeiras e momentos lúdicos.

De acordo com Vicente (2001), jogos e dinâmicas, de uma maneira geral, podem ser um mecanismo lúdico, que permite associar prazer e aprendizagem. Assim, as dinâmicas de interação são atrativas e podem auxiliar no processo de socialização, possibilitando a contextualização de assuntos, que podem ser inseridos de forma interdisciplinar.

Nas dinâmicas realizadas na área externa, foram utilizados materiais lúdicos: balões, cordas para pular, bola de futebol e boliches feitos de materiais reciclados. Também foram feitas brincadeiras como amarelinha e baleado, que, de maneira dirigida, proporcionaram o contato e a interação com o outro, de forma competitiva em dupla e em equipe.

Através das brincadeiras, pude observar os grupos que as crianças formavam por aproximação e o nível de competitividade entre eles. Foram ótimas oportunidades para trabalhar a questão do preconceito. Em um dos episódios, percebi a dificuldade de uma criança ser inserida na brincadeira e intervi, proporcionando um momento de reflexão, resgatando conceitos sobre as diferenças e os preconceitos ainda existentes na sociedade. Consegui, de forma leve, aproximá-los entre si.

Foi possível vivenciar a importância da interdisciplinaridade e da participação ativa das crianças na construção do conhecimento, em meio às atividades lúdicas, de aprendizagem e exercício dos conteúdos escolares e às brincadeiras no pátio.

Tive a oportunidade de desenvolver habilidades de planejamento e organização, respeitando a rotina do espaço e adaptando minhas propostas às atividades permanentes da instituição. É relevante também destacar o trabalho em equipe. Durante o estágio, pude perceber como a colaboração e a troca de experiências são fundamentais para o alcance dos objetivos de aprendizagem.

4. Considerações Finais

Ao longo do processo foi possível observar o quanto aquele ambiente é importante para aquelas crianças, tanto em questão material, através das refeições disponibilizadas, quanto em relação aos aspectos escolares e sociais, pois além de ser um espaço social que os capacita para a vida enquanto cidadãos e portadores de direitos, contribui com a aprendizagem dos conteúdos ensinados nas instituições de ensino formal.

No decorrer do estágio, pudemos vivenciar e compartilhar experiências enriquecedoras, que contribuíram para o crescimento pessoal e profissional, ao observar e participar de diversas atividades educativas voltadas para a formação integral dos indivíduos. Estagiar em espaço não formal significa desenvolver ações socioeducativas e acima de

tudo, acolher aqueles que vivem em situações adversas, sabendo que essas ações podem “educar” ou “deseducar” a depender de como agimos.

As atividades realizadas durante essa experiência elevam a importância dos espaços de educação não formal, quando são permeados por uma prática pedagógica libertadora, que fomente a consciência crítica e a cidadania. Eleva-se, nesse contexto, o valor da Pedagogia, como uma ciência de educação, que se espalha não somente nas instituições de ensino formal, mas por todos os ambientes onde se realiza a educação.

Espera-se que esse relato contribua para compartilhar os desafios vivenciados, as conquistas e aprendizagens adquiridas, durante a experiência do estágio, assim como o desenvolvimento das práticas pedagógicas com a junção dos conhecimentos teóricos e práticos, a partir da atuação em contexto não escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 156, n. 72, p. 46-49, 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Ordinária, realizada nos dias 09 e 10 de outubro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 201, p. 21082-21085, 16 out. 1996.

CAVALCANTI, L. Tangram na sala de aula. *In*: INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO; UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Livro de Matemática**. Recife, abr. 2008. Material didático do curso de Licenciatura em Matemática.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/11.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 15-41.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOHN, M. da G. Educação não-formal na pedagogia social. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034. Acesso em: 12 jun. 2024.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2o Grau, propondo a formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

QUEIROZ, D. T. *et al.* Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, abr./jun. 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observa%0B%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

SARRAMONA, J., VÁSQUEZ, G.; COLOM, A. J. **Educación no formal**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

VICENTE, P. **Jogos de empresas**. São Paulo: MAKRON Books, 2001.



A Interface Extensão Universitária e Literatura: *O Cortiço* na Igreja Assembléia de Deus em Jacobina - BA

Gerlane Lima Silva Dourado

Lucas Mendonça da Silva

Resumo

O presente trabalho destaca a atividade de extensão proposta no componente curricular Estágio Supervisionado I, com vivências em Espaço Educacional Não Escolar, que compõem o currículo do curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Aberta do Brasil. A ação extensionista desenvolvida está vinculada ao projeto articulador intitulado Dom Quixote: Biblioteca Andante, já consolidado na comunidade acadêmica da UFBA, comunidade externa e diferentes instituições da capital baiana. Como proposta de atividade de extensão curricularizada, a ação foi desenvolvida na Igreja Evangélica Assembleia de Deus da cidade de Jacobina - BA, utilizando a obra *O Cortiço* de Aluísio Azevedo como base para discussões. Teve por objetivo problematizar o preconceito e despertar a comunidade da igreja para a realidade local, os problemas sociais e a desassistência do poder público, revelando como a igreja, por vezes, confere um tom de ordem espiritual às questões que são de ordem político-social. A metodologia envolveu leituras compartilhadas, debates críticos e atividades práticas que promoveram uma reflexão profunda e crítica entre os participantes no que se refere a preconceitos, marginalização e desigualdades sociais. As discussões destacaram a importância de abordar temas sociais de forma realista e crítica também em ambiente religioso e,

neste contexto, a partir das diferentes ideias e perspectivas, promover um diálogo frutífero entre a literatura e a fé. Importa reforçar a interface entre a literatura e a extensão universitária como vastas possibilidades formativas do estágio supervisionado em contextos de educação não escolar, podendo ser desenvolvidas em diferentes espaços, metodologias diversas com uma variedade de tipos de obras literárias e que o estudo da obra *O Cortiço*, em um ambiente religioso, contribuiu, dada a avaliação dos participantes, para a formação da consciência crítica, desafiando visões dogmáticas e despertando para posturas mais ativas frente aos dilemas sociais.

Palavras-chave: extensão universitária; literatura; sagrado; letramento literário; criticidade.

1. Introdução

A educação, como processo contínuo e abrangente, transcende os limites das instituições escolares, estendendo-se a uma variedade de contextos não escolares. Destarte, a literatura, por sua vez, desempenha um papel essencial como instrumento educacional, promovendo o pensamento crítico e a reflexão sobre questões sociais complexas. Este estudo apresenta a aplicação do romance *O Cortiço*, obra de Aluísio Azevedo, em uma atividade de extensão na Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Jacobina, como meio de abordar questões sociais complexas, tais como prostituição, drogas e alcoolismo. A intervenção buscou problematizar como essa prática literária pode promover o pensamento crítico e a reflexão entre os participantes, confrontando percepções e preconceitos em um ambiente conservador e religioso. Além disso, busca compreender os impactos da leitura e da produção textual em contextos não escolares, explorando como tais atividades influenciam a formação de hábitos de leitura e escrita nessas comunidades.

Este estudo deriva de uma atividade de extensão curricularizada, como desdobramento do projeto institucionalizado da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Dom Quixote: Biblioteca Andante. No âmbito educacional, o estágio supervisionado é uma prática formativa regulamentada que visa à aquisição de competências próprias da atividade profissional e à integração curricular, preparando o estudante não apenas para o exercício profissional, mas também para o engajamento cidadão e social. Nesse contexto, atividades de extensão como a aplicação do romance *O Cortiço* na Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Jacobina, destacam-se pela capacidade de abordar temas sensíveis e frequentemente marginalizados pelo conservadorismo presente em setores religiosos protestantes

que muitas vezes invisibiliza tais discussões, contribuindo assim para a formação de um educando mais crítico e consciente de sua responsabilidade social.

A escolha da obra supracitada, revela-se particularmente significativa devido à sua narrativa detalhada sobre a vida nas camadas populares urbanas do final do século XIX. A obra expõe as duras realidades e desafios enfrentados por seus personagens, frequentemente relegados ao ostracismo ou estigmatizados em diversos contextos sociais, incluindo ambientes religiosos, constatado na fala de um dos participantes da atividade realizada, que disse “*prostituir não é questão de necessidade, é possessão. Ah, é pecado. Influência de demônios [...]*”. Personagens como João Romão e Rita Baiana são exemplares disso, retratados respectivamente como um comerciante ambicioso e uma mulher negra e sensual, ambos lutando contra as adversidades sociais e econômicas do cortiço.

A crítica social presente na obra pode ser observada no capítulo III, no qual João Romão explora oportunisticamente as relações comerciais dentro do cortiço, refletindo as injustiças econômicas e sociais da época (Azevedo, 1999, p. 45). Além disso, a personagem Pombinha, no capítulo VII, representa uma crítica contundente às normas de gênero da sociedade da época, ao ser vista como objeto de desejo e ao mesmo tempo reprimida por sua sexualidade (Azevedo, 1999, p. 112). Ao empregar essa obra literária numa igreja, o propósito foi utilizar sua narrativa como catalisadora de discussões profundas e transformadoras, estimulando uma reflexão crítica sobre as condições sociais e as relações de poder daquela época e sua relevância para questões contemporâneas.

A implementação desta atividade extensionista na Assembleia de Deus em Jacobina não foi isenta de desafios. Muitas vezes percebida como guardiã de valores morais tradicionais, a igreja pode manifestar resistência a temas como prostituição, drogas e alcoolismo. No entanto, ao introduzir tais temas através da literatura, foi possível instaurar um espaço de diálogo e reflexão, em que os participantes puderam confrontar suas próprias percepções e preconceitos.

Assim, um papel de relevância social ao abrir um espaço de debate sobre temas sensíveis dentro de contextos comunitários, promovendo uma compreensão mais ampla e empática das questões sociais. Academicamente, contribui para a expansão do conhecimento sobre os impactos educacionais da literatura em contextos não formais, explorando novas abordagens pedagógicas e metodológicas. Culturalmente, fortalece o papel da literatura como agente de transformação social, conectando a expressão artística com a reflexão crítica e a ação cidadã.

1.1 Objetivo Geral

- Promover a leitura e análise crítica da obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, por meio do Projeto de Extensão: Dom Quixote: Biblioteca Andante, no âmbito do Estágio Supervisionado I em contexto de educação não escolar do Curso de Pedagogia EaD.

1.2 Objetivos Específicos

- Oportunizar a reflexão sobre preconceitos e falta de compreensão da igreja em relação a problemas sociais e desassistência do poder público;
- Desafiar a tendência de espiritualizar inadequadamente questões sociais, promovendo uma abordagem mais realista e prática;
- Fomentar o diálogo entre a literatura e a fé cristã, explorando a relevância dos ensinamentos da obra para a vida dos participantes;
- Desenvolver habilidades de leitura, interpretação e debate crítico entre os participantes.

2. Discussões

O fomento à literatura em espaços não escolares de educação encontra suporte em várias teorias pedagógicas. Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, argumenta que a educação deve ser um ato de liberdade, permitindo aos educandos questionarem e transformar a realidade. Segundo Freire (2011, p. 93), “a Educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. A literatura, nesse sentido, torna-se um instrumento poderoso para a conscientização crítica. Além disso, a abordagem de Freire enfatiza a importância do diálogo, que é essencial para a desconstrução de preconceitos e a promoção de uma compreensão mais profunda dos problemas sociais.

Extensionista nato, Freire (1979, p. 66), afirma ainda que:

[...] d O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há outro ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que se estabelece o ‘penso’ e não o contrário. Neste sentido, o ato coletivo de pensar, da dialogicidade nos diferentes contextos, dentro de um quadro significativo, reconhecido pelos diferentes sujeitos e que provoque e problematize questões de pertinência social.

Dito isto, pronunciamos e preanunciamos a potência da interface extensão-literatura e a associamos ao estágio, enquanto rede que promove o encontro de diferentes sujeitos para pensar e construir as diferentes ideias a partir dos próprios contextos.

Esse pensamento coaduna também com a concepção de Pimenta e Lima (2006, p. 5), que manifestam a ideia de que o estágio não deve imitar modelos escolares ou instrumentalizações técnicas e complementamos com a ideia de que a educação permeia todo tempo e espaço, reafirmando que ela está presente, conforme Brandão (1984), em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar.

Outro referencial teórico relevante é a *Teoria das Múltiplas Inteligências* de Howard Gardner, que reconhece a diversidade de formas de aprendizado e a importância de ambientes variados para a educação. Gardner (1994, p. 15) afirma que cada ser humano possui uma combinação única de inteligências, e uma delas é a *inteligência interpessoal*, que se refere à capacidade de entender e interagir eficazmente com outras pessoas. Essa forma de inteligência é crucial em ambientes como igrejas, nas quais a interação com a comunidade é fundamental para a construção de significado e aprendizagem. Ao aplicar a literatura em discussões dentro de uma igreja, os participantes não apenas exploram os temas literários, mas também exercitam sua habilidade de compreender perspectivas diversas e de se conectar emocionalmente com os outros. Assim, a teoria de Gardner ressalta a importância de reconhecer e cultivar diferentes tipos de inteligência, enriquecendo o processo educativo com uma abordagem mais holística e inclusiva.

A extensão universitária desempenha um papel crucial na democratização do conhecimento e na promoção da justiça social. Ao levar atividades educacionais para espaços não formais, como igrejas, a universidade cumpre sua função social de contribuir para o desenvolvimento comunitário e o bem-estar social. Essas atividades extensionistas possibilitam a construção de pontes entre a academia e a comunidade, promovendo o intercâmbio de saberes e a transformação social.

Ademais, no caso específico da atividade realizada na Assembleia de Deus em Jacobina, a pedagogia mostrou-se essencial para mediar o processo educativo. O pedagogo, atuando como facilitador, foi fundamental para criar um ambiente de confiança e respeito, em que todos os participantes sentiram-se à vontade para expressar suas opiniões e questionamentos. Essa mediação foi crucial para a construção de um diálogo genuíno e produtivo, que contribuiu para a desconstrução de preconceitos e a ampliação de horizontes.

3. Metodologia

Na tentativa de suprir a escassez de atividades socioculturais na Congregação da Assembleia de Deus, no bairro Pontilhão 1, em Jacobina, Bahia, foi implementada a criação de uma caixa literária. Este projeto adotou uma abordagem participativa e reflexiva para promover o desenvolvimento sociocultural por meio da leitura e da educação.

A caixa literária iniciou-se com a criação de uma estrutura suspensa, elaborada pelo estudante estagiário, com papelão e decorada com imagens ilustrativas de favelas. A concepção de suspensão simboliza um boneco de “fantoche”, metaforizando as influências hegemônicas que tentam manipular e controlar as classes minoritárias. Esse conceito busca conscientizar os participantes sobre as dinâmicas de poder que moldam suas vidas, incentivando a busca por autonomia e empoderamento.

Outra fase crucial envolveu a mobilização dos fiéis locais, incluindo a realização de oficinas para formar, futuramente, mediadores de leitura entre os próprios participantes. Essas ações visaram promover o protagonismo local e assegurar a sustentabilidade do projeto. A caixa literária, projetada para ser itinerante, circulou entre as residências do bairro, permitindo que mais indivíduos tivessem acesso à obra *O Cortiço*.

Fundamentada em teorias de educação popular e crítica, como as de Paulo Freire, a iniciativa visa não apenas incentivar o hábito da leitura, mas também estabelecer um espaço de convivência e troca de conhecimentos. A caixa literária fortalece os laços comunitários ao promover o desenvolvimento pessoal e social dos moradores, refletindo assim uma abordagem educacional que prioriza a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento.

Portanto, a caixa literária emerge como uma ferramenta poderosa para transformar a realidade do bairro Pontilhão 1, que enfrenta graves problemas de infraestrutura e falta de atividades socioculturais, impactando negativamente a vida de seus moradores. As ruas são mal pavimentadas e mal iluminadas, e a coleta de lixo é irregular, resultando em acúmulo de resíduos e esgoto a céu aberto. Desse modo, a ausência de áreas de lazer e espaços públicos adequados agrava a situação, limitando as opções de recreação para jovens e adultos oferecendo acesso à cultura e à educação de forma inclusiva. Com isso, esse projeto visa promover uma cultura de leitura e aprendizado contínuo que contribua significativamente para a autonomia e o empoderamento da comunidade.

Processo criativo da caixa:



Imagem 01: Papelão para montagem da caixa

Fonte: Elaborada pelos autores.



Imagem 02: Caixa de papelão montada

Fonte: Elaborada pelos autores.



Imagem 03: Caixa de papelão decorada com ilustrações

Fonte: Elaborada pelos autores.



Imagem 04: Caixa de papelão decorada com ilustrações finalizadas.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Desse modo, após a finalização da caixa, a atividade foi dividida em três etapas principais:

- **Leitura Compartilhada:** Encontros semanais nos quais trechos da obra eram lidos em grupo, seguidos de discussões guiadas pelo estudante estagiário Lucas Mendonça.
- **Debates Críticos:** Após a leitura, os participantes se reuniam em pequenos grupos para discutir temas específicos da obra, como preconceito, desigualdade social, e desassistência do poder público, relacionando-os com princípios bíblicos.
- **Atividades Práticas:** Desenvolvimento de atividades práticas, como encenações de trechos do livro e criação de projetos de intervenção social baseados nas discussões, visando aplicar os conhecimentos adquiridos na comunidade local.

4. Resultados

O público participante do projeto consiste em jovens, com faixa etária que varia dos 18 aos 24 anos, ambos moradores do bairro do Pontilhão I, estudantes do Ensino Médio, com pouco hábito de leitura e escrita. O total de jovens que compõem o núcleo juvenil da igreja é de 11, porém apenas 5 aceitaram participar da atividade extensionista, pois alegaram “*não gostar de atividades extra religiosas*”. Apesar do pouco contato dos participantes com a literatura, houve disponibilidade de discutirem sobre a atividade extensionista proposta. Houve também o apoio do responsável pelo local, contribuindo para o êxito do projeto. As discussões possibilitaram uma valiosa fonte de reflexão sobre a sociedade brasileira, tanto do passado quanto do presente. Os participantes reconheceram a persistência de muitos problemas sociais retratados na obra e discutiram como a igreja pode, inadequadamente, espiritualizar esses problemas em vez de enfrentá-los de maneira prática. O diálogo com a teologia cristã permitiu uma análise ética dos comportamentos e situações descritas no livro, incentivando uma postura crítica e propositiva em relação aos problemas sociais observados.

A atividade de extensão curricularizada alcançou seus objetivos de promover a leitura crítica e o diálogo entre a literatura e realidade social. Os participantes desenvolveram uma maior consciência sobre os preconceitos e a desassistência do poder público, e demonstraram interesse em adotar uma abordagem mais prática e realista na solução dos problemas sociais. A experiência ressaltou a importância da integração entre universidade e comunidade, mostrando como a literatura pode ser um poderoso instrumento de educação e transformação social. Tornou-se evidente, também, a importância da atividade extensionista por várias razões, mas, sem dúvidas, pelo estímulo à leitura, à discussão reflexiva e à busca por soluções que contribuam para o desenvolvimento social dos indivíduos.

Através da atividade extensionista supracitada, foi possível perceber o quanto o letramento literário ainda não alcançou a todos. Considerando que vivemos em uma sociedade radicalmente conservadora, ser apenas alfabetizado não é o suficiente, pois é necessário enxergar além das letras e códigos. Constatou-se ainda que os participantes da atividade realizada leem pouco ou quase nada quando se refere a livros que não sejam de cunho religioso. Assim, boa parte das problemáticas discutidas, como por exemplo, prostituição, alcoolismo e desigualdade social estão associados aos aspectos espirituais e não, em casos específicos, ao descaso do poder público perante os mais vulneráveis.

É emblemática a análise da formação dos espaços, representado na obra, no contexto socioespacial o qual a igreja está inserida, não ficando em determinismos, mas observando influências sob a personalidades dos sujeitos, contrapondo como as instituições religiosas lidam com as realidades socioespaciais. Como em *O Cortiço*, a exclusão dos espaços centralizados tende a forçar ainda mais para as margens, as populações desfavorecidas, criando uma lógica de agrupamentos marcados pela insalubridade e falta de oferta a serviços públicos essenciais.

5. Considerações Finais

O Cortiço em igrejas evangélicas ilustra como a literatura pode ser uma ferramenta poderosa para a educação em espaços não escolares. Ao abordar temas controversos e marginalizados pelos setores religiosos protestantes, a atividade extensionista desafiou preconceitos e promoveu uma reflexão crítica entre os participantes. A fundamentação teórica de Paulo Freire, Howard Gardner, entre outros, reforça a importância de tais iniciativas, que contribuem para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A carência de atividades socioculturais, especialmente aquelas que promovem a educação e a cultura, revelou-se um fator crítico. No entanto, a literatura pode ser uma ferramenta poderosa para transformar essa realidade. A promoção de atividades literárias, como clubes de leitura, oficinas de escrita criativa e eventos literários, pode trazer inúmeros benefícios para diferentes comunidades.

Essas iniciativas podem incentivar o hábito da leitura, melhorar a capacidade de expressão e comunicação, além de proporcionar um espaço seguro e construtivo para interação social. No mais, ao envolver os moradores, especialmente os jovens, em projetos literários, é possível reduzir o tempo ocioso e afastá-los de situações de risco, promovendo um senso de pertencimento e identidade cultural.

A implementação de projetos e atividades literárias também pode estimular o pensamento crítico e a criatividade, preparando os jovens para oportunidades educacionais e

profissionais futuras. Portanto, investir em atividades culturais através da literatura é essencial para melhorar a qualidade de vida no bairro Pontilhão 1, promovendo desenvolvimento pessoal e comunitário em um ambiente mais inclusivo e enriquecedor.

O estágio supervisionado em contexto de educação não escolar, sendo em formato de extensão curricularizada, favorece a exploração de temas emergentes e de relevância nos contextos mais amplos e seus reflexos no contexto local ou vice-versa. Mostrando-se, desse modo, indispensável na/para formação de sujeitos e transformação social.

O impacto da formação alcança todas as pessoas envolvidas, uma vez que ocorre o trânsito de mão dupla nas relações sociais, sem hierarquização de saberes, desnuda e justifica ideias, posicionamentos e conceitos concebidos historicamente por determinados grupos sociais em diferentes contextos. Logo, a experiência formativa de discentes do curso de pedagogia, por meio de um projeto de extensão universitária, mobiliza para o reconhecimento e interpretações de diferentes realidades, suas condições na sociedade, a relação com o meio, e, principalmente, como essas experiências culminam na ampliação de horizontes e transcende os limites da profissão.

Referências

AZEVEDO, A. **O Cortiço**. 34. ed. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: a teoria das múltiplas inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, Catalão, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Dom Quixote**: biblioteca andante. Salvador, c2024. Disponível em: <https://mapeamentocultural.ufba.br/programa-permanecer/projeto-dom-quixote-biblioteca-andante>. Acesso em: 29 jun. 2024.



Políticas Públicas para Educação Superior: Resultados dos Cursos de Pedagogia, da Universidade Aberta do Brasil

Itana Vieira Almeida¹²

Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque¹³

Kathia Marise Borges Sales¹⁴

Resumo

O texto examina os cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecidos à distância pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) entre 2007 e 2022. A UAB visa democratizar o acesso ao ensino superior, contando com diversas instituições parceiras. O estudo busca mapear instituições com baixos índices de evasão e contabilizar pedagogos formados, avaliando a efetividade da UAB. A pesquisa inclui revisão bibliográfica sobre políticas públicas de educação superior à distância e análise de dados estatísticos de cursos e graduados, evidenciando a importância da UAB na formação de pedagogos no Brasil.

Palavras-chaves: políticas públicas; pedagogia; Universidade Aberta do Brasil; educação superior.

12 Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – (UNEB).

13 Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)..

14 Doutora em Difusão do Conhecimento pelo Programa Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC).

1. Introdução

A política pública no Brasil é composta por um conjunto de ações, medidas e programas implementados pelo Estado para atender às demandas e necessidades da sociedade em diversas áreas, como saúde, educação, segurança, transporte, habitação e meio ambiente. Para Perters (1986 *apud* Sousa, 2006, p. 24), a política pública representa a soma das atividades governamentais que influenciam diretamente ou através de delegação a vida dos cidadãos. Estevão e Ferreira (2018, p. 172) definem políticas públicas como instrumentos para efetivar os direitos dos cidadãos, intermediando o pacto entre o Estado e a sociedade. Sousa (2006, p. 26) considera política pública um campo do conhecimento que visa “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação, propondo mudanças quando necessário. Rua (1997) vê políticas públicas como um conjunto de decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores, enquanto Bonetti (2007) as descreve como a intervenção do poder público nos aspectos sociais, utilizando recursos públicos para elaborar e operacionalizar programas ou projetos.

A presente pesquisa faz parte de um estudo em andamento sobre os resultados dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade à distância, promovida pelo Programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de 2007 a 2022. Desde a sua criação, a UAB tem se expandido continuamente, com a participação de diversas instituições de ensino superior em todo o país, oferecendo cursos e programas de formação em diversas áreas do conhecimento. A UAB é uma das principais políticas públicas voltadas para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

Este estudo tem como objetivo mapear as instituições de ensino que apresentaram os menores índices de evasão e o total de pedagogos formados desde a implementação do programa. Avaliar políticas públicas é essencial para verificar a efetividade das ações e programas implementados, permitindo ajustes necessários para melhor atender às necessidades da sociedade. Para atingir esse objetivo, o estudo conceituará e caracterizará a política pública de educação superior na modalidade à distância, especificamente do Programa Universidade Aberta do Brasil, realizando uma revisão bibliográfica sobre o impacto do desenvolvimento social contemporâneo na formulação de políticas públicas para a educação. Além disso, caracterizará os marcos normativos da política educacional do Brasil e suas implicações para a educação superior, e trará dados estatísticos sobre o número de cursos de pedagogia ofertados e o quantitativo de graduados em pedagogia no período estudado.

Para concretizar a proposta desta pesquisa, foram seguidas etapas previamente planejadas. Inicialmente, foram realizados estudos bibliográficos para adquirir embasamento teórico sobre conceitos chave do tema. Em seguida, analisou-se a legislação que respalda a

educação na modalidade à distância e o Programa da Universidade Aberta do Brasil. Por fim, iniciou-se a análise dos dados obtidos na Plataforma do Sistema da Universidade Aberta do Brasil para responder à pergunta: como a implementação de cursos de graduação em pedagogia na modalidade à distância pode contribuir para a política de expansão da educação superior?

2. Política Pública no Brasil

A política pública é um conjunto de ações, medidas e programas implementados pelo Estado para atender às demandas e necessidades da sociedade em diferentes áreas, como saúde, educação, segurança, transporte, habitação, meio ambiente, entre outras. Durante a pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico e foram selecionados alguns autores que pesquisam sobre políticas públicas para embasar este artigo. Cada autor traz um elemento para definir políticas públicas. Para Perters (1986 apud Sousa, 2006), é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciaram a vida dos cidadãos. Para Estevão e Ferreira (2018, p. 172), são instrumentos para efetivar os direitos do cidadão, intermediando o pacto entre o Estado e a sociedade. Para Sousa (2006, p. 26), é um campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação, quando necessário, propor mudanças no curso dessas ações. Para Rua (1997), é o conjunto de decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. Para Bonetti (2007), é a forma do poder público intervir nos aspectos sociais, utilizando o dinheiro público na elaboração e operacionalização de programas ou projetos.

Essas ações citadas acima são definidas e executadas pelo Estado em parceria com a sociedade civil, visando atender às demandas e necessidades dos cidadãos e promover o bem-estar social. As políticas públicas são criadas com base em princípios democráticos e de justiça social, e devem ser planejadas e implementadas de forma participativa, considerando as opiniões e necessidades da população.

Entre as principais características das políticas públicas estão a sua finalidade social, a universalidade do atendimento, a igualdade no acesso aos serviços e a promoção da equidade e da justiça social. Para Rua (2009, p. 20), é o “conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto aos bens públicos”, isto é, as ações realizadas pelos governantes precisam “dar conta” do sistema social.

Para falar de política pública é necessário falar, mesmo que seja de forma sucinta, sobre a definição de Estado como uma organização política e jurídica que detém o poder de governar um determinado território e sua população, exercendo soberania e controle sobre os recursos e instituições do país. O Estado é composto por três elementos básicos: território, população e governo.

O território é a área geográfica sobre a qual o Estado exerce sua soberania e detém o poder de governar. A população é o conjunto de pessoas que habitam o território do Estado e que estão submetidas à sua autoridade. Já o governo é o conjunto de instituições e agentes políticos que exercem o poder em nome do Estado, administrando e regulando a sociedade.

O Estado é responsável por prover serviços públicos e infraestrutura para a população, como saúde, educação, segurança, transporte, saneamento básico, entre outros. Além disso, é também responsável por criar e aplicar leis, garantir os direitos individuais e coletivos dos cidadãos, e promover o bem-estar e o desenvolvimento social e econômico do país.

Os direitos citados acima são garantidos pela Constituição Federal de 1988, ao povo brasileiro e aos estrangeiros naturalizados, tais como a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (Brasil, 2016).

Os direitos sociais de desenvolvimento da igualdade só serão realmente garantidos quando políticas públicas de equiparidade forem implementadas ao povo brasileiro, já que principalmente “do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis” (Ciavatta; Frigotto, 2003).

Dessa maneira, as políticas públicas referentes à educação vêm crescendo desde a década de 90 para atender essa demanda do desenvolvimento social moderno totalmente imerso nas transformações da tecnologia e do conhecimento, baseadas no sistema perito, que são profissionais capacitados para exercer uma determinada profissão após certificação, dando a segurança necessária à comunidade (Giddens, 1991). Assim, torna-se evidente a crescente demanda por formação profissional de nível técnico e superior.

3. Educação a Distância no Ensino Superior

Uma das estratégias usadas para expandir o ensino superior foi à adoção da modalidade à distância. Apesar da educação a distância ser muito antiga, antes era considerada uma metodologia, que sempre esteve condicionada às tecnologias disponíveis de seu tempo e, por efeito, ela se transforma a partir das tecnologias que emergem.

Segundo Gomes (2009), após dez anos da promulgação da LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a Lei nº 5.692, de 15 de agosto de 1971, abrindo uma exceção para cursos para formação de adultos em tempo menor, comparado ao ensino regular, usando as tecnologias disponíveis daquela época, para realizar a ministração do ensino a distância. Para isso, foi necessária a autorização do Conselho Estadual de Educação, para os cursos primários e médios.

No decorrer dos anos, as tecnologias foram avançando e proporcionando meios de comunicação e transportes de escala planetária que transformaram o sentido de tempo e espaço conhecidos pelas culturas pré-modernas. Na modernidade, os indivíduos podem se deslocar para qualquer lugar do mundo de forma presencial ou realizar comunicação em tempo real entre as pessoas em locais distintos do globo terrestre, desde que tenham os equipamentos adequados, reorganizando as relações sociais através das grandes distâncias (Giddens, 1991).

A educação na modalidade à distância só foi regulamentada no Brasil a partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996, na qual, no Art. 80, é afirmado que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância (Brasil, 1996).

A educação a distância é definida por Belloni (2003) como parte de um processo de inovação educacional que usa as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para operacionalizar os sistemas de “plataformas educacionais”, desenhadas para que o estudante tenha autonomia, autodireção para organizar e realizar seus estudos de acordo com as metodologias e estratégias de aprendizagem desenhadas pelo corpo docente e possua os equipamentos tecnológicos necessários para realização do curso.

A Educação à Distância (EaD) no ensino superior é uma modalidade de ensino que tem crescido bastante nos últimos anos. Através dela, é possível obter formação em cursos de graduação, pós-graduação, especialização e extensão, de maneira flexível e sem a necessidade de estar fisicamente presente em uma sala de aula convencional.

Segundo dados estatísticos do último censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2019, 559.293 alunos ingressaram na rede pública de ensino superior, destes 94,8% em cursos da modalidade presencial e 5,2% em cursos da modalidade à distância; na rede privada, ingressaram 3.074.027 alunos, sendo 49,3% em cursos da modalidade presencial e 50,7% em cursos na modalidade à distância. Comparando à oferta total de cursos em ambas as modalidades, apenas 15,39% são ofertados pelas instituições públicas, prevalecendo 84,61% destinado às instituições privadas. Esses dados demonstram a expansão do ensino privado e como a educação está fazendo parte do terceiro setor da economia (INEP, 2020).

No ensino superior, cursos na modalidade à distância no Brasil vêm crescendo, no setor público e privado. Em 2009, representava 14,1% do total de matrículas de graduação e, após dez anos, essa porcentagem dobrou, isto é, em 2019, o total de alunos matriculados é de 28,4%. Isso representa que a modalidade de educação presencial está decrescendo por causa do avanço da educação da modalidade à distância (INEP, 2020).

Após o pico da pandemia da covid-19, foi realizado um novo censo pelo INEP (2022), no qual se afirma que a rede privada continua crescendo: entre 2020 e 2021, aumentou 3%, o que representa 76,9% do total de vagas para o ensino superior privado, sendo destes valores 51% da educação na modalidade à distância, demonstrando que a educação nessa modalidade na rede privada vem crescendo absurdamente. Enquanto isso, o ensino superior público está com apenas 23,1% da oferta de cursos de graduação. Em 2021, segundo dados do INEP (2022), 8,6% dos alunos ingressos no ensino superior público são da modalidade à distância e as demais vagas são para a modalidade presencial; comparando à rede privada, a oferta de curso EaD é de 70,5% e apenas 29,5% são destinados aos cursos presenciais.

A EaD pública é oferecida por instituições públicas de ensino, como universidades e institutos federais, que são mantidos pelo Estado e financiados com recursos públicos. Essas instituições são responsáveis por oferecer cursos de qualidade, acessíveis e gratuitos, garantindo o acesso à educação para toda a população. Por outro lado, a EaD privada é oferecida por instituições de ensino particulares, que são mantidas por investidores privados e financiadas com recursos próprios ou através de programas de financiamento estudantil, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Os dados do último censo do INEP deixam claro que o crescimento da rede privada sobre a rede pública é discrepante, necessitando de pesquisas aprofundadas sobre

o objetivo educacional dessas instituições, já que o conhecimento na sociedade informacional está sendo tratado apenas como um produto de venda no mercado, reduzindo a ciência ao seu aspecto comercial e lucrativo (Lyotard, 2002).

A seguir, falaremos sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que foi criada com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior de qualidade e melhorar a formação de professores para a educação básica em todo o país, por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) e da oferta de cursos e programas de formação a distância, realizando um recorte para o curso de Licenciatura em Pedagogia, cujas matrículas realizadas em 2021 representam 47,9% do total das matrículas de todas as demais licenciaturas. Esses dados reforçam a importância da oferta de Licenciaturas em Pedagogia, pelo Programa UAB, como veremos a seguir.

4. Programa Universidade Aberta do Brasil

As transformações sofridas nas últimas décadas pela humanidade, através da metamorfose da sociedade industrial para sociedade informacional, impactaram diretamente os bens de produção e de consumo, além da mediação do conhecimento e informação que configura a civilização contemporânea (Castells, 1999).

A globalização passou a exigir uma maior qualificação dos indivíduos para ingressar e permanecer no mundo do trabalho, conseqüentemente, habilidades e aptidões antes desconsideradas na educação formal, agora são essenciais para a formação profissional, de maneira a atender as novas demandas propostas pelos paradigmas econômicos (Castro, 2004).

A EaD foi adotada como estratégia para suprir a deficiência sistêmica de cursos de caráter presencial nos diversos territórios brasileiros, além da sua flexibilização de horários, pois o aluno terá autonomia de tempo e espaço para realizar as atividades provenientes de seu curso sem deixar suas obrigações profissionais para estudar (Castro, 2004).

Belloni (2003), em suas publicações, sinaliza a necessidade de políticas públicas para investimento em ensino superior e educação continuada para os profissionais da área de educação para atender as transformações estruturais impostas pelo sistema capitalista, sendo de suma importância que os sistemas educacionais e universidades públicas possuam competências técnicas e científicas para realizar essa mudança.

O Sistema UAB foi criado para suprir essa demanda, sendo formalmente instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com o intuito de desenvolver a educação superior, na modalidade à distância, ofertando cursos de graduação e especialização, com a finalidade de ampliar a oferta de ensino superior público nos municípios afastados dos

O mapa deixa nítido que os estados do Acre, Amapá e Roraima, localizados na Região Norte do país, não foram contemplados pelo programa com Licenciatura em Pedagogia e, somando as ofertas dos demais estados dessa região, obtém-se o total de apenas 20 ofertas. Por outro lado, a Região Sul conta com 34 ofertas e a Região Sudeste com 104 ofertas. Assim, todos os estados foram contemplados, durante o período de quase duas décadas. Entretanto, esses dados demonstram que a distribuição de ofertas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia não ocorreu de maneira linear, as Regiões Sul e Sudeste foram às maiores beneficiadas pelo programa, quando comparado à Região Norte.

Observando apenas os dados, não existe equidade na divisão das ofertas, mas existem fatores subjetivos que também definem esse desnível, por exemplo, interesses das universidades em participar do edital para ofertar cursos pertencentes ao programa, professores capacitados para trabalhar com plataformas digitais, entre outros fatores que apenas uma pesquisa de campo mais detalhada poderá esclarecer.

6. Evasão nos Cursos de Pedagogia, no Programa UAB

A palavra evasão significa “ação ou processo de evadir, de deliberadamente fugir” (Evasão, c2023). Evasão refere-se ao ato de fugir ou escapar de alguma situação ou responsabilidade. O termo pode ser utilizado em diferentes contextos, mas geralmente é associado com a saída ou fuga de uma pessoa de uma determinada instituição, como escola ou universidade. Na área educacional, por exemplo, a evasão no ensino superior acontece quando os alunos abandonam antes de concluir e receber o diploma.

A taxa de evasão nos cursos de pedagogia da UAB é um indicador importante. Dos 86.205 alunos matriculados, 44.087 concluíram o curso, representando mais de 50% de conclusão. As taxas de evasão variam entre os estados, com exemplos como Tocantins e Piauí apresentando diferenças significativas, como veremos na Figura 2, a seguir. Esses dados destacam a importância de analisar fatores regionais e institucionais para entender a evasão e o sucesso nos cursos. O Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior - SEMESP (2016, p. 14) define que “a taxa de evasão é calculada com base nos alunos desistentes em relação ao total de alunos matriculados”. Os dados a seguir são dos cursos de Pedagogia ofertados pelo Programa UAB, no período de 2007 a 2022, calculados a partir dos alunos matriculados menos os alunos desistentes, conforme mapa a seguir:

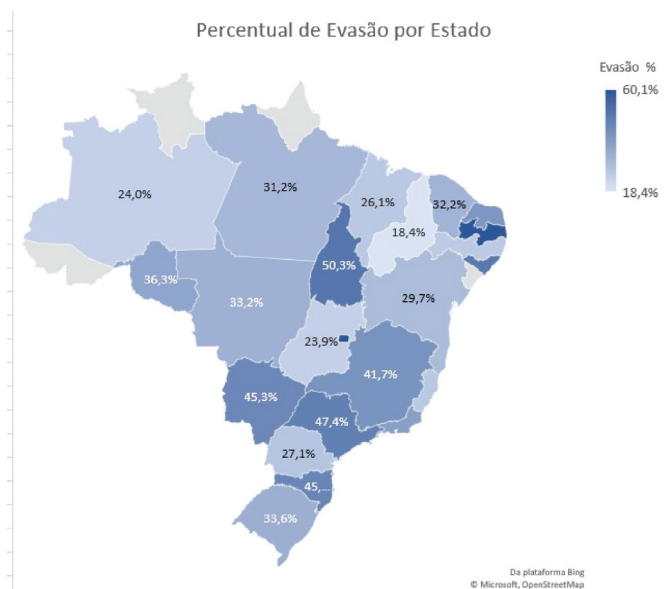


Imagem 02: Percentual de Evasão por estado

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados do Sistema SISUAB (2023).

Observando o mapa com os dados dos graduados em pedagogia, nota-se uma discrepância entre os estados de Tocantins – com evasão de cerca de 50% dos estudantes – e Piauí – que teve apenas 19% de alunos desistentes. Analisando a Figura 1 em relação à Figura 2, o Tocantins teve apenas 3 ofertas, mas, dos 910 matriculados, apenas 408 estudantes concluíram o curso. Em Piauí, das 17 ofertas, com 3270 matriculados, formaram-se 2080 novos pedagogos, significando que, mesmo com mais turmas, o índice de evasão não cresceu, ao relacionar todos os estados brasileiros que ofertaram tal curso.

Todavia, comparando os dados entre as regiões, mesmo o Piauí estando na Região Nordeste, esta ocupa o terceiro lugar em número de alunos formados, enquanto o Tocantins, localizado na Região Centro-Oeste, está em segundo lugar no total de alunos graduados, conforme a Figura 3:

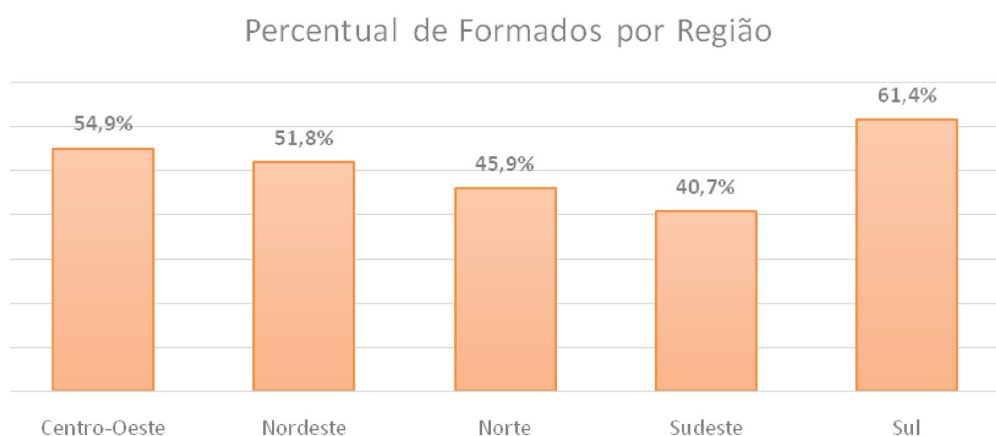


Imagem 03: Percentual de formados por Região

Fonte: elaborado pelos autores, a partir dos dados do Sistema de Gestão do Programa Universidade Aberta do Brasil a (2023).

7. Considerações Finais

Este texto abordou o tema das políticas educacionais, com ênfase na educação superior, objetivando caracterizar o Programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) através de uma revisão bibliográfica sobre políticas públicas, além de analisar a legislação da política educacional brasileira e suas implicações para a educação a distância, na perspectiva de diversos autores que discutem sobre políticas públicas.

As políticas públicas são estabelecidas e implementadas para atender às demandas da sociedade civil, impulsionadas pela expansão do sistema capitalista. O Programa da Universidade Aberta do Brasil foi criado com o objetivo de ofertar educação superior, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação *stricto sensu*, inicialmente direcionada a professores e profissionais da área de educação, na modalidade a distância. Este programa visa atender especialmente as regiões que não possuem instituições públicas de educação superior.

A análise de dados estatísticos do INEP de 2019 revela que a educação a distância em instituições privadas está crescendo rapidamente como uma mercadoria do terceiro setor, devido à necessidade de aprimoramento do conhecimento para atender às transformações do sistema global. Em contraste, o crescimento das instituições públicas tem sido bastante tímido.

Os gráficos gerados pelo Sistema SISUAB, do Programa da Universidade Aberta do Brasil, focados nos cursos de Licenciatura em Pedagogia distribuídos pelo Brasil, demonstram que essa política pública teve resultados positivos, formando mais de 50% dos pedagogos e pedagogas. No entanto, ainda é necessário um estudo mais aprofundado para investigar os fatores subjetivos que contribuem para a evasão de estudantes em cada estado.

Referências

ALVES, Gelson Luiz.. São Paulo: Cortez, 2009.

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

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, ano 146, n. 110, p. 4, 9 jun. 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5800-8-junho-2006-543167-publicacaooriginal-53181-pe.html>. Acesso em: 2 set. 2021.

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, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 set. 2021.

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

CASTRO, A. M. D. A. **Política de Educação a Distância**: uma estratégia de formação continuada de professores. Natal: Editora UFRN, 2005.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 243-270, abr. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Acesso em: 11 set. 2025.

Estevão, R. B., & Ferreira, M. D. M. (2018). **ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS: uma breve revisão de aspectos metodológicos para formulação de políticas**. *HOLOS*, 3, 168–185. EVASÃO. In: MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [S. l.]: Melhoramentos, c2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=evas%C3%A3o>. Acesso em: 13 abr. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 3 set. 2021.

INEP. **Censo da Educação Superior 2021**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 1 abr. 2023.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

RUA, M. das G. **Análise de Políticas Públicas**: conceitos básicos. Textos elaborados para o Curso de Formação para a carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental. Brasília, DF: ENAP: Ministério do Planejamento, 1997.

RUA, M. das G. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração da UFSC, 2009.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (SEMESP). **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2016**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-2016/>. Acesso em: 11 set. 2025.

SOUSA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.



Sobre os Organizadores

Lanara Guimarães de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2015), Mestre em Educação pela UNEB (2003), Pedagoga (1997) com Especialização em Planejamento e Gestão da Educação (2000) e Especialização em Avaliação (2002) também pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFBA. Coordenadora de Formação da Superintendência de Educação a Distância da UFBA. Membro da comissão de educação a distância da Faculdade de Educação (FACED/UFBA). Pesquisadora na área de Educação com ênfase em: políticas públicas, avaliação, gestão educacional e educação a distância (EaD).

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2300035671023387>

E-mail: lanara@ufba.br

Kátia Soane Santos Araújo

Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia – EaD da Universidade Federal da Bahia (UFBA) Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Salvador. Pesquisadora da área de Educação e Educação Científica. Pós-doutorado em História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM); doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade pela UNEB; mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela UNEB. Especialista em Formação de professor em Educação Infantil e Mídias Interativas (UNEB); Tecnologias e Novas Educações (UFBA); Educação Especial/Inclusiva - Gama Filho; Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFBA); Educação e Novas Tecnologias pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Graduada em Pedagogia e em Normal Superior pela Universidade Jorge Amado (UNIJORGE).

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9297062836233998>

E-mail: katia.soane@ufba.br

Ronaldo Figueiredo Venas

Professor Adjunto na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisador da área de Educação – UFBA; doutor em Educação, com tese na área da Coordenação Pedagógica – UFBA; mestre em Educação, com dissertação sobre a gestão escolar – UFBA; graduado em História – Universidade Católica do Salvador e em Pedagogia Centro Universitario Dom Pedro II, Unidompedro. Aliando a pesquisa à prática, foi professor, dirigente escolar e coordenador pedagógico por 15 anos na Educação Básica do Estado da Bahia. Atualmente, participa da coordenação de cursos de EaD, implementação de projetos pedagógicos e organização de livros. Professor credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Mestrado Profissional em Educação. Membro associado a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e Sociedade Brasileira de História da Educação. Tem interesse em experiências e intercâmbio nacional e internacional nas áreas de Gestão e Políticas Públicas, Coordenação Pedagógica, História da Educação.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7057453164683294>

E-mail: rvenas@ufba.br

Márcia de Freitas Cordeiro

Bacharel em Filosofia, pedagoga, especialista em Educação, Tecnologias da Comunicação e Informação, especialista em Gestão Pública Municipal, mestre em Educação e Contemporaneidade e doutora em Difusão do Conhecimento/Gestão Escolar pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Tem experiência docente em ensino de Filosofia e Pedagogia, gestão de projetos educacionais, coordenação pedagógica, EaD/Educação Online. Tem estudos e pesquisa na área de Currículo, Educação e Tecnologias, Gestão Escolar, Educação Integral. Atualmente, atua como Coordenação de Formação e Tecnologias no Programa Escola em Tempo Integral (ETI), professora Substituta da FACED/UFBA e faz estágio pós-doutoral em Análise Cognitiva.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0848517391118525>

E-mail: mfc@ufba.br

Maria Luiza Laborda Sant'Anna

Mestre em Docência Universitária pela Universidad Europea del Atlántico (Uneatlantico). Especialista em Ética e Educação pela Escola Superior de Teologia (EST). Especialista em Metodologia do Ensino Superior com ênfase em novas Tecnologias pela Faculdade Batista Brasileira (FBB) e graduada em Pedagogia pela FBB e em Teologia pela mesma Instituição. Atua como docente na FBB desde 2007. Coordenadora do Projeto de Extensão do Sistema de Biblioteca da Universidade Federal da Bahia (SIBI/UFBA) Projeto Dom Quixote: biblioteca andante. Atuou como tutora do curso de Pedagogia EaD da UFBA de 2018 a 2023. Atualmente atua como coordenadora de Tutoria e supervisora de Estágio no curso de Pedagogia EaD da UFBA. Editora de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Faculdade Batista Brasileira (FBB).

Link do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3770681255198129>

E-mail: malu@ufba / lulaborda@gmail.com

Itana Vieira Almeida

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – (UNEB), especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e graduada em Pedagogia pela mesma Instituição. Atualmente está como professora da Rede Municipal de Salvador, como coordenadora Administrativa do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD (UFBA) e coordenadora Administrativa do Programa Escola em Tempo Integral (ETI Nordeste).

Link do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6878467638980169>

E-mail: itanavieira4@gmail.com

Sobre os Autores

Clara Isabela Nascimento Lima

Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA). Atualmente é docente na Educação Básica, como servidora pública municipal e mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU/FACED/UFBA), no grupo de pesquisa DIDATEC. Participou como bolsista no Programa de Extensão Onda Digital do Instituto de Matemática e Estatística (IME-UFBA) em parceria com a ACCS - Onda Solidária de Inclusão Digital. Atuou na Superintendência de Educação a Distância (SEAD-UFBA) como estagiária pedagógica e iniciou os estudos em temáticas sobre Educação a Distância, tecnologias digitais e Design Instrucional.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4073675044100869>

E-mail: clara.isabela@ufba.br

Edna Santos Souza Pereira

Especialista em Psicologia da Educação pela Faculdade do Sertão Baiano (2013); especialização em Educação Infantil pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (FAC, 2018) e especialização em Metodologia do Ensino de Histórias também pela FAC (2019). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia (FTC, 2012); graduada em Licenciatura em História pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNSL, 2021). Atualmente está como Gestora Escola na Creche Beatriz Ferreira da Silva e Tutora Presencial do curso de Licenciatura em Pedagogia EAD da Universidade Federal da Bahia (UFBA) Polo Ipirá BA, desde 2018, como bolsista.

Link do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2145322222736892>

E-mail: ednasouza_santos@hotmail.com

Elena Maria Brentano

Especialista em Educação Matemática pela Universidade Católica de Minas Gerais (Puc.MG). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Magistério pela Universidade do Estado da Bahia UNEB (*campus* IX). Licenciada em Matemática pela Universidade Salvador (UNIFACS). Professora aposentada da Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Atua como professora da Universidade Maurício de Nassau de Barreiras (UNINASSAU) e como tutora presencial do curso de Pedagogia EAD da Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Polo Barreiras.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2347730727654089>

E-mail: elenamaria.40@gmail.com

Gerlane Lima Silva Dourado

Mestre em Educação e Diversidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED, 2020) Universidade do Estado da Bahia - UNEB, licenciada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), licenciada em Pedagogia (INTERVALE). Integra o Colegiado de Desenvolvimento Territorial (CODETER) do Piemonte da Diamantina. Técnica Universitária da UNEB, lotada no Departamento de Ciências Humanas, *campus* IV, Jacobina e atua no desenvolvimento de Projetos de Extensão Universitária. Desenvolve pesquisa na área de Extensão Universitária, Educação Popular, Extensão Popular. Tutora Presencial do Curso de Pedagogia UAB/UFBA.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3457158081934693>

E-mail: gerlane.lima@ufba.br

Givaédina Moreira de Souza

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia (PPGE-UFOB). Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana Asunción/PY, revalidado pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Especialista em Administração e Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Amparo - SP. Especialista em Formação de Gestores da Educação Básica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Magistério e Licenciatura em Biologia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Funcionária Pública da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, atua como coordenadora do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil na Bahia – (Polo UAB Barreiras). Atua no grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6895734688366739>

E-mail: givaedina.souza@enova.educacao.ba.gov.br

Itana Vieira Almeida

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – (UNEB), especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e graduada em Pedagogia pela mesma Instituição. Atualmente está como professora da Rede Municipal de Salvador, como coordenadora Administrativa do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD (UFBA) e coordenadora Administrativa do Programa Escola em Tempo Integral (ETI Nordeste).

Link do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6878467638980169>

E-mail: itanavieira4@gmail.com

Ivana Cristina Santana

Formação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especializações em Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros em Línguas e Culturas da Universidade do Estado da Bahia (NGEAALC-UNEB), com interesse em pesquisar infâncias em vulnerabilidade social no processo de Alfabetização e Letramento. Atualmente, é tutora *on-line* do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Vencedora do Prêmio Educador Transformador 2024, na categoria Educação Infantil, sendo 1º lugar na Região Nordeste e 1º lugar no estado de Sergipe com o projeto de arte e inclusão: “Infâncias Brincantes”. Atuação na Educação Especial e Inclusiva, na sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e atendimento Pedagógico Especializado no Centro Educacional Imperatriz dos Campos.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3292829218044251>

E-mail: ivanasantana46@gmail.com

Jader Cristiano de Albuquerque Magalhães

Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Administração pela UFBA. Especialista em Educação e Tecnologias e Graduado em Processamento de Dados e Administração. Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando no Departamento de Ciências Humanas / Salvador, Bahia.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1398162988300806m>

E-mail: jalbuquerque@uneb.br

Jennifer Santos Mendes de Santana

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Planalto do Distrito Federal. Pós-Graduada em Educação Infantil, anos iniciais e Psicopedagogia (Faculdade de Venda Nova do Imigrante - Faveni). Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva – Ênfase na atuação do

pedagogo na avaliação diagnóstica (Faculdade de Venda Nova do Imigrante – Faveni). Atua como Auxiliar de classe da SESC - Administração Regional da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9863058191345497>

E-mail: jennifersantana944@gmail.com

Káthia Marise Borges Sales

Doutora em Difusão do Conhecimento pelo Programa Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC), do qual fazem parte as seguintes Instituições: Universidade Federal da Bahia, Universidade do Estado da Bahia, Instituto Federal da Bahia, (UFBA/UNEB/IFBA/UEFS) Mestre na área de Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Titular da UNEB.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0705244514361150>

E-mail: kmarise2@gmail.com

Kátia Soane Santos Araújo

Pós-doutorado em História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB). Especialista em Formação de Professor em Educação Infantil e Mídias Interativas (UNEB); Tecnologias e Novas Educações pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Educação Especial/Inclusiva - Gama Filho; Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFBA); Educação e Novas Tecnologias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Graduada em Pedagogia e em Normal Superior/ Universidade Jorge Amado (UNIJORGE).

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9297062836233998>

E-mail: katiasoane@gmail.com

Lanara Guimarães de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2015). Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2003), Pedagoga (1997) com Especialização em Planejamento e Gestão da Educação (2000) e em Especialização em Avaliação (2002) também UNEB. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFBA. Coordenadora de Formação da Superintendência de Educação a Distância da UFBA. Membro da Comissão de Educação a Distância da FAGED/UFBA. Pesquisadora na área de Educação com ênfase em: políticas públicas, avaliação, gestão educacional e Educação a Distância (EAD).

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2300035671023387>

E-mail: lanara@ufba.br

Márcia de Freitas Cordeiro

Bacharel em Filosofia, pedagoga, especialista em Educação, Tecnologias da Comunicação e Informação, especialista em Gestão Pública Municipal, mestre em Educação e Contemporaneidade e doutora em Difusão do Conhecimento/Gestão Escolar pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Tem experiência docente em ensino de Filosofia e Pedagogia, gestão de projetos educacionais, coordenação pedagógica, EaD/Educação Online. Tem estudos e pesquisa na área de Currículo, Educação e Tecnologias, Gestão Escolar, Educação Integral. Atualmente, atua como Coordenação de Formação e Tecnologias no Programa Escola em Tempo Integral (ETI), professora Substituta da FACED/UFBA e faz estágio pós-doutoral em Análise Cognitiva.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0848517391118525>

E-mail: mfc@ufba.br

Maria Luiza Laborda Sant'Anna

Mestre em Docência Universitária pela Universidad Europea del Atlántico (Uneatlantico). Especialista em Ética e Educação pela Escola Superior de Teologia (EST). Especialista em Metodologia do Ensino Superior com ênfase em novas Tecnologias pela Faculdade Batista Brasileira (FBB) e graduada em Pedagogia pela FBB e em Teologia pela mesma Instituição. Atua como docente na FBB desde 2007. Coordenadora do Projeto de Extensão do Sistema de Biblioteca da Universidade Federal da Bahia (SIBI/UFBA) Projeto Dom Quixote: biblioteca andante. Atuou como tutora do curso de Pedagogia EaD da UFBA de 2018 a 2023. Atualmente atua como coordenadora de Tutoria e supervisora de Estágio no curso de Pedagogia EaD da UFBA. Editora de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Faculdade Batista Brasileira (FBB).

Link do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3770681255198129>

E-mail: malu@ufba.br / lulaborda@gmail.com

Patrícia Santos Santana

Graduada em Pedagoga pela Faculdade Vasco da Gama. Psicopedagoga Clínica e Institucional pela Faculdade São Bento. Atualmente, professora da Rede Municipal de Salvador atuando como docente do Fundamental I. Tutora *on-line* no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Bahia (UFBA) no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Pedagoga II do Senai CIMATEC em Salvador.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8853458853852480>

E-mail: patricia.ss@ufba.br

Rafael Martins Ribeiro

Doutorando no Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación pela Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Maestría en Educación Universitaria pela Universidad Nacional de Rosario (UNR, 2015). Tem Pós-Graduação *Lato Sensu* em Produção de Mídias para a Educação Online pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2018) e Pós-Graduação em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, 2012). Possui graduação em pedagogia pela UESB (2010) e graduação em História pela Universidade Venda Nova do Imigrante (2013). Atualmente é docente da UESB, atuando na Área de Práticas Educativas. Lecionou na Universidade Estadual do Paraná, tendo atuado em disciplinas da área de Fundamentos da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, e Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Prática Pedagógica, Currículo, Novas Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação a Distância, tendo já atuado como docente do Curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Coordenador de Tutoria em EaD no Curso de Pedagogia EaD da UESB.

Link do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1095543997642709>

E-mail: profrafael@outlook.com

Ronaldo Figueiredo Venas

Professor Adjunto na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Pesquisador da área de Educação; doutor, com tese na área da Coordenação Pedagógica; Mestre, com dissertação sobre a gestão escolar; graduado em História e em Pedagogia. Aliando a pesquisa à prática, foi professor, dirigente escolar e coordenador pedagógico por 15 anos na Educação Básica do Estado da Bahia. Atualmente participa da coordenação de cursos de EaD, implementação de projetos pedagógicos e organização de livros. Professor credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Mestrado Profissional em Educação. Membro associado a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e Sociedade Brasileira de História da Educação. Tem interesse em experiências e intercâmbio nacional e internacional nas áreas de Gestão e Políticas Públicas, Coordenação Pedagógica, História da Educação.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7057453164683294>

E-mail: rvenas@ufba.br

Samile Damasceno dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital pela UFRB, graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* V. Orientadora Educacional do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE). Professora Tutora do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFBA. Revisora normatizadora de

Texto em Língua Portuguesa do Instituto Federal da de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/7591357713051567>

E-mail: samile.uneb@hotmail.com

Telma Brito Rocha

Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com ingresso na Instituição em 2016. Atua na Graduação e no Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED). Possui Licenciatura em Pedagogia (UFBA, 2002), Mestrado em Educação (UFBA, 2005), Doutorado em Educação (UFBA, 2010).

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1134914737562713>

E-mail: telmabr@gmail.com

Vanessa Rios Macedo

Professora do Curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Jacobina e coordenadora de Pesquisa do referido *campus*. Doutoranda em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Mestre em Educação pelo GESTEC, Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (UNEB); graduada em Pedagogia pela UNEB. Atualmente é pesquisadora do Grupo de Pesquisa de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET) da UNEB. Desenvolve estudos na área de Educação, jogos eletrônicos, cibercultura e formação de professores, pesquisando os games e o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente também é tutora *on-line* no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Bahia (UFBA) no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6199315862479662>

E-mail: nessarios.uneb@gmail.com

Yure Oliveira Santos

Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pós-graduando em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Educação do Campo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Pedagogia pela UESB e pesquisador do Observatório de Políticas Públicas e Educacionais (OBSERVA-UESB).

Link do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0357690595252721>

E-mail: yureyure253@gmail.com



Licenciatura em Pedagogia
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Universidade Federal da Bahia | *Faculdade de Educação*

Entre rodas e balanços: movimentos do trabalho docente na formação de professores à distância é uma coletânea que oferece um olhar profundo sobre os movimentos e dinâmicas do trabalho docente na formação de professores em um contexto de Educação a Distância (EaD), reunindo textos que relatam e analisam experiências do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da Universidade Federal da Bahia (UFBA), parte do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).
