

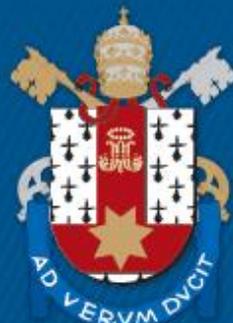
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NADIA STUDZINSKI ESTIMA DE CASTRO

**UM OLHAR PARA AS ESTUDANTES MULHERES DO CURSO DE PEDAGOGIA A  
DISTÂNCIA DA UFRGS**

Porto Alegre  
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

NADIA STUDZINSKI ESTIMA DE CASTRO

**UM OLHAR PARA AS ESTUDANTES MULHERES  
DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRGS**

Porto Alegre

2018

NADIA STUDZINSKI ESTIMA DE CASTRO

**UM OLHAR PARA AS ESTUDANTES MULHERES  
DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRGS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDU, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação das Professoras Dras. Marta Luz Sisson de Castro, Isabel Cristina de Moura Carvalho e Mónica de la Fare.

Orientadoras:

Professora Dra. Marta Luz Sisson de Castro (*In memoriam* - orientação de março de 2014 até março de 2016)

Professora Dra. Isabel Cristina de Moura Carvalho (orientação de março de 2016 até julho de 2017)

Professora Dra. Mónica de la Fare (orientação de julho de 2017 até janeiro de 2018)

Porto Alegre

2018

NADIA STUDZINSKI ESTIMA DE CASTRO

**UM OLHAR PARA AS ESTUDANTES MULHERES  
DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRGS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDU, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação das Professoras Dras. Marta Luz Sisson de Castro, Isabel Cristina de Moura Carvalho e Mónica de la Fare.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Professora Dra. Mónica de la Fare (Escola de Humanidades/ PPGEDU/ PUCRS)

---

Professora Dra. Isabel Cristina de Moura Carvalho (Pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS)

---

Professora Dra. Edla Eggert (Escola de Humanidades/ PPGEDU/ PUCRS)

---

Professora Dra. Mariângela Kraemer Lenz Ziede (Professora substituta do DEBAS/UFRGS)

---

Professora Dra. Rosane Aragón (PPGEDU/ UFRGS)

## Ficha Catalográfica

C355o Castro, Nadia Studzinski Estima de

Um olhar para as estudantes mulheres do curso de pedagogia a distância da UFRGS / Nadia Studzinski Estima de Castro . – 2018.

95 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Monica de la Fare.

1. Mulheres na Educação. 2. Formação de Professores. 3. Educação a Distância. 4. Pedagogia a distância. I. de la Fare, Monica. II. Carvalho, Isabel Cristina de Moura Carvalho. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário responsável: Marcelo Votto Teixeira CRB-10/1974

*Com muito amor e gratidão, dedico esta tese a minha família que sempre acreditou, incentivou e me deu forças para nunca desistir.*

## COMO NÃO TRILHAMOS CAMINHOS SOZINHOS, AGRADEÇO...

Aos meus pais, Lurdes e Antônio, por todo incentivo e força para a realização de meus sonhos.

Ao meu irmão, Eduardo, que, mesmo distante, sempre me apoiou ao longo deste percurso.

Ao meu companheiro, Marcelo, pelo apoio e incentivo ao longo desta trajetória.

À minha querida orientadora Marta Sisson (*In memoriam*) que me ensinou o que é ter força e nunca desistir.

À minha segunda, querida e dedicada orientadora Isabel Carvalho, por ter me acolhido como orientanda em um momento triste, incerto e angustiante, tornando-o muito mais tranquilo e reforçando todas as possibilidades e trilhando o caminho ao meu lado.

À minha terceira, querida, dedicada e paciente orientadora Mônica de la Fare por todos os ensinamentos e diálogos de incentivo. Obrigada por me apoiar!

Às professoras Rosane Aragón e Mariângela Ziede por terem disponibilizado o espaço de diálogo com as alunas do PEAD.

Às alunas do PEAD pela demonstração de força e dedicação.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, pelos momentos inesquecíveis de aprendizado.

À Anahi pela paciência e pelo apoio ao longo desta trajetória.

À Tamires por sempre ser atenciosa e dedicada.

À CAPES que financiou este trabalho.

## RESUMO

Esta pesquisa investigou o processo de formação de professoras em serviço, inseridas, estas, no curso de pedagogia a distância (PEAD), no contexto da universidade pública federal e de qualidade, no sentido de conhecer o cotidiano de desafios das alunas do curso no enfrentamento de múltiplas jornadas e inseridas no processo de democratização do acesso ao ensino superior, a partir de uma política pública. O Pró-Licenciatura, desenvolvido no sistema da Universidade Aberta do Brasil, contribuiu para a ampliação do acesso a esse grau de formação educacional – nível superior – para professores em serviço. Consequentemente, modificou a prática desses professores, no que se refere ao domínio e uso das novas tecnologias da informação e da comunicação no exercício da docência. A pesquisa se caracteriza como exploratória e utilizou a abordagem metodológica mista de análise, qualitativa e quantitativa, apoiada nos instrumentos investigativos: diário de campo, questionário e entrevista. A metodologia mista de análise, conforme Johnson e Onwuegbuzie (2004) e Tashakkori e Teddlie (2009) são combinações de métodos que viabilizam uma análise dos dados de forma complementar; qualitativamente qualifica-se os dados quantitativos. O grupo de participantes da pesquisa foi composto por alunas do curso de Pedagogia, na modalidade Educação a Distância (EAD), ofertada pelo Pró-Licenciatura, vinculado à UFRGS, as quais estão com o curso em andamento, com previsão de conclusão para o ano de 2019. O estudo mostrou que a maior dificuldade das alunas do PEAD está relacionada com o tempo necessário para a realização de todas as tarefas que são de responsabilidade delas (tarefas domésticas, cuidado dos filhos, trabalho na escola e presença nos encontros presenciais no polo). Mas, elas resistem às dificuldades, pois o desejo de concluir e obter o título de graduação em pedagogia é muito representativo para elas, sobretudo, para a possibilidade de mobilidade no mundo do trabalho. Almeja-se com esta pesquisa a visibilidade das políticas voltadas para a formação de professores em serviço, mas, principalmente, para a valorização de políticas que democratizem o acesso ao ensino público gratuito de qualidade.

**Palavras-chave:** Mulheres na Educação. Formação de Professores. Educação a Distância. Pedagogia a Distância.



## ABSTRACT

This research investigated the process of teacher training in service, inserted in distance education (PEAD) in the context of the federal public university, in the sense of defending and valuing this educational policy as a way to expand the process of democratization access to higher education. The project powered by Brazilian government , *Pró-Licenciatura*, that was developed in the system of the Open University of Brazil, contributed to the expansion of access to this level of educational training - higher level - for teachers in service. Consequently, it modified the practice of these teachers, regarding the mastery and use of new information and communication technologies in their pedagogical practice in a certain degree, even though they have found difficulties during their studies. The research is exploratory and used the *mixed methodological* approach of qualitative and quantitative analysis, supported by investigative instruments: diary, questionnaire and interview. Mixed methodology of analysis, as Johnson and Onwuegbuzie (2004) and Tashakkori and Teddlie (2009) are mixed methodologies that allow a complementary analysis of the data; the quantitative data are qualitatively qualified. The research subjects was composed by students of the Pedagogy course, in the Distance Education modality (EAD), offered by the *Pró-Licenciatura*, linked to UFRGS, which are with the course in progress, with completion expected for the year of 2019. The study showed that the greatest difficulty for PEAD students is related to the time required to perform all the tasks that they are responsible for household tasks, child care, school work and presence in face-to-face meetings. But they resist the difficulties, because the desire to complete and obtain the degree of graduation in pedagogy is very representative for them, especially for the possibility of mobility in the world of work. The aim of this research is the visibility of policies aimed at the training of teachers in service, but mainly for the valorization of policies that democratize access to free quality public education.

**Keywords:** Women in Education. Teacher-formation. Distance Education. Distance Pedagogy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Portal e-MEC.....	52
-------------------------------------	----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Gráfico 1 – Número de matrículas na educação superior (graduação sequencial) – Brasil – 2006-2016.....	38
<b>Gráfico 2</b> – Número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por sexo, organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2016 .....	40
<b>Gráfico 3</b> – Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino – Brasil – 2016.....	43
<b>Gráfico 4</b> – Proporção de vagas ocupadas, por tipo de vaga oferecida e por modalidade de ensino– Brasil – 2016.....	44
<b>Gráfico 5</b> – Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2016.....	45
<b>Gráfico 6</b> – Participação percentual dos docentes de graduação em cursos de graduação, por modalidade de ensino, segundo o grau de formação – Brasil – 2016.....	46
<b>Gráfico 7</b> – Idade.....	68
<b>Gráfico 8</b> – Sustento e família.....	70
<b>Gráfico 9</b> – O computador na vida – tempo.....	71
<b>Gráfico 10</b> – Graduação completa em outro curso.....	73
<b>Gráfico 11</b> – Graduação anterior ao PEAD.....	74
<b>Gráfico 12</b> – Anos sem estudar – até o PEAD.....	75
<b>Gráfico 13</b> – Anos de docência.....	76
<b>Gráfico 14</b> – Desafios.....	81
<b>Gráfico 15</b> – Mudança na vida.....	83

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Quadro 1 – “Perfil” do vínculo discente nos cursos de graduação, por modalidade de ensino (presencial e a distância) – Brasil – 2016.....	39
<b>Quadro 2</b> – “Perfil” do docente de IES, por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil – 2016.....	41

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Número de cursos de graduação, por modalidade de ensino e por grau acadêmico – Brasil – 2006-2016.....	38
<b>Tabela 2</b> – Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2006-2016.....	38
<b>Tabela 3</b> – Número de cursos de graduação, por modalidade de ensino e por grau acadêmico – Brasil – 2006-2016.....	42
<b>Tabela 4</b> – Número de vagas ofertadas em cursos de graduação, por tipo de vaga e por modalidade de ensino, segundo categoria administrativa – Brasil – 2006-2016.....	44
<b>Tabela 5</b> – Número e frequência de matrículas de graduação em licenciatura, segundo os cursos de graduação em licenciatura com maiores números de matrículas – Brasil – 2016....	48
<b>Tabela 6</b> – Vagas PEAD : 2014/.....	58

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ABED** – Associação Brasileira de Educação a Distância

**ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**EaD** – Educação a Distância

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**PARFOR** – Plano Nacional de Formação de Professores

**PEAD** – Curso de graduação em Pedagogia na modalidade a distância

**PUCRS** – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TICS** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**UAB** – Universidade Aberta do Brasil

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2. A PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
2.1 DELIMITANDO UM OBJETO DE ESTUDO.....	19
2.2 A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA.....	20
2.3 OBJETIVOS.....	21
<b>2.3.1 Objetivo geral.....</b>	<b>21</b>
<b>2.3.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>21</b>
2.4 OS MÉTODOS.....	22
<b>2.4.1 Observação: diário de campo.....</b>	<b>25</b>
<b>2.4.2 Questionário.....</b>	<b>30</b>
<b>2.4.3 Entrevistas.....</b>	<b>32</b>
2.5 ÉTICA NA PESQUISA.....	34
2.6. A ANÁLISE DOS DADOS: PROCEDIMENTOS.....	35
<b>3. CONTEXTUALIZAÇÃO E REFLEXÕES CONCEITUAIS SOBRE O OBJETO DE PESQUISA.....</b>	<b>36</b>
3.1 O CAMPO UNIVERSITÁRIO.....	36
<b>3.1.1 Panorama do ensino superior no Brasil: breves apontamentos.....</b>	<b>36</b>
<b>3.1.2 Educação a distância.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1.3 Pedagogia a distância.....</b>	<b>48</b>
3.2 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB.....	53
3.3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR).....	55
3.4 O PEAD.....	57
3.5 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	61
3.6 EDUCAÇÃO DE MULHERES.....	63
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>67</b>
4.1 OS DADOS: QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS.....	67
<b>5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>93</b>

*[...] surge o desejo e a necessidade da busca da verdade.  
Essa busca nasce não só da dúvida e da incerteza,  
nasce também da ação deliberada contra os preconceitos,  
contra as ideias e opiniões estabelecidas, contra crenças que  
paralisam a capacidade de pensar e de agir livremente.*

Marilena Chauí (2002)

## 1. INTRODUÇÃO

*Há de haver alguma; tudo depende das circunstâncias, regra que tanto serve para o estilo como para a vida; palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução; alguns dizem mesmo que assim é que a natureza compôs as suas espécies (ASSIS, 1884, p. 1).*

Toda pesquisa tem um ponto de partida. Por algum motivo, algumas leituras e muita observação, o pesquisador sente-se de certa forma mobilizado em direção a perguntas e, quem sabe, com muita sorte, encontre respostas. Diferentemente de um observador passivo, aquele que investiga e analisa o seu cotidiano de vida, de trabalho, ou seja, de relações sociais, com um olhar de quem algo pode descobrir. Ou mesmo não descobrir, no sentido de algo novo, mas, sem dúvida, no mínimo, estranhar a realidade que o cerca. A leitura do mundo, precedendo a leitura das palavras, como já dizia Freire, permite, ao observador ativo, interagir com o mundo de forma crítica. Este sujeito não aceita passivamente o que o mundo apresenta, ele quer mais, quer saber mais, quer ler mais, quer compreender mais, ele quer mais. Ele quer comunicação com o mundo e não apenas informação. Ou seja, deseja interagir para compreender e não apenas receber o que o mundo e as relações sociais, políticas e econômicas permitem que ele receba.

Mas, por que razão falar disso? Exatamente porque é este olhar, treinado e aguçado ao longo dos anos de estudo na academia, que possibilita a construção desse complexo texto que você, leitor, irá encontrar nas próximas páginas. Não estamos falando de um romance policial e nem de uma biografia autorizada, mas de uma crônica da vida real. Aqui você vai encontrar fatos da vida. Contextos de estudo de mulheres. Histórias reais de pessoas que dedicam as suas vidas à formação inicial de crianças brasileiras, inseridas no sistema público de ensino. São vidas marcadas pela luta, pela resistência, mas sobretudo pela perseverança, pela dedicação e pela vontade de alcançar mais. Mais estudo, mais formação, mais espaço no mundo do trabalho, mais oportunidades, mais de tudo.

Sim, vamos saber mais sobre essas realidades, logo em frente, nas próximas páginas; nos capítulos seguintes. Mas, antes de começarmos essa parte, é preciso compartilhar com você de que forma me aproximei destas histórias, não é mesmo? Pois, então, conforme falei anteriormente, quando nos constituímos como pesquisadores passamos a olhar o nosso

cotidiano e as nossas relações de uma forma diferente. Sabe por quê? Porque lemos tantos autores de filosofia, sociologia, história, entre tantos outros, que deixamos de ser uma voz uníssona. É isso mesmo, quando olhamos para os acontecimentos que nos cercam, inserimos outras vozes de outros autores que dialogam conosco no processo de construção de conhecimento. Tudo que eles nos dizem nos livros, interfere na observação do cotidiano. E foi exatamente isso que aconteceu: depois de concluído o meu mestrado em educação, iniciei minhas atividades, além do doutorado em educação, como bolsista presencial (o mesmo programa contempla bolsista a distância) do curso de Pedagogia, na modalidade a distância. Curso este oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de forma integrante ao Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Todas essas informações serão detalhadas nos capítulos seguintes desta tese. O que importa neste momento é compreender como chegamos até aqui.

Neste universo que me é bastante familiar, pois estudei nesta mesma instituição (UFRGS), passei a dividir tempo e espaço com as alunas da pedagogia a distância (PEAD). Todas alunas e professoras que buscavam na formação de nível superior (graduação) algo além de um título. Em nossa trajetória compartilhada, pois auxiliava algumas delas em momentos presenciais, no polo presencial de apoio, comecei a perceber algumas questões que me eram apresentadas por essas mulheres: enfrentamento da tecnologia, resistência para enfrentar três turnos, organização do tempo, autonomia, trabalho-casa-estudo, histórias de violência no cotidiano das escolas, resistência e persistência.

Nessa caminhada a interação entre escola-família-conhecimento se destaca como o espaço de motivação para a construção desta pesquisa. Desta forma, a observação invadiu muitos espaços da minha pesquisa e se fez parte fundamental para a construção desta reflexão, pois percebi que o que as alunas compartilhavam comigo precisava ser registrado por escrito e dividido com aqueles que encontram na educação a possibilidade para a construção de um mundo mais igual.

Assim sendo, concentrei minha análise na observação e no registro desse cotidiano, em curto espaço de tempo, e nesse contexto específico, me desafiei a conversar com Pierre Bourdieu, Bernard Charlot e Heleieth Saffioti. Evidente que não apenas estes autores, muitos outros irão dialogar conosco ao longo desta construção. Mas estes com listados se fazem presentes nas entrelinhas desta escrita.

Com esta reflexão, desejo fortemente alcançar, na medida do possível, todos aqueles interessados pelos temas que envolvem mulheres-educação-trabalho-família. Por fim, destaco

que em um mercado de trabalho cada vez mais restritivo, a busca pelo conhecimento (e a obtenção dos títulos) se faz emergente. O desafio da inserção no mundo no trabalho e a busca por melhores/maiores salários marca a vida de muitos estudantes. Neste contexto de incertezas, as expectativas com relação à formação universitária se ampliam e demarcam uma relação muito complexa entre título e garantias.

## 2. A PESQUISA

Este capítulo é dedicado a apresentar para você, leitor, os passos da pesquisa. No sentido de indicar o objeto de estudo, o campo de investigação, a própria problemática de pesquisa e os métodos. Sendo que, estes últimos, serão apresentados de forma separada, pois são as ferramentas importantes, as quais permitirão a reunião dos dados, os quais possibilitaram a construção da reflexão e das análises do contexto das alunas do PEAD. Assim sendo, vocês encontrarão subcapítulos indicando, respectivamente: o diário de campo, o questionário, as entrevistas e, por fim, os métodos de análise dos dados. Vamos iniciar conhecendo a delimitação do objeto de estudo, para depois nos apropriar da problemática de pesquisa.

### 2.1 DELIMITANDO UM OBJETO DE ESTUDO

Foi perceptível, no contexto de Brasil, uma busca pela redução da centralização das oportunidades de acesso à educação superior nos últimos 10 anos. Novas políticas foram desenhadas e algumas novas oportunidades foram disponibilizadas para que diferentes públicos tivessem acesso ao ensino superior. Não estamos, neste momento, avaliando políticas, apenas indicando que este foi um movimento percebido no âmbito de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da educação nacional.

Desta forma, analisando os últimos 10 anos, houve um aumento do incentivo e a disponibilidade de outras alternativas. Uma delas construída e planejada pelo Ministério da Educação e denominada de Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) a distância. O objetivo da ação implantada pela CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES) é o de ofertar cursos específicos para professores, sendo que um dos critérios de elegibilidade é o de ser um profissional atuante em sala de aula nas redes públicas de educação<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Para saber mais sobre o PARFOR, acesse: < <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/parfor-a-distancia>>.

Neste contexto, esta pesquisa é construída e seu objeto de estudo se dá entre a relação ao relato de vida e do processo de escolarização de mulheres. Estas, por sua vez, fazem parte de um grupo de alunas/professoras que participam desta formação em atividade. Ou seja, são professoras da rede pública de ensino. Sobre este grupo participante, vamos conversar mais adiante. O estudo, então, pretende contribuir para este debate, validando este tipo de política de formação, no sentido de oportunizar igualdade de acesso ao ensino público superior.

A análise será elaborada a partir dos dados compartilhados das alunas do curso de Pedagogia a Distância (PEAD), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir das ferramentas: diário de observação, questionário e entrevista. Todas as participantes são professoras que atuam (ou atuavam até o momento de ingresso no curso, pois algumas eram contratadas e tiveram os contratos temporários encerrados) em sala de aula e são provenientes de famílias de camadas médias baixas, em termos de classificação de poder aquisitivo. Esta informação é importante não no sentido de classificação simples, mas com o objetivo de ser analisada criticamente no momento do enfrentamento dos dados, quando relacionamos formação, salário e sustento da família. A intenção é ultrapassar o simples definir de perfis econômicos e sociais, na busca pela compreensão do valor e do significado da formação em nível superior para essas mulheres e o espaço desta capacitação na trajetória de vida delas.

## 2.2 A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

A problemática investigada por esta tese objetiva apresentar o contexto presente das alunas do curso de pedagogia a distância, no sentido de reforçar a permanência destas políticas que incentivam a formação docente, daqueles que atuam na rede pública de educação. Mesmo porquê, evidencia-se um efeito dominó na formação desses professores, uma vez que, a busca pelo conhecimento capacita estes sujeitos ao mesmo tempo que oferece aos alunos das escolas públicas professores mais críticos e conscientes da sua prática. Este é um fato que se evidencia na fala das alunas participantes desta pesquisa. De acordo com a fala delas, antes se fazia, mas não se sabia o porquê. Com a frequência no PEAD, com os debates com os professores e com o diálogo com os pares, passa-se a compreender o porquê do fazer pedagógico. Inclusive, essa tomada de consciência possibilita novas ações e modificações de padrões na sala de aula.

Desta forma, esta é a problemática desta tese: evidenciar a partir dos relatos compartilhados, a importância desta formação em atividade tanto para os próprios sujeitos participantes, quanto para as gerações que estão em formação nas escolas básicas. Esta escrita reflexiva projeta reforçar a importância de políticas voltadas para a formação continuada de professores, pois defende que são estas ações que efetivamente podem impactar, em certa medida, na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do país. Evidentemente que um conjunto de fatores interfere na qualidade do ensino, mas a capacitação dos professores que estão em sala de aula é fator de influência na trajetória escolar de crianças e adolescentes.

## 2.3 OBJETIVOS

### 2.3.1 OBJETIVO GERAL

Analisar os relatos compartilhados de um grupo de alunas do curso de pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a partir das afirmações delas sobre as experiências no curso com relação às dificuldades e a vontade de concluir o curso de graduação.

### 2.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Conhecer o cotidiano das alunas do PEAD a partir do delinear dos perfis dos participantes da pesquisa, os quais são grupo representativo do PEAD.
- b) Identificar as facilidades/dificuldades enfrentadas por elas na realização do curso, incluindo a questão do apoio e incentivo (ou não) da família e da escola em que atuam (referente àquelas que estavam atuando no momento da entrevista).
- c) Identificar as motivações que incentivam e reforçam o desejo de continuar e concluir o curso de pedagogia na modalidade a distância.

## 2.4 OS MÉTODOS

O objetivo deste capítulo é detalhar o percurso metodológico percorrido no processo de construção da pesquisa. Primeiramente, é necessário esclarecer a metodologia de pesquisa, uma vez que ela é fundamental para a construção de um saber que esteja coerentemente articulado e para que aqueles que venham a ler e refletir sobre o assunto encontrem na leitura um processo consistente e dialógico, de acordo com o emprego científico inserido no trabalho.

Para que o objetivo desta reflexão seja alcançado, a metodologia precisa ser coerente com ele. Ao mesmo tempo, para que uma pesquisa científica possa ampliar os conhecimentos sobre um determinado assunto, na busca por informações adicionais àquelas já existentes, dentro de um campo de saber, ela precisa atender os objetivos propostos. Sendo assim, conhecer os objetivos e a maneira de alcançar as respostas é de extrema relevância para o sucesso de uma pesquisa.

Neste contexto, emerge a necessidade da identificação do tipo de pesquisa que conduziu a investigação. Partindo de uma adequada elaboração do instrumento de coleta de dados e sua aplicação até uma análise mais minuciosa do próprio campo a ser investigado. Para que o comprometimento do pesquisador com a sua pesquisa aconteça de forma completa ele precisa conhecer o campo de pesquisa, necessita confrontar os dados já existentes e, principalmente, deve buscar, em diferentes espaços, quais são os conhecimentos já construídos sobre o seu objeto de pesquisa. Criando uma dinâmica de pesquisa, em que exista um comprometimento com o já construído e uma busca pelo avanço da discussão. Desta forma, e buscando alcançar os objetivos propostos por este trabalho, apresentamos a seguir os métodos<sup>2</sup> de pesquisa que foram seguidos, bem como seus procedimentos, os sujeitos investigados, a ética no percurso, a coleta e a análise dos dados.

Primeiramente, salienta-se que o método misto de investigação foi considerado nesta pesquisa. Esse método é defendido por Johnson e Onwuegbuzie (2004) e Tashakkori e Teddlie (2009). Estes autores definem o método misto como um processo investigativo baseado na combinação das abordagens quantitativas e qualitativas. Por meio da complementação de métodos é possível construir uma forma mista (ou complementar) de investigação.

---

<sup>2</sup> Salientamos que esta pesquisa utilizamos o termo “métodos” para fazer referência às entrevistas e aos questionários, estes que para outros autores são denominados como técnicas de investigação.

Atualmente, a análise desenvolvida de forma complementar tem se destacado como uma das metodologias mais produtivas, pois, para os autores, esta combinação é passível de sucesso e auxilia na formulação de conceitos avançados em práticas regulares de análise. A argumentação do método misto vem ao encontro da investigação proposta, no momento em que esta se propõe a analisar relatos de vida e percursos escolares, ou seja, a objetividade total ou a subjetividade como único fator de análise não permitiriam um estudo completo dessas narrativas.

Desta forma, uma investigação quantitativa foi realizada, a partir da aplicação de um questionário (Apêndice A). Conforme Gil:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Mas, a análise mais detalhada dos dados foi possível mediante uma metodologia qualitativa de investigação (diário de campo e entrevista aberta). Com relação à entrevista, Gil defende ser a técnica em que:

[...] o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

No entanto, remarcamos que esta pesquisa está concentrada mais fortemente em uma investigação qualitativa. A análise quantitativa auxilia e acrescenta, pois apresenta uma proximidade do perfil do grupo de sujeitos investigados, com relação à situação familiar, número de filhos, situação financeira e percepção objetivas em relação ao desenvolvimento da pedagogia a distância, atuando assim como complementação da análise. O método misto, conforme Johnson e Onwuegbuzie (2004), está baseado na coleta múltipla de dados, usando diferentes estratégias, abordagens e métodos de tal forma que a combinação resulte em forças complementares de investigação.

Ainda, sobre a questão de complementação mediante a aplicação de mais de um método de pesquisa, Flick (2009) defende que a perspectiva dos pesquisadores impulsiona as abordagens quantitativas, ao passo que a pesquisa qualitativa enfatiza os pontos de vista do subjetivo. Assim sendo, Barton e Lazarsfeld confirmam que a pesquisa qualitativa pode revelar possíveis conexões, razões, efeitos e mesmo a dinâmica dos processos sociais, e é apenas a pesquisa qualitativa com uma coleta não estruturada de dados que pode revelar isso (BARTON e LAZARSELD, 1955 In.: FLICK, 2009, p. 124).

Conforme poderemos observar no capítulo destinado à análise dos dados, a parte qualitativa está centrada no estudo das respostas da entrevista e na narrativa construída a partir do diário de campo. Este que, conforme Gil, da mesma forma que as memórias e as autobiografias, são de valor para a pesquisa, pois como documentos pessoais:

[...] não podem ser descartados na pesquisa social. Fica claro que não podem ser utilizados como fontes de dados para descrição estatística ou teste de hipóteses. Contudo, apresentam inestimável valor para a realização de estudos exploratórios, com vistas, sobretudo, a estimular a compreensão do problema e também para complementar dados obtidos mediante outros procedimentos (GIL, 2008, p. 151).

Ainda, é preciso destacar o uso da narrativa de vida. Esta que também servirá como instrumento de pesquisa, uma vez que a entrevista foi construída com perguntas abertas, as quais possibilitaram exatamente conhecer ao momento de vida dos sujeitos participantes da pesquisa, sobretudo com relação aos caminhos percorridos em formação escolar. Neste caso, é possível estabelecer uma relação dialética entre “indivíduo/sociedade, ação individual/coletiva, liberdade/determinismo, individual/coletivo, estrutura/indivíduo” (MONTAGNER, 2007, p. 241). Ou seja, nessa construção narrada de aspectos da vida dos sujeitos inseridos em determinada contexto e em um tempo marcado, possibilita:

[...] a percepção de componentes subjetivos sociais e ligados ao grupo onde ele vive, ou, inversamente, a busca do que é extremamente único e pessoal dentre um aparato mais vasto de representações da memória, internalizadas a partir da sociedade (MONTAGNER, 2007, p. 241)

Iniciando a reflexão sobre as ferramentas de análise utilizadas no desenvolvimento do estudo, dedicamos a seguir um espaço para o diário de campo. Ele foi extrema importância para a pesquisa tivesse início, pois a partir dele construímos o objeto de nossa investigação.

#### **2.4.1 Observação: diário de campo**

[...] O diário de campo consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. O diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho, por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro e ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho. Os fatos devem ser registrados no diário o quanto antes após o observado para garantir a fidedignidade do que se observa [...] (FALKEMBACH, 1987, p. 21).

A concepção de diário nesta pesquisa determina esta ferramenta como um espaço de referência das anotações do pesquisador no momento de observação do seu objeto de estudo. No sentido de compreender o cotidiano das alunas do PEAD e reduzir as chances de perda de algumas informações com a passagem do tempo. O processo de revisitar essas anotações/observações permitiu a construção da análise a seguir.

Esta ferramenta pode e deve ser utilizada na pesquisa social, pois é ela que permite ao pesquisador compartilhar com os seus leitores as vivências e experiência imediatas do processo de construção da pesquisa. Sobre este aspecto, Bourdieu defende que é importante incluir:

[...] como se processa realmente o trabalho em pesquisa [tornando possível] fazer uma ideia do que se passa na intimidade do “laboratório” ou, mais modestamente, da oficina - no sentido do artífice ou do pintor do Quattrocento: com todas as hesitações, todos os embaraços, todas as renúncias, etc. (BOURDIEU, 2011, p. 19).

O diário de campo desta pesquisa começou a ser construído após algumas conversas informais com as alunas do curso de pedagogia a distância, no polo da UAB, localizado na UFRGS. No momento inicial desta escrita, acompanhava as alunas do PEAD como tutora

presencial. Desta forma, a atribuição deste tutor era atender as alunas de forma presencial com relação às dúvidas referentes aos ambientes virtuais de aprendizagem (PBworks, Moodle e Blog), à elaboração das atividades (editor de texto), à construção de apresentações (editor de apresentações), entre outras questões relacionadas com o uso da tecnologia da informação.

Aquelas alunas mais frequentes no laboratório de apoio presencial, direcionavam o olhar, no início do curso, para questionamentos referentes, sobretudo, ao funcionamento dos ambientes virtuais. Grande parte delas utilizava a internet mais para acesso às redes sociais, até o momento de ingresso no curso de graduação. No enfrentamento da etapa de publicação das atividades do curso no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é que surgiam as dúvidas. Desta forma, nós desenvolvíamos uma conversa sobre as ferramentas presentes no ambiente, sobre as formas de anexar documentos e de que maneira editar textos.

Em uma análise geral, não havia grande dificuldade em compreender o funcionamento do AVA. Com a prática de acessar, ambientar-se e movimentar-se dentro do ambiente virtual, as resistências se reduziam de forma rápida. Com exceção de alguns casos, pois algumas das alunas não possuíam endereço de *e-mail*; sendo este fundamental para acesso ao AVA. Mas, mesmo nesses casos de maior distância da tecnologia, a prática e os exercícios possibilitaram a permanência desses sujeitos no curso. A tecnologia não demonstrava ser barreira para a continuação no PEAD. Muito possivelmente pelo fato da tecnologia estar significativamente presente na vida das pessoas, seja em um *smartphone*, seja em um computador em casa ou na escola. A convivência com essas ferramentas tecnológicas, independentemente da idade da pessoa, hoje, em grande parte, não parece ser um obstáculo limitante. Evidente que algumas pessoas têm mais dificuldade do que outras no domínio das tecnologias (e as respostas do questionário – capítulo mais à frente – evidenciam esta afirmação), mas a ajuda dos colegas, o apoio dos tutores e o reforço dos professores possibilitou ultrapassar este obstáculo.

Assim sendo, nesses encontros com as alunas foi possível construir um espaço de conversa mais amplo sobre o cotidiano de trabalho, de estudo e de vida pessoal. Este veio a se tornar um espaço para além das dúvidas operacionais do AVA, passamos a dialogar sobre as dificuldades da vida cotidiana. Comecei, então, a encontrar nessas falas muita força e resistência porque descobri em muitas delas uma rotina de vida extremamente exigente. Entre elas, histórias que se repetiam sobre as resistências da família por causa da dedicação delas aos estudos e a ausência em casa para o desenvolvimento das tarefas domésticas; outros relatos que indicavam uma sobrecarga emocional com relação às situações vivenciadas nas escolas; histórias de abuso, de violência, de ausência, de falta e de negligência por parte do Estado e também das famílias dos alunos. As narrativas eram constantes sobre estas temáticas,

inclusive uma das alunas chegou a afirmar em um dos momentos presenciais que estava incentivando a filha a desistir da pedagogia, pois “*queria mais para ela; que aquela vida de sobrecarga, de tristeza, de necessidades, de abusos, de violência, de falta de reconhecimento, de falta de remuneração, não era para ela; ela precisava buscar mais*”.

Outros relatos destacavam o estresse do cotidiano por causa das horas de trabalho. Um número significativo dos integrantes do PEAD desenvolve semanalmente 60 horas de trabalho. Conforme será possível observar a seguir, na análise dos dados do questionário, o curso na modalidade a distância, por causa do excessivo número de horas de trabalho, se apresenta como única possibilidade de desenvolvimento dos estudos, por parte desse público específico (professores que atuam em sala de aula). Esta é a grande defesa deste trabalho, evidenciar para todos os interessados em políticas educacionais, formação de professores, qualidade da educação básica, educação continuada e formação para o (e no) trabalho a importância da permanência deste tipo de formação de nível superior (federal, gratuita e de qualidade).

Significativos também os diálogos construídos sobre os filhos e o sentimento delas por “deixar” eles em casa no turno da noite, no momento dos encontros presenciais no polo, no lugar de passar esse tempo com eles. Algumas das participantes do PEAD, em nossos encontros no polo presencial, citaram dois aspectos com relação aos filhos. Primeiro, aquelas que tinham filhos com idade até 10 anos (“filhos pequenos”) destacavam o sentimento de angústia por não permanecer com eles em casa nos dias dos encontros presenciais no polo ou quando precisavam dedicar um tempo, em casa, à realização das tarefas nos ambientes virtuais, mas, ao mesmo tempo, salientavam, em alguns casos, o apoio dos outros integrantes da família, no sentido de permitir este tempo de estudo.

Uma das alunas compartilhou a seguinte situação: o marido, junto com o filho, a buscava na escola em que trabalha, oferecendo carona para mais uma colega da esposa, pois as duas trabalham na mesma escola e frequentam juntas o PEAD, no momento de chegada na Universidade e de despedida do filho, este dizia: *Mãe, você tem mesmo que ficar na escola de novo?* Este tipo de questionamento era relatado pelas alunas e o sentimento de culpa por deixar o filho acabava sendo citado. Esta mesma situação se repetia com alunas/professoras/mães de bebês, pois estas também destacavam a dificuldade de “abrir mão” deste tempo com os filhos para estudar e para frequentar uma ou duas noites presenciais no polo. Novamente, reforçando que a modalidade a distância, para estas pessoas, se configura como a única alternativa de continuação/complementação dos estudos. Uma vez que, dedicar mais noites para aulas presenciais seria inviável, sobretudo, por causa dos filhos,

mas também pela quantidade de horas de trabalho e de tempo que precisariam estar em sala de aula como alunas, ou seja, menos tempo em casa, com os filhos e no desenvolvimento das tarefas domésticas.

O segundo caso, bastante comentado pelas alunas, com relação aos filhos, está direcionado àqueles com idade acima dos 16 anos. Estes, em certa parte, auxiliavam as alunas do PEAD no domínio do AVA. Uma das dificuldades mais recorrentes entre elas, era a de postar fotos e arquivos no ambiente virtual. Esta barreira era ultrapassada com o auxílio dos filhos, em alguns casos, pois outras alunas relataram o oposto, que os filhos não tinham paciência para orientar. Eles simplesmente realizam a ação de postar a atividade no AVA, mas não conseguiam dedicar um tempo para explicar como realizar esta ação.

Ainda, sobre estes filhos com idade entre 15 e 25 anos, diferentes alunas do PEAD relataram que a possibilidade de estudar se concretizou no momento em que os filhos “já estavam grandes”, alguns inclusive, já frequentando curso de nível superior. Um caso que deve ser citado é o de uma aluna com cinco filhos, sendo que uma das filhas foi a responsável pela inscrição no PEAD e pelo incentivo para que a mãe realizasse o curso, uma vez que a filha é aluna regular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Segundo relatado por esta mãe/aluna/professora do PEAD a filha a levou até o prédio de aula no primeiro dia do curso, como forma de motivação para a realização do curso.

Em todos os casos e em todas as conversas foi possível constatar dois fatos: primeiro, que o incentivo da família (ou de algum integrante da família) é fundamental para a permanência no curso, inclusive o fato de vários companheiros levarem e buscarem nos dias dos momentos presenciais no polo é fator decisivo para a frequência, uma vez que muitas residem em cidades próximas à Porto Alegre e a Universidade, por sua vez, está localizada na saída da capital (Porto Alegre) e início da cidade de Viamão. Para exemplificar, podemos citar a cidade de Canoas, onde muitas alunas residem ou lecionam, pois a distância entre esta cidade e o polo da UAB é de aproximadamente 28 Km. Outro caso é o deslocamento da cidade de Guaíba (onde residem ou lecionam) até o polo; a distância aproximada é de 45 km. Em média estas duas distâncias são percorridas em 45 minutos, de carro, e, no mínimo, uma hora, de ônibus. Além da distância, há outro fator citado pelas alunas, o medo de sair do campus da UFRGS às 22 horas, horário de término das aulas, pois o ambiente da instituição é escuro e bem arborizado, o que favorece situações de assalto. Desta forma, a carona das colegas e dos companheiros é muito importante tanto por segurança quanto por tempo de deslocamento e mesmo para que as alunas permaneçam no curso.

O segundo fato, constatado a partir dos diálogos e das anotações no diário da pesquisadora, está diretamente relacionado com a presença da palavra “resistência”, na direção de persistência e de movimento contracorrente. Alguns relatos de alunas vão no sentido de não apoio da família, amigos e colegas, mas no lugar de desistir, elas insistem e resistem para mostrar que é possível concluir o curso e realizar o desejo de ter a formação em pedagogia, seja para permanecer na educação básica, seja para ingressar como professora deste nível de ensino ou mesmo para mobilidade, pois algumas já possuem licenciatura em áreas diversas (história, geografia, matemática etc.) e atuam nas séries finais do ensino fundamental ou mesmo no ensino médio, mas querem migrar para as séries iniciais. As afirmações presentes nas falas destas destacam as seguintes frases: “eu posso” e “vou conquistar o que quero”, “vou finalizar o curso de qualquer jeito, se for necessário ‘abro mão’ do que for preciso para continuar”.

Ainda neste contexto de diálogos outra situação se fez muito presente; aquela das alunas que no momento de ingresso no curso de pedagogia a distância eram professoras contratadas, ou seja, não haviam feito concurso público para atuar em escolas, mas tinham preenchido os requisitos e tinham sido convocadas por regime de contrato emergencial. No entanto, em alguns casos o contrato foi encerrado e elas ficaram sem emprego. Estas relataram que o interesse emergente para a realização do curso de nível superior e a obtenção do diploma estava diretamente relacionado com a realização de concurso público, tanto em nível estadual quanto municipal, e a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. Na fala destas mulheres, foi possível perceber a ansiedade da recolocação profissional, pois no discurso destas se faziam presentes as dificuldades financeiras. Novamente, a situação relatada por elas vem enfatizar a importância desta política de formação de professores. Sem essa possibilidade – pedagogia a distância, gratuita e de qualidade – a afirmação precisa dessas alunas, nos diálogos estabelecidos, era de que não existiria em hipótese alguma a possibilidade de estudar de outra forma: presencialmente, demandaria tempo e investimento com deslocamento, alimentação, recursos materiais, entre outros, o que se tornaria inviável para alguém que havia perdido o contrato de trabalho; sem gratuidade, a possibilidade se reduziria a quase zero, exatamente pelas questões citadas anteriormente e mais ainda com o acréscimo de mensalidades e matrículas. Para aquelas que permanecem atuando em sala de aula, fazer-se presente em encontros semanais, segundo afirmações das próprias alunas, seria impossível, uma vez que possuem até 60 horas semanais de trabalho.

Por fim, é válido registrar que as alunas que se compareciam ao polo e que buscavam auxílio com o tutor presencial, evidenciavam na fala, em diversos momentos, a importância

do apoio do tutor a distância. Muitas afirmações destacavam que a possibilidade de escrever para este tutor pedindo constante auxílio era fundamental para elas, uma vez que se diziam “um pouco perdidas com tantas disciplinas acontecendo ao mesmo tempo”. Muitas se deslocavam até o polo de apoio presencial para que, junto com o tutor presencial, fizessem uma análise das atividades que estavam em andamento e que precisavam ser realizadas. Neste momento ressurgia a conversa sobre a necessidade da autonomia do aluno e da organização do tempo como fator determinante para o sucesso na realização das solicitações do curso.

Sendo assim, depois de muito diálogo construtivo e interativo com as alunas do PEAD e com a análise do registro escrito dos momentos presenciais, esta pesquisa acabou por ser formulada com o objetivo de destacar e valorizar este espaço de formação de professores. Este processo de interlocução com os sujeitos sobre as suas situações de vida, de trabalho e de estudos configurou um contexto de muitas perguntas. Estas que foram analisadas e sintetizadas na problemática de pesquisa e nos objetivos propostos para esta reflexão. Na verdade, foi o diário que marcou o início da construção desta tese.

## 4.2 Questionário

Como método inicial desta pesquisa, foi utilizado o questionário. Pois, como técnica de investigação, ela é composta de questões que quando submetidas ao investigado se propõe a obter informações sobre certos conhecimentos, sobre certas crenças e sobre certos contextos de pesquisa. Desta forma, as questões foram propostas para construir um panorama das interpretativo das alunas do PEAD e, sobretudo, para conhecer sentimentos, valores e interesses relacionados com a obtenção do título de graduação.

Segundo Gil, o questionário apresenta algumas vantagens como método de pesquisa. Observe:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;

e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1998, p. 122)

Desta forma, o questionário foi elaborado (Apêndice A) com o objetivo de permitir às pessoas que respondessem de forma anônima, no momento mais oportuno para elas e, sobretudo, sem a interferência do pesquisador. Assim sendo, foram desenvolvidas 18 questões. Entre elas, questionamentos abertos (livre escrita do entrevistado) e questões fechadas (com alternativas de respostas para serem marcadas). Com relação ao perfil das alunas, foi questionado sobre: idade, número de filhos, estado civil e situação financeira, no sentido de contribuição com o rendimento familiar. Em seguida, duas questões foram elaboradas com o direcionamento de investigar a relação estabelecida das respondentes com o computador. Depois, fez-se necessário, de acordo como objetivo desta investigação, delinear algumas questões relacionadas com as trajetórias educacionais das alunas participantes da pesquisa.

Na sequência, voltou-se o foco dos questionamentos para a questão da escolha do curso na modalidade a distância, em comparação a possibilidade de desenvolver o curso de forma presencial. Neste mesmo momento, buscou-se compreender, por meio de uma questão, de que forma a respondente administra o tempo (trabalho, casa, estudos, família etc.). Por fim, foi proposta uma questão bem subjetiva, direcionada para os anseios e sonhos dessas alunas. Esta última pergunta interrogava-as sobre o “poder de mudar algo em suas vidas”. Diferentemente das outras questões, esta foi especialmente formulada com base nos registros escritos da pesquisadora descritos anteriormente, no capítulo dedicado ao diário de campo. Foram tantos anseios compartilhados, tantas dificuldades e também muitas mudanças positivas, que se fez necessário disponibilizar um, mesmo que breve, espaço para que elas pudessem expressar a possibilidade (ou não) de mudar algo em suas vidas. As respostas, por sua vez, foram surpreendentes. Mas, isso veremos no capítulo dedicado à análise dos dados.

Após o contato com a coordenação do PEAD, o questionário foi enviado por e-mail da secretaria do curso para que fosse repassado para as alunas. Finalizado o prazo para retorno dos questionários respondidos, contabilizou-se um total de 18 alunas respondentes; as quais devolveram o questionário de forma completa e válida como instrumento de pesquisa. Depois de concluída esta etapa, a pesquisa direcionou o seu tempo para a coleta dos dados, a partir da entrevista.

### 2.4.3 Entrevistas

A entrevista foi selecionada como método complementar de investigação para que, juntamente com o questionário, defendessem o método misto de investigação. Cada um dos métodos pressupõe objetivos diferentes. Enquanto o questionário consiste em um conjunto mais ou menos amplo de perguntas formuladas com o propósito de conseguir respostas a fim de obter dados e informações sobre o tema; a entrevista, segundo Ander-Egg:

[...] es, en lo sustancial, um processo dinámico de comunicación interpersonal em el cual dos o más personas conversan para tratar um assunto. En la entrevista profesional, cualquiera sea el ámbito em el que se aplica, mantiene esa naturaleza, pero su fin es “distinto del simple placer de conversar” (ANDER-EGG, 2003, p. 86)

Neste contexto interpretativo a entrevista foi elaborada como um diálogo entre pesquisadora e entrevistada. Na verdade, um momento muito similar aos vivenciados nos atendimentos presenciais no polo, quando a entrevistada ainda desempenhava o papel de tutora presencial. As perguntas foram elaboradas para permitir um momento de “conversação”. Ou seja, um processo de diálogo com o outro, estabelecido de forma interpessoal e com o objetivo de verificar as hipóteses construídas para esta investigação. Portanto, e conforme Ander-Egg, “*hace su primer acercamiento al tema a través de la conversación en la vida cotidiana como referente*” principal. Ou seja, um diálogo praticado e presencial, em uma situação natural da vida cotidiana e com um ponto de referência constante (o objeto investigado). Diferentemente do questionário, por causa da presença física da entrevistadora, há a presença mais marcante do “aspecto pessoal”.

Com relação à questão logística de realização das entrevistas, o procedimento foi realizado da seguinte forma:

- 1) Formulação das perguntas da entrevista, apenas para iniciar a conversa com a participante, pois o objetivo era estabelecer um diálogo com as participantes.
- 2) Em seguida, fez-se contato com a coordenação do PEAD para que eles autorizassem a presença da entrevistadora e para que estivessem cientes do andamento da pesquisa.

- 3) Com a autorização comunicada, a pesquisadora esteve presente em dois momentos presenciais no polo, mas em um horário anterior ao início das aulas. Desta forma não interferindo nas atividades das participantes.
- 4) Nos laboratórios, local em que as alunas permanecem até o momento de início das aulas, o contato foi estabelecido. A estratégia utilizada foi convidar aquelas que tinham interesse em participar da pesquisa.
- 5) Praticamente as alunas presentes manifestaram interesse em participar, nos dois momentos em que a pesquisadora esteve presente. Assim sendo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) foi entregue para que elas pudessem ler e assinar.
- 6) Depois de lido e assinado o termo, a entrevista teve início, sendo que todas as conversas foram gravadas para que fosse possível analisar os diálogos.

Os diálogos construídos estarão presentes em um capítulo mais à frente. Estas informações coletadas servirão para apoiar os objetivos desta pesquisa e confirmar ou não as hipóteses estabelecidas nesse processo investigativo.

Por fim, cabe destacar que as entrevistas foram realizadas em dois encontros presenciais no polo. No turno da noite, antes do início do momento presencial com os professores. No momento das entrevistas as alunas estavam no laboratório e eram convidadas a participar. Ao todo 12 entrevistas foram realizadas e posteriormente validadas.

## **2.5 ÉTICA NA PESQUISA**

Toda pesquisa deve seguir rigorosamente e por completo todos os meios para a coleta de dados de forma a respeitar os procedimentos éticos da pesquisa social, uma vez que, no caso desta pesquisa, seres humanos em seus discursos são objetos de investigação. Portanto, é fundamental tratá-los com dignidade de forma a respeitar a autonomia e o espaço de cada um.

Desta forma, a interação do pesquisador com as pessoas que aceitam ser parte integrante e fundamental da pesquisa precisa seguir procedimentos éticos básicos como, por exemplo, o respeito pelo espaço do entrevistado e pela garantia de discrição quanto a sua identidade. Portanto, um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi elaborado para ser entregue ao participante no momento da entrevista.

O objetivo do documento é o de esclarecer todo o processo e o respeito do pesquisador com relação aos sujeitos entrevistados. Com relação a observação (diário de campo), o pesquisador, por estar imergindo no espaço de uma pessoa, precisa deixar bem claro qual a finalidade da observação, para que o observado não sinta que a sua privacidade está sendo desrespeitada. Inserido neste contexto de ética na pesquisa, toda narrativa de observação não nomeou os sujeitos, apenas reconstruiu os diálogos, sem citar nenhum tipo de referência ao participante.

É necessário destacar também que as alunas do PEAD foram convidadas para responder o questionário, sendo de livre decisão dos entrevistados a participação na pesquisa. Da mesma forma, apenas serão analisados os questionários respondidos por completo e entregues por livre e espontânea vontade dos entrevistados.

A realização das observações, da mesma forma, foi construída com o consentimento dos participantes. Somando-se a isso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) foi entregue pela pesquisadora aos participantes. Depois de apropriadas as informações sobre a participação e sobre a pesquisa, as alunas assinaram o documento e devolveram para a pesquisadora. Neste termo estão descritas todas as informações sobre o processo de coleta de dados e sobre o uso das informações

Por fim, defendemos que a construção de conhecimento é um processo que engloba muitas etapas e uma delas é o respeito pela ética. Portanto, compartilhar todas as informações necessárias com os participantes é fundamental, principalmente, destacando que eles são parte fundamental do processo de construção de saberes.

## **2.6 A ANÁLISE DOS DADOS: PROCEDIMENTOS**

O momento posterior à coleta dos dados demanda reflexão e estudo do complexo construído mediante a observação, o questionário aplicado e as entrevistas. Ou seja, é o momento de olhar reflexivamente para os dados da pesquisa. Esta etapa, portanto, utilizará a técnica da análise de conteúdo. Conforme Gil:

[...] Esta etapa envolve a seleção, a focalização, a simplificação, a abstração e a transformação dos dados originais em sumários organizados de acordo com os temas ou padrões definidos nos objetivos originais da pesquisa. Esta redução, embora corresponda ao início do processo analítico, contínua

ocorrendo até a redação do relatório final. Nesta etapa é importante tomar decisões acerca da maneira como codificar as categorias, agrupá-las e organizá-las para que as conclusões se tornem razoavelmente construídas e verificáveis. (GIL, 2008, p. 194).

Primeiramente, uma leitura geral de todo o material foi realizada. Em seguida, após processo de reflexão, crítica e síntese, um estudo mais detalhado das informações válidas e relevantes foi construído. Posteriormente à fase da síntese, a classificação e a categorização dos dados foi feita. Por fim, seguindo uma organização de análise dos dados, partimos para um confronto entre os dados obtidos e as hipóteses da pesquisa. Neste mesmo momento, revisitamos as referências bibliográficas pertinentes, no sentido de valorizar o conhecimento construído, pois autores anteriores à construção deste trabalho já construíram saberes válidos sobre a mesma temática. Compreendemos que o diálogo com esses autores possibilita o avanço no conhecimento.

Com relação aos dados empíricos, a pesquisa evidenciou como forma de visualização mais adequada a construção de gráficos referentes às respostas do questionário. No relativo às entrevistas, elas serão analisadas a partir da técnica de análise do texto. Uma vez transcritas, as falas se transformam em texto escritos e permitem a análise textual, sempre no sentido de complementar os dados quantitativos do questionário.

Anteriormente à análise dos dados, nos capítulos próximos, refletiremos sobre alguns apontamentos teóricos, os quais embasaram a pesquisa. São autores consagrados que se dedicaram a estudar temáticas relacionadas às temáticas: ensino superior no Brasil, educação a distância, pedagogia a distância, UAB, PARFOR, entre outros.

### 3. CONTEXTUALIZAÇÃO E REFLEXÕES CONCEITUAIS SOBRE O OBJETO DE PESQUISA

#### 3.1 O CAMPO UNIVERSITÁRIO

Antes de apresentarmos os dados da pesquisa, peço que você, leitor, acompanhe, junto comigo, nos próximos parágrafos, reflexões sobre algumas temáticas que irão nos auxiliar na compreensão do objeto de estudo, os quais compõem o que tendemos a definir como referencial teórico da pesquisa. Portanto, vamos conversar sobre: o ensino superior no Brasil, educação a distância, pedagogia a distância, política de formação de professores (PARFOR), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e PEAD. Este último, por estar no centro do nosso debate, receberá detalhada atenção. Estas temáticas foram selecionadas por contextualizarem o nosso objeto de estudo o qual contempla: educação brasileira, ensino superior brasileiro, educação de mulheres, educação a distância e formação de professores.

##### 3.1.1 Panorama do ensino superior no Brasil: breves apontamentos

Segundo dados divulgados pelo mais recente Censo da Educação Superior (2016), realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) da educação superior, realizado no Brasil, o número de instituições que ofertam cursos de nível superior está em 2.407. Sendo que desse total, na esfera pública, temos um total de 296 instituições. Destas, 107 são federais; 123 são estaduais e 66 são municipais. Somando-se às instituições públicas de ensino superior, temos 2.111, no âmbito privado de ensino<sup>3</sup>.

Com relação ao número de cursos ofertados, segundo Censo, os cursos de bacharelado seguem mantendo a sua predominância com 69% das matrículas. Os cursos de licenciatura tiveram um crescimento de 3,3%, no comparativo entre os anos de 2015 e 2016, sendo que o

---

<sup>3</sup> Todas as informações referentes ao Censo estão disponíveis em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/censo\\_superior\\_tabelas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf).

número e frequência de matrículas de graduação em licenciatura tem o curso de pedagogia como o curso com maior número de alunos inscritos: 675.644 matrículas, representando um percentual de 44,4%.

Conforme tabela apresentado pelo INEP é possível observar o número de cursos de graduação de acordo com o grau acadêmico. Observe:

Ano	Cursos de Graduação													
	Total Geral	Modalidade de Ensino/Grau Acadêmico												
		Presencial						A distância						
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Bacharelado/ Licenciatura	Não informado	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Bacharelado/ Licenciatura	Não informado		
2006	22.450	22.101	11.435	6.436	3.037	1.192	1	349	79	181	88	1	0	
2007	23.896	23.488	12.235	6.320	3.702	1.215	16	408	97	208	101	2	0	
2008	25.366	24.719	12.937	6.200	4.355	1.227	a	647	138	344	162	3	a	
2009	28.671	27.827	15.663	6.697	4.491	976	a	844	157	485	200	2	a	
2010	29.507	28.577	16.401	7.401	4.775	a	a	930	185	521	224	a	a	
2011	30.420	29.376	16.832	7.352	5.192	a	a	1.044	199	559	286	a	a	
2012	31.866	30.718	17.486	7.613	5.619	a	a	1.148	217	581	350	a	a	
2013	32.049	30.791	17.665	7.328	5.798	a	a	1.258	240	592	426	a	a	
2014	32.878	31.513	18.319	7.261	5.933	a	a	1.365	290	595	480	a	a	
2015	33.501	32.028	18.938	7.004	6.086	a	a	1.473	316	625	532	a	a	
2016	34.366	32.704	19.795	6.693	6.216	a	a	1.662	387	663	612	a	a	

Tabela 1 – Número de cursos de graduação, por modalidade de ensino e por grau acadêmico – Brasil – 2006-2016

Fonte: MEC/INEP

Inserida neste universo, temos a modalidade a distância, com destaque para os números crescentes que ela vem alcançando. Estas informações serão apresentadas no capítulo seguinte.

Ainda sobre o panorama da educação superior do Brasil, é relevante observar que o número de matrículas, entre 2006 e 2016, teve um crescimento de 62,8%. De acordo com o Censo (2016), no ano de 2016, mais de 1,1 milhão de estudantes finalizaram a formação em nível superior.

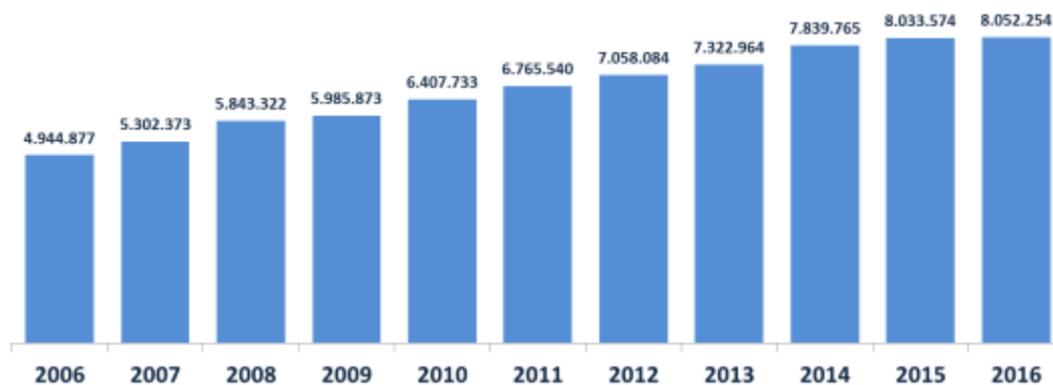


Gráfico 1 – Número de matrículas na educação superior (graduação sequencial) – Brasil – 2006-2016

Fonte: MEC/INEP

Cabe frisar que entre os anos de 2015 e 2016 o número de matrículas teve uma variação de apenas 0,2%. Ou seja, nos anos mais recentes há uma estagnação do número de matrículas no ensino superior, o que nos anos anteriores teve um crescimento significativo, passa a estabilizar no momento atual. A projeção é de que, para o ano de 2017, o aumento das matrículas não seja muito diferente do percentual registrado anteriormente, ou seja, se mantenha próximo aos 0,2%.

No contexto brasileiro, 87,7% das instituições de educação superior são privadas e 12,30% são instituições públicas. Conforme Censo divulgado (2016), os brasileiros contam com uma representatividade de faculdades privadas. Observe a tabela:

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2016	<b>2.407</b>	108	89	10	156	138	1.866	40	a

(a) Não se aplica.

Tabela 2 – Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2016

Fonte: MEC/INEP

Porém, as universidades, as quais representam apenas 8% das instituições de ensino superior (IES), contemplam 53,7% das matrículas em cursos de graduação. Em oposição, as faculdades, que representam 83,3% das IES, conforme citamos anteriormente, contam com

apenas 26,7% dos estudantes matriculados. Estas informações evidenciam o perfil do aluno de educação superior brasileira, observe:

Atributos do Vínculo Discente de Graduação	Modalidade de Ensino	
	Presencial	a Distância
Sexo	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	Não se aplica
Idade (matrícula)	21	28
Idade (ingresso)	18	27
Idade (concluinte)	23	34

Quadro 1 – “Perfil” do vínculo discente nos cursos de graduação, por modalidade de ensino (presencial e a distância) – Brasil - 2016

Fonte: MEC/INEP

O perfil do aluno de ensino superior é o de mulheres que estudam na rede privada, em uma faixa de idade dos 20 anos 30 anos que optam, na modalidade presencial, pelo bacharelado e pela licenciatura, na modalidade a distância.

Com relação ao docente, os dados coletados pelo Censo (2016) definem o seguinte perfil:

Atributos do Vínculo Docente	Categoria Administrativa	
	Pública	Privada
Sexo	Masculino	Masculino
Idade	34	36
Escolaridade	Doutorado	Mestrado
Regime de Trabalho	Tempo Integral	Tempo Parcial

Quadro 2 – “Perfil” do docente de IES, por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil - 2016

Fonte: MEC/INEP

Estas informações destacam que, diferentemente dos discentes, que são mulheres, os docentes, em sua maioria, são homens, em uma faixa de idade concentrada nos 34 anos, em instituições públicas, e 36 anos, em instituições privadas. Os docentes com título de doutores são mais recorrentes na rede pública. Na rede privada, há predominância de mestres. O regime de trabalho também se diferencia entre as categorias administrativas. Enquanto na rede pública os professores atuam no regime integral de trabalho, na rede privada, a atuação predominante é a de tempo parcial.

É necessário destacar que 66,4% das matrículas de licenciatura estão concentradas nas universidades. Sendo que os números de matrículas nas faculdades de licenciatura representam 15,7% do total de matrículas nesse grau acadêmico. Observe os dados a seguir sobre estas questões:

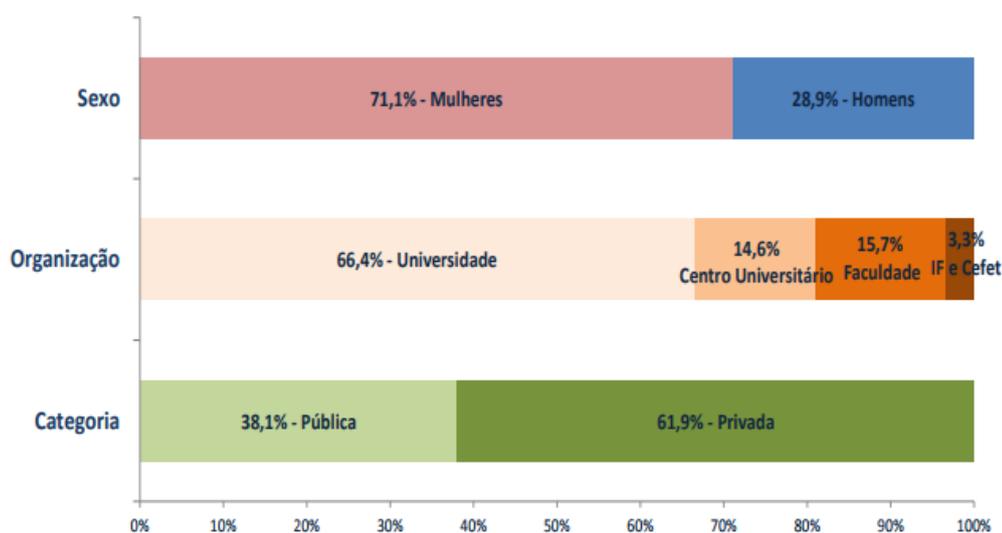


Gráfico 2 – Número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por sexo, organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2016

Fonte: MEC/INEP

Por fim, percebemos que este último gráfico trata de uma questão muito relevante para o contexto desta pesquisa, pois 71,7% das matrículas em cursos de licenciatura estão centradas no público feminino, enquanto que 28,9% são homens. Evidenciando, neste panorama da educação superior no Brasil, em breves apontamentos, que, enquanto o maior número de alunos no ensino superior é do sexo feminino, os docentes, por sua vez, estão representados por homens, sendo que, nos cursos de licenciatura, a maioria dos discentes são

mulheres, enquanto que o público masculino está concentrado em maior número nos cursos de bacharelado.

Resumidamente podemos afirmar que, em 2016, a educação superior brasileira contou com 34.366 cursos de graduação, ofertados, estes, em 2.407 IES. Neste contexto, a média de cursos ofertados por IES é de 14 cursos, sendo 93% deles na modalidade presencial. Dos dados pode-se inferir que o grau acadêmico predominante é o de bacharelado, com 58,7% de matrículas. Com relação às licenciaturas, em 2016, o curso de Pedagogia concentrava o maior número de matrículas. O sexo feminino é o que está mais presente no ensino superior, sendo que o espaço que elas ocupam está concentrado em cursos de licenciatura. O sexo masculino, por sua vez, está concentrado nos cursos de bacharelado e, conforme dados do Censo (2016), estão mais presentes no grupo de docentes de IES.

Este é um breve panorama da educação superior brasileira, construído a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/INEP, de acordo com o Censo de 2016. Apenas alguns apontamentos foram feitos, pois esta pesquisa propõe a análise de um contexto específico. No entanto, para aqueles interessados em informações mais abrangentes, todas as informações sobre esta temática estão disponíveis na internet, no Portal INEP.

### **3.1.2 Educação a distância**

Inserido neste panorama da educação superior brasileira, temos informações muito relevantes sobre a situação da modalidade a distância. O Censo de 2016 apresenta alguns dados que auxiliam esta pesquisa a compreender a situação atual da modalidade a distância de ensino. Vamos analisar algumas questões.

Primeiro, com relação ao número de cursos de graduação, por modalidade de ensino e por grau acadêmico, em uma análise que contempla um período de 10 anos (2006-2016), as informações estão tabeladas da seguinte forma no Portal do INEP:

Ano	Cursos de Graduação													
	Total Geral	Modalidade de Ensino/Grau Acadêmico												
		Presencial						A distância						
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Bacharelado/ Licenciatura	Não informado	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Bacharelado/ Licenciatura	Não informado		
2006	<b>22.450</b>	22.101	11.435	6.436	3.037	1.192	1	349	79	181	88	1	0	
2007	<b>23.896</b>	23.488	12.235	6.320	3.702	1.215	16	408	97	208	101	2	0	
2008	<b>25.366</b>	24.719	12.937	6.200	4.355	1.227	a	647	138	344	162	3	a	
2009	<b>28.671</b>	27.827	15.663	6.697	4.491	976	a	844	157	485	200	2	a	
2010	<b>29.507</b>	28.577	16.401	7.401	4.775	a	a	930	185	521	224	a	a	
2011	<b>30.420</b>	29.376	16.832	7.352	5.192	a	a	1.044	199	559	286	a	a	
2012	<b>31.866</b>	30.718	17.486	7.613	5.619	a	a	1.148	217	581	350	a	a	
2013	<b>32.049</b>	30.791	17.665	7.328	5.798	a	a	1.258	240	592	426	a	a	
2014	<b>32.878</b>	31.513	18.319	7.261	5.933	a	a	1.365	290	595	480	a	a	
2015	<b>33.501</b>	32.028	18.938	7.004	6.086	a	a	1.473	316	625	532	a	a	
2016	<b>34.366</b>	32.704	19.795	6.693	6.216	a	a	1.662	387	663	612	a	a	

Tabela 3 – Número de cursos de graduação, por modalidade de ensino e por grau acadêmico – Brasil – 2006-2016

Fonte: MEC/INEP

Ao observarmos a tabela, referente ao número de cursos de graduação, por modalidade de ensino e por grau acadêmico, destacamos os dados sobre o panorama de 10 anos relacionado com a educação na modalidade a distância. Em 2006, o Brasil contabilizou 79 cursos de bacharelado, ofertados na modalidade a distância, 181 de licenciatura e 88 de tecnólogos. No ano de 2016, no entanto, temos um total de 1.662 cursos na modalidade a distância. Desses, 387 são de bacharelado, 663 de licenciatura e 612 de tecnólogos. Evidenciando um crescimento quatro vezes maior de cursos nesta modalidade, em comparação com o crescimento do número de cursos ofertados na modalidade presencial.

Confirmando estes dados, temos os números de matrículas na modalidade a distância. Este vem crescendo, enquanto que na modalidade presencial, se compararmos os anos de 2015 e 2016, houve uma estagnação desse número. Observe os dados:

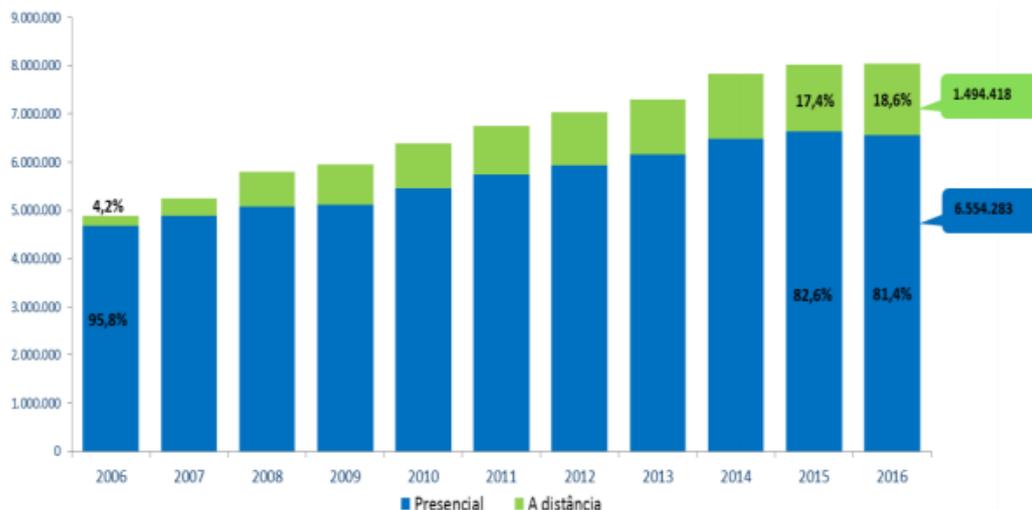


Gráfico 3 – Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino – Brasil – 2016

Fonte: MEC/INEP

Em 2016, então, o Brasil contabilizou quase 1,5 milhão de matrículas na modalidade a distância. Segundo o INEP, este número representa 18,6% do total de matrículas no ensino superior. Constata-se que, enquanto o ensino presencial está estagnado, ou até encolhendo, pois é possível afirmar que ele está sofrendo redução no número de matrículas, o ensino a distância, por sua vez, indica crescimento significativo. Este trabalho não tem como objetivo investigar os impactos destes fatos, pois é válido investigar o que esses números indicam e quais são as causas diretas e indiretas da redução da modalidade presencial e a expansão da educação a distância. Esta é uma temática a ser analisada, pois é de extrema relevância para, sobretudo, formuladores de políticas e administradores de IES, pois o encolhimento do presencial impacta diretamente em estrutura física de IES, equipe técnica, administrativa e docente. Este, fica, então, como um tema a ser estudado futuramente.

Prosseguindo a análise do panorama da educação a distância no Brasil, o Censo apresenta a seguinte tabela:

Categoria Administrativa	Vagas de Cursos de Graduação											
	Total Geral				Presencial				A distância			
	Total Geral de Vagas	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes	Total	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes	Total	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes
<b>Total Geral</b>	<b>10.662.501</b>	<b>7.873.702</b>	<b>19.302</b>	<b>2.769.497</b>	<b>6.180.251</b>	<b>3.937.129</b>	<b>18.891</b>	<b>2.224.231</b>	<b>4.482.250</b>	<b>3.936.573</b>	<b>411</b>	<b>545.266</b>
<b>Pública</b>	<b>750.850</b>	<b>572.122</b>	<b>12.065</b>	<b>166.663</b>	<b>700.703</b>	<b>529.239</b>	<b>11.704</b>	<b>159.760</b>	<b>50.147</b>	<b>42.883</b>	<b>361</b>	<b>6.903</b>
Federal	453.859	333.900	5.723	114.236	430.746	315.722	5.368	109.656	23.113	18.178	355	4.580
Estadual	205.173	170.485	5.693	28.995	188.304	155.450	5.687	27.167	16.869	15.035	6	1.828
Municipal	91.818	67.737	649	23.432	81.653	58.067	649	22.937	10.165	9.670	0	495
<b>Privada</b>	<b>9.911.651</b>	<b>7.301.580</b>	<b>7.237</b>	<b>2.602.834</b>	<b>5.479.548</b>	<b>3.407.890</b>	<b>7.187</b>	<b>2.064.471</b>	<b>4.432.103</b>	<b>3.893.690</b>	<b>50</b>	<b>538.363</b>

Tabela 4 – Número de vagas ofertadas em cursos de graduação, por tipo de vaga e por modalidade de ensino, segundo categoria administrativa – Brasil – 2006-2016

Fonte: MEC/INEP

Conforme números apresentados, do total geral de vagas, 10.662.501, na modalidade presencial, temos 6.180.251 de matrículas. Já na modalidade a distância são 4.482.250 vagas ofertadas, tanto na esfera pública quanto privada. Destaque para os números relativos às categorias administrativas, pois o maior número de vagas está concentrado, nas duas modalidades, na categoria privada de ensino.

Ainda neste contexto de análise, é necessário citar a proporção de vagas ocupadas por tipo de vaga ofertada de acordo com a modalidade de ensino. Observe:

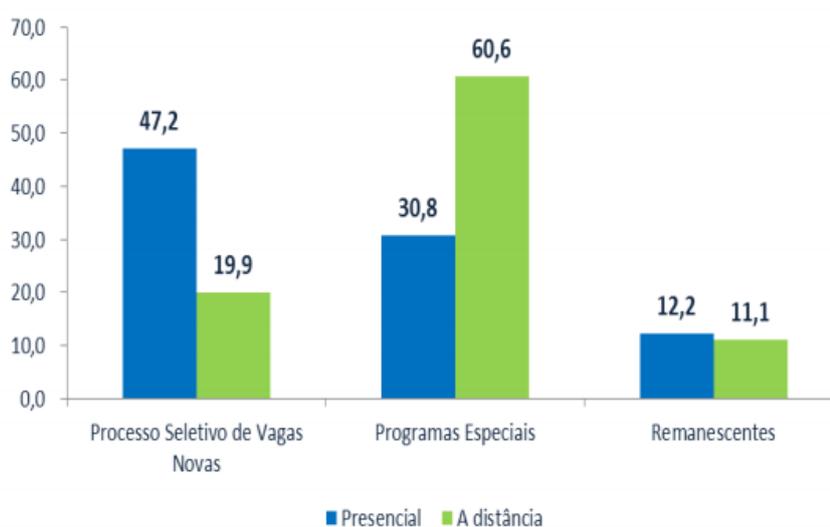


Gráfico 4 – Proporção de vagas ocupadas, por tipo de vaga oferecida e por modalidade de ensino – Brasil – 2016

Fonte: MEC/INEP

Conforme os dados do MEC, 47,2%, ou seja, quase metade das vagas ofertadas em processos de seleção em cursos presenciais (vagas novas) foram preenchidas. Em contrapartida, na educação a distância (EaD) este percentual ficou em 19,9%. No entanto, quando analisamos os programas especiais – entre eles o PEAD – mais de 60% das vagas disponibilizadas em IES, na modalidade a distância, foram ocupadas. Em relação à educação presencial, nestes programas especiais, apenas 30,8% das vagas foram preenchidas.

Na sequência e ainda na análise do preenchimento das vagas, o MEC divulgou o gráfico a seguir:

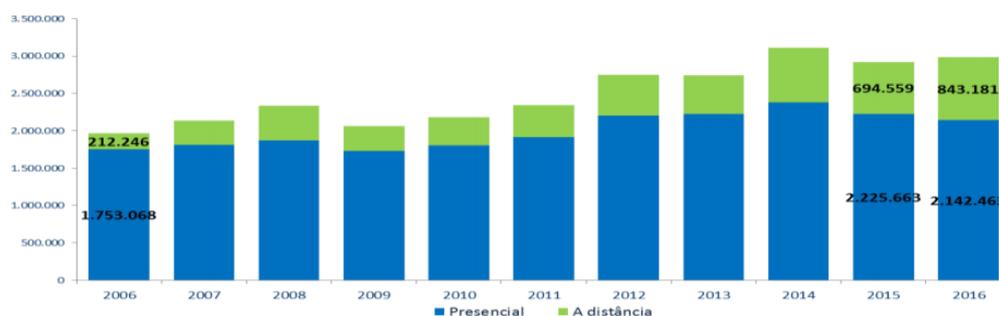


Gráfico 5 – Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2016

Fonte: MEC/INEP

Ao se observar o gráfico, percebemos que, do ano 2006 até 2012, tivemos um aumento no número de sujeitos ingressantes no ensino superior. No entanto, entre 2012 e 2013 não há nem crescimento nem redução. Mas, em 2014, o Brasil volta a registrar ampliação no número de ingressos em cursos de graduação. O dado significativo e visível no gráfico está registrado entre o decorrer do ano de 2014 e 2015, momento temporal em que se evidencia uma redução nesse mesmo item. Em 2016 o crescimento foi de apenas 2,2%. Segundo análise proposta pelo MEC, este fato está diretamente relacionado com o crescimento de 20% da modalidade a distância entre os dois anos, enquanto que, conforme já citado em parágrafo anterior, na modalidade presencial houve decréscimo do número de ingressantes.

Resumindo todas essas informações, podemos afirmar que, nesses 10 anos, os ingressos em IES variaram positivamente (em torno de 22,2%) nos cursos presenciais. Mas, o mais significativo para a nossa análise, é a variação destes números para a EaD, pois esta teve em 10 anos uma variação positiva de 297,3%, ou seja, quatro vezes mais do que a modalidade

presencial. Desta forma, em 2006 o Brasil tinha 10,8% de ingressantes em cursos de graduação. No ano de 2016, então, o país passou a ter 28,2% de ingressantes em IES.

Por fim, referente ao perfil docente em cada modalidade de educação, presencial e a distância, o Censo apontou os seguintes dados:



Gráfico 6 – Participação percentual dos docentes de graduação em cursos de graduação, por modalidade de ensino, segundo o grau de formação – Brasil – 2016

Fonte: MEC/INEP

Constata-se que, no presencial, temos um maior número de docentes com título de doutor, mas com uma diferença de apenas 7% entre as duas modalidades. No entanto, quando comparados os números de mestres que atuam como docentes, temos uma diferença um pouco mais acentuada, pois, na EaD, temos 46% de mestres enquanto que no presencial temos 36%. Desta forma, no presencial encontramos mais docentes com títulos até a especialização, mas também em um percentual próximo ao da EaD; 16% e 13%, respectivamente.

Evidencia-se nas informações que a educação a distância está crescendo no país, mas quais seriam as explicações para a expansão dessa modalidade em relação à educação presencial? Conforme Valente (2011), a EaD pode ir além da transmissão de informação ou mesmo do modelo tradicional de ensino, e criar novas oportunidades de aprendizagem que privilegiem os processos de construção de conhecimento. O mesmo autor defende que há necessidade emergente de análise das propostas apresentadas pelas instituições que ofertam cursos na modalidade EaD, no sentido de verificar se realmente o que é oferecido contempla as propostas de interação desta modalidade. Mas, a expansão da EaD pode estar relacionada, segundo o autor, ao custo reduzido de investimento, tanto por parte dos discentes quanto das

instituições, e também com relação à disponibilidade de tempo. Enquanto no modelo presencial o aluno precisa estar fisicamente presente em horários e dias determinados, a EaD, por sua vez, compreende o conceito de “presencialidade” de forma mais autônoma. Uma vez que, o aluno pode organizar o seu tempo de forma a atender às demandas e desta forma, se fazer presente no desenvolvimento do curso.

Muitas teorias foram (e estão) sendo construídas para caracterizar a EaD. Dentre elas, destacamos a divisão de Keegan (1996), em seu livro *The foundations os distance education*, que é apresentada resumidamente por Valente (2011). O autor afirma que as teorias em EaD podem ser divididas em três grupos: teorias de independência e autonomia, teorias de industrialização do ensino e teorias de interação e comunicação.

De acordo com a análise proposta pelo autor, todas estas teorias mostram que há uma evolução da relação que se estabelece entre aprendiz e professor e também entre aprendizes. Esta, portanto, sem sermos exaustivos em teoria, foi adotada nesta pesquisa. Pois, nosso objeto de estudo foi desenvolvido exatamente com base nos processos de interação. São estes, conforme Holmberg (1995) que contemplam a conversação didática guiada e que pertencem à categoria geral da teoria da interação e comunicação. Desta forma, o mais importante em processos de aprendizagem em EaD está centrado na aprendizagem individualizada, que é realizada por cada aluno. Ou seja, os alunos desenvolvem as atividades nos seus próprios ritmos, com a escolha dos momentos de estudo mais adequados. No entanto, com uma demanda de interação significativa entre alunos, tutores e professores.

Holmberg (1995) destaca algo muito significativo para finalizar este panorama da EaD e delinear o entendimento desta pesquisa sobre esta temática. O autor relaciona a efetividade do ensino com algumas atividades em EaD. Dentre elas, podemos citar a troca baseada em uma comunicação argumentativa mediada e a noção de pertencimento e cooperação. Conforme Valente (2011, p. 16): “conversação didática” [para Holmberg] é a relação que o aluno estabelece com a organização que dá suporte às atividades em EaD. Nesse sentido, a EaD é vista como uma conversação didática guiada que objetiva a aprendizagem”.

Desta forma, conforme Valente e Moran (2011, p.125), podemos concluir este panorama com a seguinte reflexão: a EaD “é uma opção cada vez mais importante para aprender ao longo da vida, para a formação continuada, para a aceleração profissional e para conciliar estudo e trabalho”. Antes compreendida como uma modalidade alternativa de ensino, mais direcionada para situações específicas, que hoje se apresenta como estratégia efetiva para mudanças necessárias na educação.

### 3.1.3 Pedagogia a distância

Para compreender o contexto do curso de pedagogia a distância, vamos partir dos dados do Censo para depois analisar o processo histórico percorrido por ele, no contexto do Brasil. Conforme Censo atualizado (2016) dos cursos de licenciatura, pedagogia está listado como o primeiro deles, em número e frequência de matrículas. Observe a tabela:

N	Curso/Nome OCDE	Matrículas <sup>1</sup>	Percentual (%)	Percentual Acumulado (%)
1	Pedagogia	675.644	44,4	44,4
2	Formação de professor de educação física	185.554	12,2	56,6
3	Formação de professor de história	87.789	5,8	62,4
4	Formação de professor de matemática	85.402	5,6	68,0
5	Formação de professor de biologia	82.082	5,4	73,4
6	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	76.683	5,0	78,5
7	Formação de professor de geografia	54.131	3,6	82,0
8	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	41.140	2,7	84,7
9	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	41.102	2,7	87,4
10	Formação de professor de química	36.112	2,4	89,8
11	Formação de professor de física	25.127	1,7	91,5
12	Formação de professor de artes visuais	21.086	1,4	92,9
13	Formação de professor de filosofia	20.147	1,3	94,2
14	Formação de professor de sociologia	17.707	1,2	95,3
15	Formação de professor de música	15.539	1,0	96,4
16	Formação de professor de ciências	10.807	0,7	97,1
17	Formação de professor de computação (informática)	9.756	0,6	97,7
18	Formação de professor de teatro (artes cênicas)	5.563	0,4	98,1
19	Formação de professor de artes (educação artística)	4.543	0,3	98,4
20	Formação de professor para a educação básica	3.271	0,2	98,6

Tabela 5 – Número e frequência de matrículas de graduação em licenciatura, segundo os cursos de graduação em licenciatura com maiores números de matrículas – Brasil – 2016

Fonte: MEC/INEP

As matrículas no curso de pedagogia representam 44,4% do total analisado. Quando comparados todos os cursos, a primeira posição é disputada entre o curso de administração e o de pedagogia, conforme dados disponibilizados pelo Censo de 2016, entre os anos de 2009 e 2016. Uma análise válida das informações sobre matrículas e concluintes surge nesse contexto. Quando analisamos os dados do último Censo, divulgados em 2016, encontramos alguns dados significativos. Nos três primeiros lugares, em número de matrículas, estão os cursos de administração, direito e pedagogia. Sendo que administração ocupou a primeira posição de 2009 até 2013; e direito passa a ocupar essa posição a partir de 2015. Pedagogia, por sua vez, permanece em terceiro lugar ao longo desse recorte temporal.

No entanto, quando analisamos os números de concluintes, o panorama se modifica. Em 2009, 10,9% dos alunos concluíram o curso de pedagogia, seguidos de 9,1% de concluintes em direito e em administração. No ano de 2010, o curso de administração passa a ocupar a primeira posição, com 121.100 alunos concluintes (12,4%); seguido então dos alunos concluintes do curso de pedagogia ,11,1%, ou seja, 107.808 alunos, e, em terceiro lugar, o curso de direito com 9,3% de concluintes. O curso de administração permanece na primeira posição até o ano de 2015, seguido da formação superior em pedagogia. As matrículas que são numerosas no curso de direito, apresentam como número de concluintes do curso uma proximidade (em torno de 10%) com os outros dois (pedagogia e administração). Pedagogia e administração, no entanto, são cursos marcados por número de matrículas e de concluintes. No Brasil, então, estes dois cursos ocupam as duas primeiras posições em número de matrículas e alunos concluintes.

Compreendido como um curso de formação inicial de professores, a pedagogia teve seu marco histórico de origem, no Brasil, no ano de 1939. Neste período a preocupação estava centrada na formação de professores para a escola secundária, pois para a primária, contava com as Escolas Normais como responsáveis por essa formação (ALMEIDA e LIMA, 2012, p. 452). Até então, conforme Silva (1999) um espaço de formação de técnicos em educação. A mudança dessa perspectiva é marcada pelo parecer nº 252, de 11 de abril de 1969 (BRASIL, 1969a), do Conselho Federal de Educação (CFE). Este parecer, em conjunto com a Resolução CFE nº 02/69 (BRASIL, 1969b), fixou o currículo mínimo necessário e a duração do curso. Desta forma, se manteve a formação de professores para o Ensino Normal, mas acrescentou as habilitações destinadas a formar especialistas para: planejamento, supervisão, administração e orientação educacional.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nos anos 70, o curso passa a ofertar uma formação mais ampla, alcançando a formação inicial de professores para o Ensino de 2º grau (nomenclatura ainda da época). Mas, nos anos 80, o curso recebe diversas críticas, por causa da sua formatação tecnicista (ALMEIDA e LIMA, 2012, p. 452). Então em seu artigo 62 a LDBEN nº 9.394/96 determina que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do

ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Há uma primeira busca pela formação, por profissionais que atuavam em sala de aula, mas que não tinham a formação exigida. No entanto, em 2003 essa exigência é extinta. Em seguida, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), recomenda a formação de professores em nível superior, mas o curso de Magistério, de nível médio, ainda é aceito na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2020. Mas, por que estamos falando disso? Exatamente, porque esta pesquisa está contextualizada em um contexto histórico-temporal de busca essa por formação, uma vez que indica exigência futura. Vamos prosseguir, leitor, para que possamos chegar na etapa da pedagogia a distância.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação e a formação docente em nível Superior, o curso de pedagogia, conforme Almeida e Lima:

Enfim, esse docente formado num curso de Pedagogia de, no mínimo, 3.200 horas, conforme apontam as DCNP (BRASIL, 2006) e sem previsão de duração mínima em anos, passa a ter, no mínimo, oito possibilidades de atuações diferentes. Reforça-se que tudo isso em um único curso (ALMEIDA E LIMA, 2012, p. 454).

As oito formações cotadas pelos autores estão direcionadas para forma docentes para: educação infantil (EI), anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), Ensino Médio na modalidade Normal (EMN) (antigo curso de magistério), Educação Profissional (EP), gestão e produção de conhecimento, supervisão e formação de jovens e adultos. O desafio da formação demarca o curso de pedagogia. Este que é um campo de conhecimento vasto e regulado, com o passar do tempo, de formas amplificadas.

Com o passar do tempo, a oferta de educação a distância também foi sendo inserida no contexto das IES. Com o curso de pedagogia não foi diferente. A correspondência foi a

precursora dessa modalidade de ensino, depois passamos para o rádio, para a televisão e então tivemos uma mudança marcante: a internet. Reduzindo distâncias e possibilitando a troca imediata de informações com todas as suas tecnologias da informação e as ferramentas disponíveis. Conforme Batista e Souza:

A modalidade de EaD oferece flexibilidade através de ferramentas tecnológicas, atualmente, dinâmicas e interativas de forma síncrona ou assíncrona. Na verdade, esta modalidade não é uma metodologia diferente na educação, pelo contrário. O que a tornou pauta de discussão nos últimos anos é sua proporção por conta da rede mundial de computadores, a internet em especial e, tantas outras ferramentas interativas (BATISTA e SOUZA, 2016, p. 11)

Conforme Moran (2002), referente à história da EaD no Brasil, temos que:

O primeiro curso de graduação a distância foi criado o de Pedagogia de 1ª a 4ª série na Universidade Federal do Mato Grosso, em caráter experimental, a partir de 1995 para professores em serviço da rede pública estadual e municipal (MORAN, 2002, p. 252)

Atualmente a pedagogia a distância, em uma análise quantitativa, conforme dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), no Portal e-MEC, está presente de que forma? No Portal e-MEC é possível realizar diferentes buscas informativas. Inicialmente apenas o campo “situação” foi preenchido com a opção “ativa”, ou seja, para encontrar o número total de instituições de ensino no Brasil que estão ativas. O número encontrado foi 19.558 entre centros universitários, faculdades, universidades e outros. Em seguida, uma busca por curso foi realizada com a marcação do campo “curso de graduação”, sem delimitar o curso, e situação “ativa”. Observe :

The image shows the search interface of the e-MEC portal. At the top, there are navigation tabs: 'Consulta Interativa', 'Consulta Textual', 'Consulta Avançada' (highlighted), and 'IES Extintas'. Below the tabs, the search criteria are organized into several sections:

- Buscar por:** Radio buttons for 'Instituição de Ensino Superior', 'Curso de Graduação' (selected), and 'Curso de Especialização'.
- Nome ou Sigla da Instituição:** A text input field.
- Curso:** A text input field with a 'Pesquisa Exata' checkbox to its right.
- Área OCDE:** Four dropdown menus labeled 'Selecione Área Geral', 'Selecione Área Específica', 'Selecione Área Detalhada', and 'Selecione Área Curso'.
- UF:** A dropdown menu labeled 'Selecione...'
- Município:** A dropdown menu.
- Gratuidade do Curso:** A dropdown menu labeled 'Selecione...'
- Modalidade:** Radio buttons for 'A Distância' and 'Presencial'.
- Grau:** Radio buttons for 'Bacharelado', 'Licenciatura', 'Tecnológico', and 'Sequencial'.
- Índice:** Two dropdown menus labeled 'Selecione...'
- Situação:** A dropdown menu labeled 'Todos'.

At the bottom of the search area, there is a CAPTCHA image showing the number '5175' and a 'Código de verificação:' field with a 'Trocar imagem' button. A 'Pesquisar' button is located at the bottom right of the interface.

Figura 1 – Portal e-MEC

Fonte: < <http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

Entre os graus de bacharelado, licenciatura, tecnológico e sequencial, o Brasil conta com uma oferta de 46.872 cursos em atividade, tanto na modalidade a distância quanto na presencial. Agora, limitando mais uma vez a busca em: curso de graduação, ativos e na modalidade presencial. Encontramos 43.800 cursos de graduação ofertados na modalidade presencial. Quanto limitada a busca em “a distância” o Portal e-MEC indica que estão ativos, no Brasil, 3.072 cursos de graduação. Neste universo de cursos presenciais e a distância, partimos para a investigação sobre a situação dos cursos de pedagogia para compreender de que forma ele é ofertado nesse macro contexto. Desta forma – com a seleção dos campos: curso de graduação, pedagogia, pesquisa exata e em atividade – estão ativos no Brasil 2.132 cursos de Pedagogia. Entre este total temos oferecidos 1.935, na modalidade presencial, e os outros 197 na modalidade a distância.

Este é o contexto do curso de pedagogia a distância no Brasil. Sendo que, conforme citado anteriormente, ele representa um volume representativo das matrículas de acesso em cursos superiores, entre eles a modalidade a distância vem crescendo, inclusive destacando que o primeiro curso a distância do Brasil foi exatamente o de pedagogia.

Com relação às legislações e mudanças relacionadas com curso de pedagogia, em 2017, as tentativas de mudança/melhoria continuam sendo defendidas pelo Governo Federal – esta pesquisa defende que estas políticas devem continuar sendo reforçadas. Neste ano, o Governo lança a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2017), com o diagnóstico de que os resultados dos estudantes são insuficientes e as desigualdades aumentaram; baixa qualidade na formação dos professores, currículos extensos, pouca prática e estágios curriculares sem planejamento. Neste contexto, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) é incluída e vai retomar a oferta de vagas (2017/2018 – 250 mil vagas), sendo 75% das vagas destinadas para formação de professores para 1ª e 2ª licenciaturas e com aprofundamento nas tecnologias da informação. O PEAD emerge nesse contexto de políticas voltadas para formação de professores, sendo a pedagogia a distância a alternativa para o público de professoras da rede pública em atividade. Ou seja, uma formação para o/no trabalho.

O PEAD em desenvolvimento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conta com o apoio do polo da UAB para o atendimento presencial das alunas do curso de pedagogia. Portanto, a seguir vamos conhecer um pouco mais sobre este sistema.

### 3.2 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) surge, conforme a Fundação CAPES<sup>4</sup>, como um sistema que integra diversas universidades públicas, com o objetivo de “oferecer cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância”.

O público com prioridade de atendimento é o de professores da rede pública de ensino, seguido dos dirigentes, gestores e depois pelos trabalhadores em educação básica, em âmbito estadual, municipal e Distrito Federal.

---

<sup>4</sup>Informações disponíveis em: < <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>>. Acesso em : 08 nov. 2017.

Instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. O texto apresenta, sobre a instituição da UAB:

*Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.*

No mesmo artigo (1º) são apresentados os objetivos do Sistema UAB. Observe:

*Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:*

*I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;*

*II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;*

*III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;*

*IV - ampliar o acesso à educação superior pública;*

*V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;*

*VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e*

*VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.*

Com esses objetivos traçados, o sistema UAB se consolida na direção de fomentar a educação a distância em IES públicas, mas também objetiva apoiar pesquisas voltadas para a investigação de metodologias inovadoras, as quais estejam pautadas no uso das tecnologias de informação e comunicação. Desta forma, o sistema incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos para que estes disponibilizem “centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas”.

Com esta iniciativa o Sistema UAB passa tornar favorável a “articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, com

o objetivo de viabilizar mecanismos alternativos de fomento, implantação e execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma colaborativa. Conforme CAPES/MEC, com esta ação as universidades públicas de qualidade podem estar disponíveis em locais distantes e isolados, de forma a incentivar o desenvolvimento de municípios com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) e baixo índice de desenvolvimento da educação brasileira (IDEB).

Com esta ampliação do acesso o MEC disponibiliza um “instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil”. Desta forma, o objetivo é minimizar a concentração de oferta de cursos de graduação em grandes centros urbanos, para, se possível, reduzir o fluxo migratório para as grandes cidades.

### 3.3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR)

O plano nacional de formação de professores da educação básica é um plano de âmbito nacional implantado pela CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES). Há duas modalidades de oferta: presencial e a distância. Este último no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. Esta é uma política, entre raras deste tipo, voltada para professores ou profissionais em exercício nas redes públicas de ensino. Os cursos oferecidos estão divididos em algumas categorias de acesso. Conforme informações disponibilizadas no *site* da CAPES<sup>5</sup>:

1. Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior;
2. Segunda Licenciatura - para os docentes que possuem formação em licenciatura, mas atuam em área distinta desta formação; e
3. Formação pedagógica – para docentes graduados e não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica.

---

<sup>5</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/parfor-a-distancia>>. Acesso em : 20 nov. 2017.

Para que aquela pessoa interessada possa ter acesso à inscrição no PARFOR, ela precisa acessar a Plataforma Freire<sup>6</sup> e cadastrar o currículo. Esta plataforma teve a sua criação em 2009, exatamente no âmbito da formação de professores, com o objetivo de realizar o acompanhamento e a gestão desta política. Este é o passo inicial para acesso aos cursos de nível superior, por aqueles interessados que atuam na escola básica, mas consideram ser necessária formação complementar e em atividade, seja para manter posição de trabalho, seja para ampliar as possibilidades de atuação na educação.

O sistema Capes divulga na plataforma as ofertas de cursos, de acordo com as Instituições de Educação Superior para que o interessado verifique as possibilidades. Depois de efetivada a pré-inscrição, esta deve ser validada pela Secretaria de educação ou órgão equivalente. Para que o professor possa concorrer à vaga ele deve estar cadastrado no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica.

Numericamente, até o final de 2016, 2.890 turmas foram implantadas nessa modalidade e com o objetivo de capacitar professores da rede pública. Ao todo, 509 municípios fazem parte do programa, localizados em 24 unidades da federação brasileira. Conforme CAPES/MEC, nesse período de atividade o PARFOR atendeu professores oriundos de 3.282 municípios brasileiros, provenientes, estes profissionais, de 28.925 escolas públicas. Desta forma, até 2016, o programa registrava 36.871 professores cursando uma licenciatura e 34.549 formados.

Neste contexto de formação de professores em atividade, está inserido o PEAD. Vamos conhecer um pouco mais sobre ele no capítulo seguinte.

---

<sup>6</sup> Informações disponíveis em: <<http://freire.capes.gov.br/index/principal>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

### 3.4 O PEAD

Implicação imediata de tal compreensão é perceber que tratar a pedagogia como ação mediadora da sociedade, como um campo de confluência do conhecimento científico e como profissão, é tratar do próprio processo de realização humana (FACED/UFRGS, 2014, s/n).

No contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2006, sob a coordenação da Professora Doutora Rosane Aragón<sup>7</sup>, é consolidado o projeto para a formação em nível superior de professores em atividade, na modalidade a distância, no curso de Pedagogia – Licenciatura a distância (PEAD). O curso, conforme Ziede (2014, p. 28), fez parte, nessa época, do “Programa de Pró-Licenciatura Fase II, criado mediante um consórcio entre a Faculdade de Educação da UFRGS (FACED/UFRGS) e o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CCE/UFSC)”.

No segundo semestre de 2006 o PEAD contabilizava 285 alunos, realizando novo ingresso em 2007, com o objetivo de preencher as 400 vagas que estavam disponíveis. Conforme Ziede (2014, p. 28), vagas estas disponíveis para professores em serviço das redes municipal e estadual, adequando o projeto às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia.

Este curso de graduação em pedagogia – licenciatura – objetiva habilitar os professores em serviço nas seguintes áreas: docência em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, docência em educação de jovens e adultos (EJA), gestão escolar, docência nas matérias pedagógicas na modalidade normal e docência em cursos de educação profissional para a área de serviços e apoio escolar.

Conforme Novak *et al.* (2014, p. 9) :

---

<sup>7</sup> Informações disponíveis em : <<http://lattes.cnpq.br/3641003731586487>>. Acesso em : 22 nov. 2017 .

A iniciativa teve dois propósitos centrais: contribuir para a qualificação dos profissionais do ensino da rede pública de ensino, no nível fundamental e, experimentar e avaliar novos modelos para educação a distância no Ensino Superior, apoiados em uma concepção interacionista de mediação e no uso intensivo de tecnologias digitais, com base na convergência das mídias e da internet.

Em sua segunda edição, o PEAD segue a proposta, publicando o edital de abertura de seleção para o processo seletivo específico para ingresso em curso de graduação em pedagogia (licenciatura a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB) em 12 de setembro de 2014. Conforme descrito no edital de abertura:

O curso se desenvolverá através de atividades presenciais e a distância (através da internet), sendo previstas no mínimo 20% da carga horária de cada semestre, em atividades na modalidade presencial, de caráter obrigatório, que ocorrerão nos Polos de apoio, à noite e/ou em finais de semana. Para esta edição do Curso os Polos de apoio estarão sediados nos seguintes municípios, Porto Alegre, Imbé e Vila Flores (UFRGS/COPERSE, 2014, s/n).

As vagas neste processo seletivo compreendem um total de 300, distribuídas em três polos municipais de apoio que pertencem ao sistema UAB/CAPES, todos localizados no Estado do Rio Grande do Sul. As vagas foram distribuídas da seguinte forma :

POLO DE APOIO PRESENCIAL	VAGAS 2014/2					TOTAL	
	Professores que atuem em educação infantil, em classes dos anos iniciais, regular ou EJA, e em gestão dessas de escolas de educação infantil e/ou anos iniciais, sem titulação em Pedagogia em nível superior, nomeados ou contratados, em efetivo exercício em escolas públicas estaduais e municipais do Estado do Rio Grande do Sul						
	Egressos do Sistema Público de Ensino Médio com Renda Familiar Bruta Mensal:						
	Universais	igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita	igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarados Pretos, pardos ou indígenas.	superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita	superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarados Pretos, pardos ou indígenas.		
Porto Alegre	105	11	12	11	11	150	
Imbé	70	07	08	07	08	100	
Vila Flores	35	04	04	03	04	50	

Tabela 6 – Vagas PEAD: 2014/2

Fonte: UFRGS/COPERSE, 2014, s/n.

No item 5.2.2 do mesmo edital constam as modalidades em que o candidato precisa se enquadrar para poder participar. São elas:

*5.2.2 - O candidato que desejar concorrer também às vagas destinadas ao sistema de ingresso por Reserva de Vagas deverá assinalar sua opção no ato da inscrição. Neste caso, o candidato deverá assinalar uma das quatro modalidades a seguir:*

*a) modalidade Ra - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita;*

*b) modalidade Rb - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena;*

*c) modalidade Rc - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita;*

*d) modalidade Rd - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena;*

Importante encaminhar a finalização da apresentação do PEAD, com alguns apontamentos sobre o projeto pedagógico do curso. O entendimento dos formuladores do programa de formação de professores em serviço defende que o ponto de início para este tipo de formação profissional da educação, em qualquer uma das etapas, é a “compreensão da dinâmica social e da rede de relações que a cria e sustenta” (UFRGS/ FAGED, 2014, s/n). Ou seja, pressupõe compreender – e poder ser um multiplicar desse conhecimento na prática educativa – o próprio processo de construção da vida humana, o que na realidade não é diferente daquele de transformação do mundo do trabalho, segundo afirma-se no projeto pedagógico do curso. Portanto, é necessário perceber que “tratar a pedagogia como ação mediadora da sociedade, como um campo de confluência do conhecimento científico e como profissão, é tratar do próprio processo de realização humana” (UFRGS/ FAGED, 2014, s/n).

Nesse processo de desenvolvimento dos sujeitos é fundamental considerar as circunstâncias que determinam a vida social nesse nosso recorte histórico e temporal, refletindo, sobretudo, sobre as perspectivas para o futuro. Conforme descrito no projeto pedagógico do curso destacam-se:

- A reestruturação do mundo do trabalho decorrente do constante avanço tecnológico e o conseqüente aumento das exigências de qualificação profissional demarcada especialmente pela capacidade de rápidas adaptações às inovações;
- O crescimento igualmente acelerado dos conhecimentos científicos postos à disposição da sociedade e as rápidas mudanças culturais que ocorrem nas artes, na comunicação e nos valores sociais.
- O caráter aparentemente inevitável da globalização econômica que visa a expansão do sistema produtivista, cujos efeitos mais visíveis do ponto de vista social são o temor em relação ao crescente esgotamento dos recursos naturais em função dos modelos de produção e de consumo contemporâneos, que agrava os problemas de desemprego, exclusão social, com o conseqüente aumento das desigualdades sociais (UFRGS/ FAGED, 2014, s/n)

Com relação aos princípios norteadores do PEAD, tem-se : compreender a dinâmica social e da rede de relações que a cria e sustenta e conforma as diferenças entre indivíduos e grupos sociais, de forma a compreender “a dimensão pública da educação e da escola como espaço de múltiplas aprendizagens realizadas por distintos sujeitos, respeitada a pluralidade de raça/etnia, gênero e classe, constitutiva de diferentes visões de mundo e responsável pela produção das desigualdades sociais” (UFRGS/ FAGED, 2014, s/n). Desta forma, reconhecer a especificidade dos conhecimentos produzidos nos diversos campos da ação humana é fundamental para a atuação do profissional de educação. Da mesma forma que é importante que este esteja apropriado dos “avanços científicos e tecnológicos do mundo atual e de sua crescente influência sobre o mundo da escola e os processos educativos” (UFRGS/ FAGED, 2014, s/n). Outro princípio norteador contempla o respeito aos saberes provenientes da experiência, seja de vida ou de trabalho dos alunos/professores, da mesma forma que a atualização e a ampliação dos saberes; fundamentado a aproximação entre teoria e prática pedagógica. O último princípio listado orienta orientada para o “desenvolvimento da autonomia intelectual e da postura crítica-reflexiva, num contexto de participação democrática” (UFRGS/ FAGED, 2014, s/n).

### 3.5 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente, por esta pesquisa, é compreendida como necessária e dinâmica, pois conforme as sociedades se movimentam com o tempo, a escola como universo inserido na sociedade, precisa acompanhar as mudanças. Sobretudo com relação às adaptações às novas tecnologias.

Compreendemos, evidentemente, que a rotina de trabalho do professor, em muitos casos, é exaustiva, portanto ele não pode parar de atuar para realizar essa formação. Pelo contrário, concretizar uma formação para o trabalho, é mais lógica se construída em ação. Ou seja, são professores que estão no mundo do trabalho e, em ação, se dispõem a construir conhecimento reflexivo sobre a sua prática cotidiana.

Desta forma, e com base em tudo que foi visto até este momento da pesquisa, podemos afirmar que o perfil profissional de pedagogia contempla uma formação que qualifique para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento da sua profissão, pois a ação deste profissional impacta diretamente no desenvolvimento das aprendizagens do aluno. Professores capacitados e atualizados de acordo com às exigências do mundo globalizado e tecnológico, significa sala de aula dinâmica e, por conseguinte, em capacitação contextualizada de alunos.

Neste processo de formação, a educação na modalidade a distância representa um potencial para reforçar a autonomia dos sujeitos e o espírito crítico dos professores. Habilitando-os para a pesquisa e para uma atuação consistente em sala de aula. Deste aluno-professor, conforme Palloff e Pratt (2004, p.33), é exigido “ser aberto a novas experiências e ideias”, uma vez que, a tecnologia é base de interação nos processos de ensino e aprendizagem. Neste espaço de formação, é necessário valorizar a interação e a mediação, pois o sucesso no processo depende da interação entre os participantes e os professores, e mesmo entre os participantes. No sentido, de formação de uma rede interativa, em que o conhecimento é construído de forma colaborativa. Palloff e Pratt (2004, p.33) afirmam que “o aluno *on-line* pode tornar-se alguém que aprende durante a vida inteira, buscando o conhecimento onde for e por meio da interação com os colegas, outros profissionais e com seus professores”.

O fato emergente deste processo formativo, intermediado pelas tecnologias da informação e da comunicação, no sentido de habilitar os professores em serviço para essas

novas tecnologias, possibilita a vivência de experiências que preparam o profissional para uma atuação mais próxima do contexto tecnológico dos alunos, muitos deles nativos digitais em formação por professores não nativos digitais. Apropriar-se das tecnologias, com o uso delas no próprio processo de formação (computador, internet, ambientes virtuais de aprendizagem etc.), amplia a proximidade entre professores e alunos.

Reforçando reflexões anteriores, defendemos que a formação docente mediada pela tecnologia da educação a distância, a partir de ações e políticas do governo relacionadas com o sistema UAB, reduz algumas lacunas da formação docente, pois muitos dos professores são egressos do magistério, atuam em sala de aula há mais de 10 anos, mas não realizaram capacitação até o momento do PEAD. Este então emerge como alternativa possível de capacitação, sobretudo pela sua modalidade a distância. Significante destacar que a apropriação das tecnologias da comunicação e da informação cria um contexto promissor em relação à criação de hábitos de estudo e também do uso de tecnologias, impactando na rotina docente e nos usos dessas tecnologias no cotidiano da escola e da vida. No momento em que se capacitam e se habituaem como uso das tecnologias, inseri-las na prática docente é algo possível, pois não são mais necessários intermediários que auxiliem no uso dessas ferramentas, seja internet, seja uma plataforma de educação a distância, seja na criação de um blog.

Por fim, Conforme Nóvoa (1995), *apud* Cordeiro (2009 p.26), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”, sendo a reflexão instrumento contínuo desse processo formativo. Reforçando esta afirmação, Karsenti (2008), defende que as tecnologias não podem mais ser consideradas como aperfeiçoamento extrínsecos e instrumentais, mas sim vivenciadas de forma prática durante a formação do professor.

### 3.6 EDUCAÇÃO DE MULHERES

[...] la opresión de las mujeres se define por un conjunto articulado de características enmarcadas en la situación de subordinación, dependencia vital y discriminación de las mujeres en sus relaciones con los hombres, en el conjunto de la sociedad y en el Estado (LAGARDE y DE LOS RIOS, 2005, p. 97)

Após todas as perspectivas apresentadas até o presente momento, seja de políticas, de consolidação de programas de formação de professores em serviço ou de panoramas da educação superior no Brasil em números, se faz necessário, por causa do público desta pesquisa, refletir brevemente, mas criticamente, sobre a temática da educação de mulheres. Uma vez que o número de professoras é significativamente superior ao de homens na educação básica. Fato já citado em parágrafos anteriores e confirmado pelo último CENSO (2016) em que o perfil de alunos dos cursos de graduação, na modalidade presencial, está centrado em sujeitos do sexo feminino, em cursos no turno da noite, em IES privadas e em cursos de bacharelado. Na modalidade a distância, o perfil também é de mulheres, em IES privadas, mas, nesta modalidade de ensino, o grau acadêmico mais encontrado está centralizado em licenciatura. Seja no mundo da universidade/faculdade/centro educacional ou atuando em sala de aula, este é um espaço ocupado marcadamente por mulheres.

Sabendo-se dessa predominância feminina no ensino superior, é necessário refletir sobre o que essa presença representa para o universo feminino. Uma vez que, elas desempenham diversos papéis sociais: mulheres, mães, professoras, esposas, e muito mais. Então, o que representa o universo feminino na ocupação desses espaços?

Muitas reflexões sobre esta temática foram sendo construídas ao longo do tempo, estudos representativos sobre espaço social mais amplo que a mulher foi ocupando nas sociedades, a partir do desempenho de diversos papéis: mãe, esposa e trabalhadora. A mulher deixa de ser “do lar”, “das tarefas de casa”, “do cuidado com os filhos”, ela vai para o mundo do trabalho, exige igualdade de tratamento, igualdade de oportunidades e de remuneração; passa então a buscar formação, amplia o seu espaço nas instituições de ensino. Mas, em um contexto de resistência, persistência e luta. As pesquisadoras Eggert e Silva (2010), em seus estudos sobre Lagarde y de los Rios (2005) enfatizam que “o processo de caracterização da opressão que as mulheres experienciam” não existe de forma única. Esta opressão se traduz

em múltiplos processos. Pelo capital são oprimidas de duas formas: “perante os homens e, ainda, perante o conjunto da sociedade e do Estado, o qual as deixa em uma posição de subordinação, discriminação e dependência” (Eggert e Silva, 2010, p. 59). Desta forma, subordinadas ao capital e ao poder patriarcal, por causa da dominação masculina. Dominação que pode estar traduzida não de forma explícita, mas por espaços que a mulher não tem chance de ocupar, por mobilidade de emprego que é impedida de conquistar, por preconceito em processo de seleção e de muitas outras formas a opressão pode ser concretizada sem que, de forma evidente, seja explicitada.

Para Eggert e Silva, e em acordo com as ideias construídas nesta pesquisa, tentar compreender o processo de opressão a que as mulheres são/estão submetidas pela sociedade (variando, evidentemente, em cada cultura, mas sempre presente), demanda necessariamente entender de que forma as estruturas de poder estão organizadas na (e pela) sociedade. Segundo as autoras:

[...] Sendo estas [estruturas de poder] identificadas como a estrutura de classes capitalistas, aliada à ordem hierárquica do mundo masculino e do feminino do patriarcado. Dessa forma, o patriarcado capitalista, enquanto sistema hierárquico explorador e opressor, recorre da opressão sexual e de classe (Eggert e Silva, 2010, p. 60).

Ou seja, vivemos em uma sociedade baseada em uma estrutura capitalista de divisão de classes unidas a uma ordem hierárquica em que o mundo masculino – em seu patriarcado capitalista – oprime por divisão de classe e por sexo. Nesta forma de divisão ter menos dinheiro significa ocupar posições sociais mais baixas e, mais, ser mulher também significa não estar em posições altas da hierarquia. Conseqüentemente, a hierarquia capitalista patriarcal está economicamente e socialmente limitando os espaços das mulheres. Este fato está comprovado, por exemplo, pelos “casos de sucesso” e relevância relacionados à conquista de uma mulher, por exemplo, de um alto cargo de gerência, enquanto que os homens estão nessas posições de forma “natural”, ser mulher e ocupar uma posição, hierarquicamente valorizada, no mundo do trabalho, representa “exceção”, “modelo de sucesso”, “diferencial” etc. Quando, na verdade, se não estivéssemos inseridos em uma sociedade capitalista patriarcal, ocupar qualquer posição, para qualquer um dos sexos não deveria ter diferença de valorização. Conforme Eggert e Silva (2010, p. 63): “o fato é que,

apesar de todas as resistências e subterfúgios, o ingresso das mulheres em postos de trabalho fora do ambiente familiar aconteceu, no entanto, de forma subalterna e na periferia do modelo do capital”.

Então, é necessário falar que, inseridas nesse contexto, as mulheres resistem e realizam jornadas múltiplas de várias formas de trabalho. Precisam reproduzir, pois se não o fizeram são vistas pela sociedade como “fracassadas”. Falharam, pois é necessário que a mulher case e tenha filhos – ela precisa desempenhar o papel social de mãe e esposa. Oprimidas por essa pressão social de desempenho de diferentes papéis, também têm uma jornada no mundo do trabalho, seja de forma assalariada ou não. O homem, nas atividades domésticas, colabora/ajuda, enquanto que a mulher desempenha o papel de cuidar dos trabalhos domésticos, quando, na verdade, o homem, por nossa sociedade, deveria ser visto como também responsável pelo cuidado da casa e pela criação dos filhos. Mas, não, parece que ele apenas colabora, a função deve ser realizada pela mulher.

Na perspectiva de Lagarde y de los Rios (2005), citada por Eggert e Silva (2010, p. 61)

[...] Todas as mulheres são *madresposas* – mesmo as que não tiveram filhos nem marido –, pois todas são e estão articuladas em torno da maternidade e do matrimônio, enquanto eixos socioculturais e políticos que definem a condição de gênero das mulheres, pois existem mulheres que são esposas de seus pais e/ou mães de seus irmãos ou de seus amigos; além do caso das esposas que exercem o papel de mãe de seu próprio cônjuge. Portanto, todas as mulheres, de uma forma ou outra, vivem a condição de *madresposas*.

Afirmamos mais, além de *madresposas*, também se dedicam aos estudos – mesmo que somente após o papel de criar os filhos ser desempenhado, terem casado e construído os seus lares. As professoras/alunas participantes desta pesquisa, conforme veremos no capítulo da análise dos dados evidenciam que o “retorno para a universidade se torna possível porque os filhos já estão ‘grandes’, trabalham e já constituíram as suas famílias”.

Educar-se e, principalmente ocupar espaços de formação e de trabalho para as mulheres, significa resistência. Para Eggert e Silva (2010) significa desafio. Ou seja, desafio de fazer parte desses processos, a partir da eliminação das desigualdades de interesse do capital, uma vez que este reduz o salário das mulheres e não disponibiliza igualdade de oportunidades e de valorização do capital humano. Para as autoras citadas acima, o capital,

além de reduzir ao limite o salário feminino, também necessita do tempo de trabalho das mulheres na esfera reprodutiva, cumprindo os papéis sociais fundamentais para a realização de seu ciclo produtivo, ou seja, de serem as *madresposas*.

Por fim, tendo o conceito de *madresposas* em mente, voltamos o nosso olhar para a is relatos de vida dessas mulheres ao longo dos anos e o espaço que foram conquistando na educação, seja como alunas ou como professoras. Conforme corrobora Ristoff (2006):

A trajetória da mulher brasileira nos últimos séculos é, para dizer pouco, extraordinária: de uma educação no lar e para o lar, no período colonial, para uma participação tímida nas escolas públicas mistas do século 19; depois, uma presença significativa na docência do ensino primário, seguida de uma presença hoje majoritária em todos os níveis de escolaridade, bem como de uma expressiva participação na docência da educação superior.

A mulher vem conquistando seu espaço, pois, conforme o autor, embora os homens sejam maioria na população até os 20 anos de idade, as mulheres são maioria na escola a partir da quinta série do ensino fundamental, passando pelo ensino médio, graduação e pós-graduação. Hoje, já são mais de meio milhão de mulheres que estão presentes em instituições de ensino superior. Ainda são minoria na docência do ensino superior, mas estão em maior número como discentes neste mesmo nível de ensino. O fato que se comprova é que estão estudando mais tempo e representam uma parcela maior de discentes, sendo que estão ampliando o seu espaço também como docentes em IES. De acordo com Ristoff (2006), a participação das mulheres na docência da educação superior cresce a cada ano num ritmo 5% maior que a dos homens, o que permite inferir que, mantida a atual tendência de crescimento, elas serão maioria também na docência dentro de, no máximo, cinco anos.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 OS DADOS: QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS

O outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 2001, p. 110)

Conforme apresentado em capítulo anterior, um dos instrumentos de pesquisa utilizado foi o questionário. O objetivo do uso desta ferramenta pressupõe proporcionar para a nossa reflexão dados quantitativos, os quais traduzam o perfil do grupo de alunas do PEAD. Portanto, as questões foram construídas com o objetivo de conhecer algumas questões entre elas: média de idade, estado civil, número de filhos, relação com a tecnologia, trajetória de estudo, entre outras. Citamos anteriormente, mas reforçamos nesta etapa que 18 questionários retornaram após o envio; estes foram analisados e validados para a pesquisa. As entrevistas, da mesma forma que o diário de campo, farão parte desta parte dedicada à análise dos dados. As entrevistas foram realizadas em dois encontros no polo presencial de apoio e, ao todo, 12 alunas participaram de forma voluntária. Conjuntamente serão analisadas as informações coletadas no processo de construção da pesquisa, no sentido de, unidas estas metodologias de pesquisa – com as suas respectivas ferramentas –, utilizarmos uma metodologia complementar de métodos de pesquisa.

O primeiro questionamento objetivou verificar a idade média das alunas que frequentam o curso. Conforme o número de participantes da pesquisa aplicada, os resultados são traduzidos no Gráfico 6. Observe:

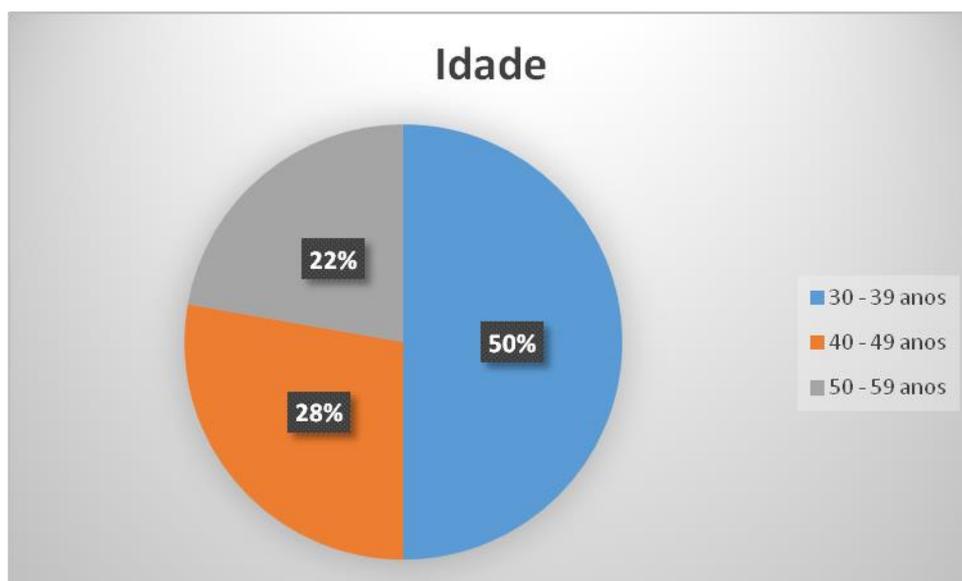


Gráfico 7 – Idade

Conforme dados analisados, há uma concentração maior de alunas com idade entre 30 e 39 anos. Enquanto o Censo (2016) aponta a faixa etária entre 20 e 28 anos como a faixa que mais acessa inicialmente a educação superior. Estas alunas, de acordo com os dados, têm acima de 30 anos, sendo 55% delas casadas.

Então, podemos iniciar afirmando que o perfil das alunas está centrado em mulheres, em uma faixa de idade entre 30 e 39 anos, casadas ou em um relacionamento estável e mães de um filho, seguidas por aquelas que geraram duas crianças. Em terceira posição estão aquelas que não são mães.

Ainda, no mesmo instrumento, questionamos as alunas do PEAD sobre a realidade do sustento da família, no contexto de vida delas. Observe as afirmações:

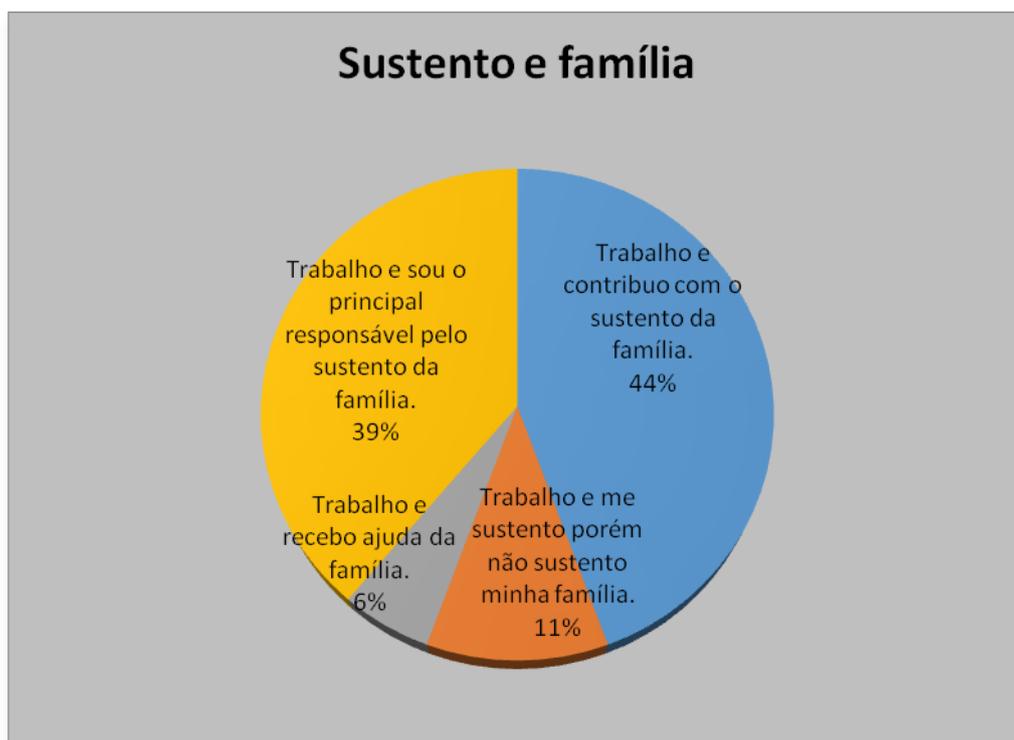


Gráfico 8 – Sustento e família

Dos questionários válidos, podemos inferir que as mulheres do PEAD, em relação a contribuição com o sustento da família, afirmam que contribuem com o sustento da família (44%), em seguida, 39% delas afirmam ser a principal pessoa responsável pelo sustento financeiro da família. Esta foi a última questão direcionada para o perfil social e econômico das alunas respondentes e participantes do PEAD.

Em seguida, mudamos o foco da análise para as questões relacionadas com a trajetória delas em relação ao uso das tecnologias da informação e da comunicação. O questionamento seguinte faz referência ao tempo de uso do computador. Ou seja, desde quando a aluna respondente utiliza o computador. As respostas indicaram o seguinte:

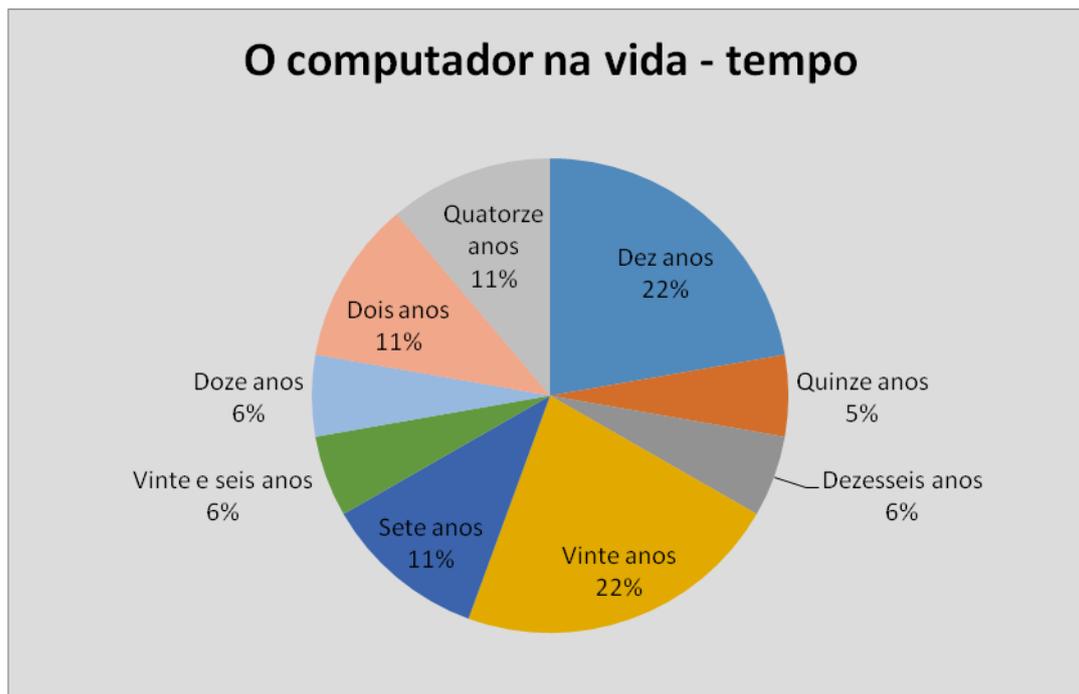


Gráfico 9 – O computador na vida – tempo

As respostas podem ser traduzidas em diferentes quantidades de anos, pois temos uma pluralidade maior de respostas. Em primeiras posições encontramos 10 anos e vinte anos; 22% de respostas válidas para cada uma das opções. Seguidas de dois, sete e quatorze anos, 11% de respostas válidas. Com 6% de retornos, as alunas indicaram utilizam o computador há doze, dezesseis e vinte e seis anos. Por fim, 5% das participantes da pesquisa indicaram utilizar há quinze anos. Estes dados são de extrema importância para a pesquisa, pois evidenciam que o uso do computador, no cotidiano dessas alunas, é significativamente variável. Inclusive, no processo de entrevista, encontramos alunas que não utilizavam outra ferramenta disponível pelas tecnologias da informação e da comunicação que não estivesse relacionada com redes de contatos, como facebook (*face*) e whatsapp. Algumas não possuíam e-mail. Este sendo necessário para o cadastro (*login*), nas plataformas virtuais de aprendizagem.

Inclusive, no processo de construção das entrevistas, surgem algumas afirmações como: “só sabia usar o facebook até o PEAD”; “eu publico foto no *face*, mas não sei compartilhar foto ou imagem no AVA”; “é que com o *face* a gente já está acostumada” etc. Ao mesmo tempo, outras alunas indicavam domínio das diferentes ferramentas e, caso não as conhecessem, rapidamente se apropriavam do funcionamento delas, exatamente pelo habilidade desenvolvida para a utilização das ferramentas digitais. Afirmações como: “já

tinha usado o Moodle, o PBworks eu não conhecia, mas é bem parecido no fim das contas, então aprendi rápido”; “depois que a gente começa a utilizar o computador, fica fácil se apropriar desses novos ambientes”; “as redes sociais nos ambientaram para utilizar as tecnologias da informática, pois mesmo quem não sabia usar o computador, aprendeu por causa do *face*” etc.

O que estas informações evidenciam é a diferença de conhecimento e habilidade para desenvolver o curso na modalidade a distância. Sendo o momento presencial, no polo de apoio presencial, e o apoio da família, dos tutores e dos professores fundamental para a redução das desigualdades no uso das tecnologias da informação e da comunicação. Esta, para algumas, era uma barreira que precisava ser ultrapassada inicialmente, de forma a permitir a continuação da frequência no curso.

Para complementar esse questionamento, interrogamos as alunas sobre as lembranças delas com relação ao uso do computador. Esta questão era aberta e dissertativa. Mediante a análise de texto, constatamos que as respostas estão diretamente relacionadas com exigências de processos educacionais, pois a matrícula em determinado curso exigiu registro de e-mail, o curso de processamento de dados também solicitava esse conhecimento e “em casa para o desenvolvimento de atividades escolares” era necessário também. Ou seja, o computador passa a fazer parte da vida dessas mulheres quando, em um curso de capacitação, essa tecnologia passa a ser exigida e fundamental como forma de apoio no desenvolvimento das atividades.

Para compreender um pouco mais sobre o contexto de estudo dessas mulheres, questionamos se elas estavam estudando antes do PEAD. Independentemente do tipo de curso, a resposta era fechada e possibilitava apenas duas alternativas: sim ou não. Observamos que 78% das respostas indicaram respostas afirmativas, ou seja, estavam desenvolvendo educação continuada e em atividade. Apenas 22% afirmou não estar estudando em período anterior ao PEAD. Muitas indicaram nas entrevistas que a carga horária de trabalho dificultava a possibilidade de realização de estudos. Muitas tinham vontade de estar estudando antes do PEAD, mas a rotina de trabalho, com elevado número de horas de trabalho, não permitia a frequência em cursos. Mesmo algumas das participantes que afirmaram estar estudando, indicaram que não haviam concluído o curso que estavam participando.

Dos questionários respondidos e válidos, 78% das alunas afirmaram não estar estudando antes do PEAD. Do universo de participantes, 22% afirmou participar de alguma formação. Significativa a resposta, no sentido de evidenciar, em somatório com a próxima questão, sobre ter ou não graduação em outra área. Observe as respostas:



Gráfico 10 – Graduação completa em outro curso

As alunas que participaram da pesquisa indicaram ter graduação em outra área, com 72% das respostas válidas. Esta proporção indica, juntamente com os diálogos construídos nas entrevistas, que muitas das alunas que participam do PEAD atuam em séries finais do ensino fundamental e também no ensino médio em áreas específicas (matemática, história, geografia, letras, entre outras), mas têm o interesse/vontade/desejo/sonho de atuar em diferentes etapas do ensino fundamental. Portanto, muitas com o curso de magistério, buscam a formação em pedagogia para poder realizar concurso e atuar neste nível de ensino.

Aquelas alunas que responderam não ter graduação em outra área – diversa da pedagogia – buscam na formação em nível superior a possibilidade de mobilidade de trabalho e mesmo a alternativa de inserção no mundo do trabalho. Pois, conforme entrevista e diário de campo, muitas possuem magistério, não são concursadas, mas atuam como professoras responsáveis por turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Para que possam realizar concurso e para ser permitido continuar atuando em sala de aula, como professores e não assistentes, elas buscam a formação superior em pedagogia.

Inferimos destas informações que a relação entre formação e ampliação de possibilidades no mundo do trabalho estão diretamente ligadas. Estas alunas do PEAD querem ou manter-se em sala de aula, como professoras efetivas, mas em outro nível de ensino, ou almejam realizar concurso, sair do sistema de contrato emergencial e se tornar efetivas no quadro de professores do estado ou do município, conforme relatos compartilhados no diário de campo e nas entrevistas.

Para compreender a formação em nível superior, questionamos as alunas sobre o curso desenvolvido anteriormente ao PEAD. As respostas estão organizadas no gráfico a seguir:

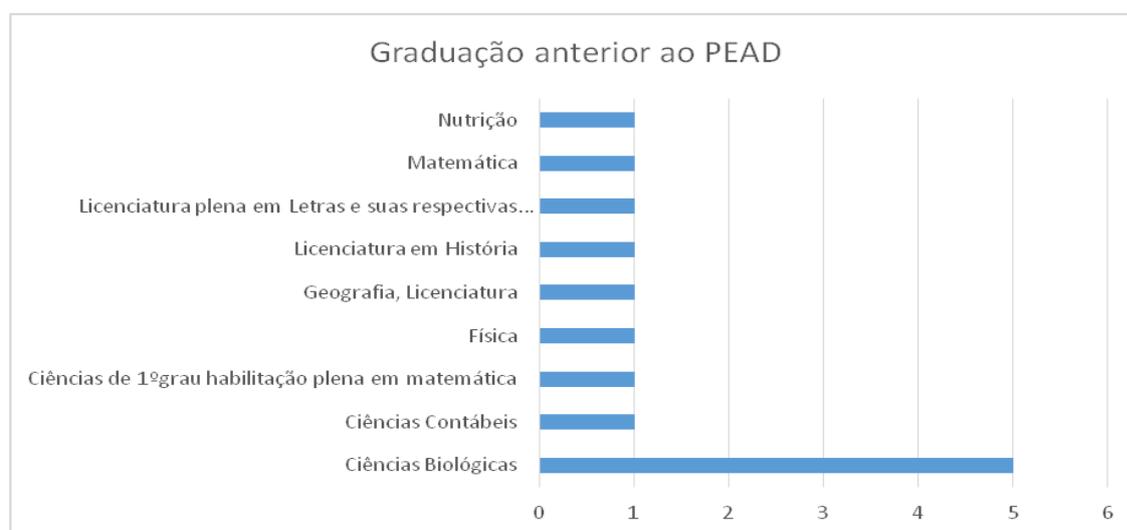


Gráfico 11 – Graduação anterior ao PEAD

As alunas que afirmaram ter cursado e concluído um curso de graduação anteriormente ao PEAD, indicam ciências biológicas como primeiro curso. As outras respostas se dividiram de forma igualitária entre os cursos de: ciências contábeis, física, matemática, geografia, letras e nutrição.

De forma complementar, questionamos as alunas sobre o tempo de afastamento dos estudos. As respostas indicaram que havia alunas com 34 anos de afastamento dos estudos até apenas um ano. Observe o gráfico:

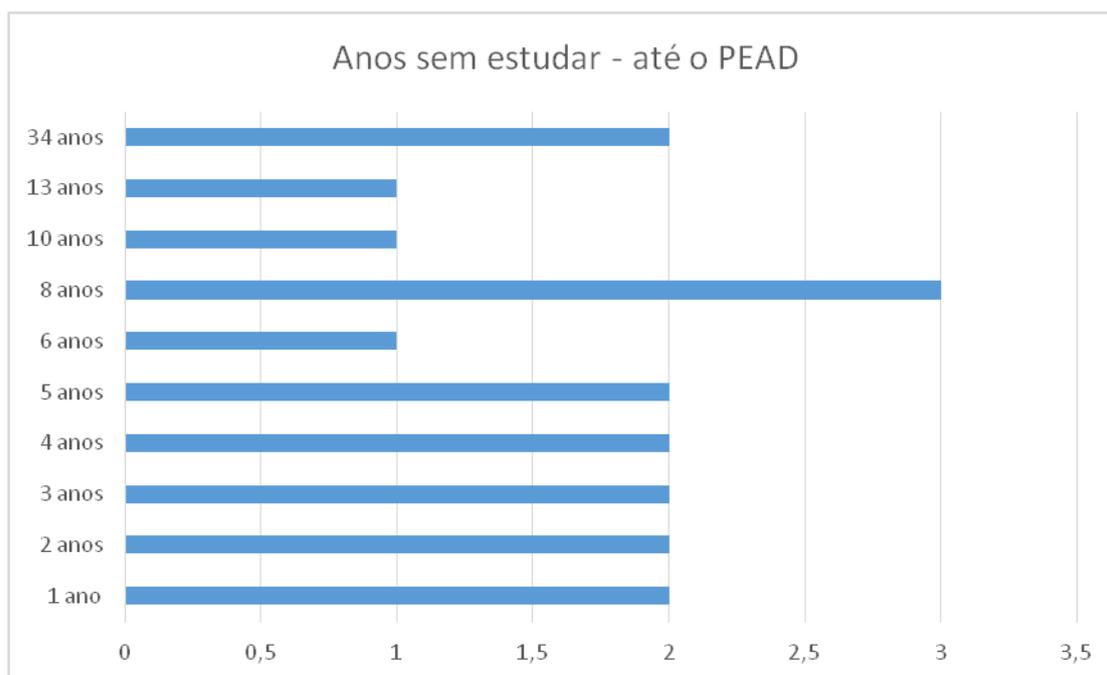


Gráfico 12 – Anos sem estudar – até o PEAD

Da mesma forma que em outras questões anteriores, nesta, evidencia-se a questão da diversidade de trajetórias encontradas no curso. Enquanto algumas alunas realizaram algum tipo de estudo há um ano, outras estão há trinta e quatro anos sem estudar. Podemos afirmar, a partir dos diálogos das entrevistas, que o enfrentamento do curso é diverso para cada uma delas. Aquelas que estão há mais tempo sem estudar, precisam, de alguma forma, de um tempo para apropriação dos processos de aprendizagem e afirmam ter uma certa dificuldade em recriar o hábito de estudo.

A próxima questão possibilita refletir sobre o curso frequentado antes do PEAD. As respostas são diversas. Entre elas destacamos:

- Pedagogia – não concluído
- Curso técnico em análises clínicas – não concluído
- Mestrado em educação
- Magistério
- Ciências contábeis
- Psicopedagogia
- Magistério

- Pós-graduação em psicopedagogia
- Gestão escolar

Este último é mais um dado que evidencia a pluralidade do público matriculado no PEAD, pois entre as alunas do curso encontramos graduadas, mestras, especialistas e professoras com formação em magistério.

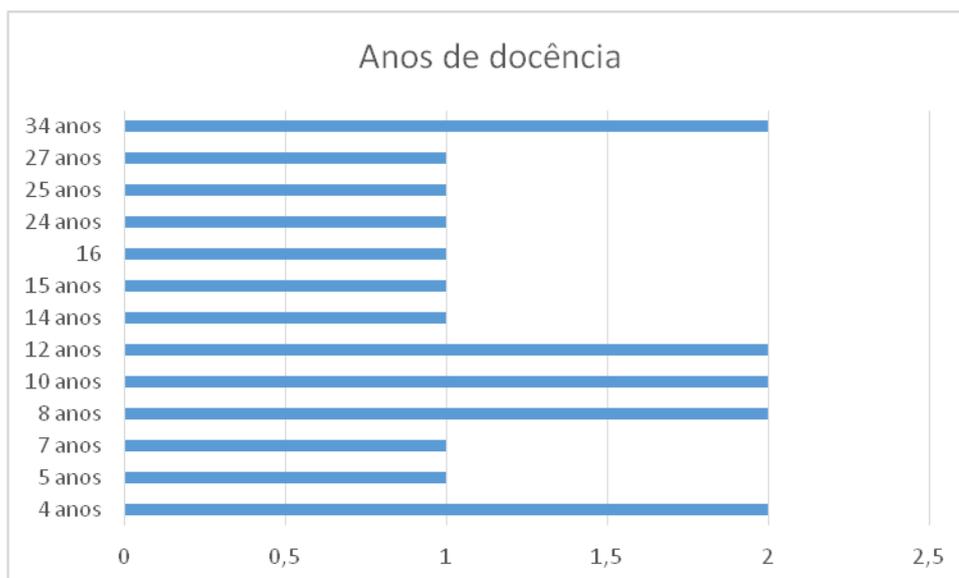


Gráfico 13 – Anos de docência

Além das questões propostas até o presente momento, se faz emergente conhecer o tempo de docência dessas professoras, uma vez que, estar atuando em sala de aula, é critério de elegibilidade para o PEAD. Das respondentes, encontramos alunas com trinta e quatro anos de docência e também com quatro anos, estes são os extremos. Mas, entre esses anos de dedicação à docência, encontramos ainda: 27, 16, 10 e 7 anos de dedicação à educação.

Quando dialogamos, no processo de construção das entrevistas, sobre o(s) motivo(s) para retornar aos estudos, em conjunto com uma questão da ferramenta questionário, encontramos diferentes respostas. Destacamos que as respostas se apresentam de forma diferente, pois a questão foi proposta de forma dissertativa, mas todas apresentam um ponto em comum: qualificação profissional. Observe as escritas das alunas:

*Pela qualificação profissional, em função de ter Magistério e atuar nos Anos Iniciais, senti necessidade (Participante 1).*

*Tenho magistério e hoje trabalho com séries iniciais. Senti falta de um maior embasamento teórico e sentia que algumas abordagens minhas estavam defasadas, pois fiquei alguns anos afastada dos anos iniciais (dava aula de história nas finais), daí decidi que era hora (Participante 2).*

*Porque sentia que era preciso voltar a estudar. Como ainda estou atuando em escola, necessitava de uma atualização e qualificação do meu trabalho. A UFRGS abriu esta possibilidade, aceitei este desafio e estou conseguindo estudar e acompanhar os conteúdos (Participante 3).*

*Porque sentia que era preciso voltar a estudar. Como ainda estou atuando em escola, necessitava de uma atualização e qualificação do meu trabalho. A UFRGS abriu esta possibilidade, aceitei este desafio e estou conseguindo estudar e acompanhar os conteúdos (Participante 4).*

*Qualificação profissional (Participante 5).*

*Manter a qualificação profissional, quando estou estudando me sinto viva (Participante 6).*

Qualificação profissional recebe destaque pelas respostas construídas. Seja para que elas se mantenham em sala de aula ou para participar de concurso público voltado para seleção de professores. Mas, então, questionamos, na sequência, sobre a escolha de um curso na modalidade EaD. As respostas dissertativas indicaram que o tempo para dedicar aos momentos presenciais, por causa das horas de trabalho, da distância ou do investimento financeiro, se tornam possíveis mediante um curso que demanda apenas um ou dois encontros presenciais síncronos com o professor no polo presencial. Observe:

*Foi a única forma em ter um curso superior. Serei a 1ª de uma família de 11 irmãos (Participante 8).*

*Estou morando em uma cidade do interior e não teria como participar do programa diplomados da UFRGS. Então fiquei sabendo do projeto e logo me inscrevi (Participante 10).*

*Facilidade de organização de meus horários para estudo, aula 1 x na semana (Participante 11).*

*Não tenho mais pique para trabalhar e estudar num curso presencial (Participante 12).*

*Pelo fato que estudo o dia inteiro e ainda tenho duas menores morando em casa comigo (Participante 13).*

*Porque com apenas um encontro presencial por semana e estudos na plataforma, é possível cursar Pedagogia já que atuo 40 horas semanais em escola pública do estado (Participante 14).*

*Tempo (Participante 15).*

*Trabalho os dois turnos, manhã e tarde e não tenho como ir todas as noites a faculdade (Participante 17).*

*Foi a oportunidade que encontrei sem nenhum tipo de custo (Participante 18).*

Inferimos destas respostas que a escolha pela opção da modalidade a distância está diretamente relacionada com: tempo e investimento financeiro. O tempo por causa das horas de trabalho (até 60 horas) em somatório com aquelas necessárias para encontros presenciais e síncronos no polo. Investimento financeiro, corroborando a questão sobre sustento da família, em que estas alunas-professoras contribuem para o sustento da família. Desta forma, investir em deslocamento, matrícula, mensalidade, materiais de consumo, entre outros, seria dispendioso e até mesmo inviável, conforme afirmaram em entrevista: “*não tenha dinheiro para um curso em faculdade particular, meu salário, quando vem, tem vindo reduzido e a perspectiva para esse ano [2017] não é nada boa*”.

Em seguida, para reforçar as informações anteriores, questionamos em uma pergunta fechada (sim ou não), sobre a possibilidade de realizar um curso na modalidade presencial, as respostas confirmam as análises anteriores. Uma vez que 78% das respostas foram negativas.

Ou seja, 78% das participantes destacou que não realizaria o curso na modalidade presencial. Apenas 22% das respondentes afirmou positivamente. Indicando que, mesmo na modalidade presencial, buscariam a formação em pedagogia. Em afirmação a estes dados, nos momentos das entrevistas a pesquisa obteve indicação das participantes, que realizar o curso era uma necessidade, pois precisavam do título para ingressar no mercado de trabalho. Portanto, mesmo na modalidade presencial, fariam um esforço para realizar o curso.

Encaminhando para os últimos questionamentos, direcionamos o olhar para a administração do tempo. Novamente a questão foi construída de forma aberta, ou seja, as alunas foram convidadas a dissertar sobre o questionamento. Entre as respostas destacamos:

*Procuo estar sempre com as coisas organizadas. Tenho horário para tudo, procuro manter as regras (Participante 1).*

*Estabeleço uma agenda da minha semana, distribuindo meus horários com trabalho, outras tarefas, estudo (Participante 3).*

*Aproveito bastante os horários de almoço e também à noite quando chego em casa para estudar. Meu marido ajuda bastante nas tarefas domésticas, assim tiro apenas alguns minutos durante a noite para organizar alguma coisa. Tento reservar os finais de semana (Participante 4).*

*Na maioria das vezes, como lavar roupas e limpar a casa fica para sexta a noite e no resto da semana só da tempo de fazer a janta, organizar as tarefas da faculdade e dar atenção para as filhas (Participante 6).*

*Bom é bem complicado, muita correria, muito cansativo, sem tempo para quase nada. Já pensei em desistir, mas depois desisti de desistir e estou aqui e quero chegar até o final (Participante 9).*

*Na maioria das vezes não dou conta, cumpro a carga horária de trabalho, vou tentando estudar e organizar a vida doméstica, mas isso na maioria das vezes se mistura (Participante 11).*

*Não estou conseguindo administrar atualmente muito bem (Participante 12).*

Respostas, como não conseguir administrar o tempo surgiram nesse questionamento, da mesma forma que aquelas direcionadas para o excesso de exigências da rotina. São até 60 horas trabalhando em escolas, somadas às tarefas domésticas, aos cuidados com a família, à atenção aos filhos e aos estudos. Conciliar todas as atividades não é tarefa simples. Sendo que utilizar ferramentas, como a tabela do tempo, auxilia as alunas. Mas, nas entrevistas, elas afirmaram que dividir o tempo de forma produtiva era algo bem difícil. Alguma atividade acabava sendo negligenciada. Salientamos a realização das tarefas domésticas como algo valorizado por elas, e necessárias na divisão do tempo, sendo que os companheiros/maridos/esposos (confere referências das alunas) ajudam nas tarefas domésticas, mas não se responsabilizam da mesma forma que as mulheres.

A penúltima questão do instrumento de pesquisa propôs a seguinte reflexão: qual o maior desafio enfrentado por você, até o presente momento, no desenvolvimento do curso EaD?

As respostas estão organizadas no seguinte gráfico. Analise:

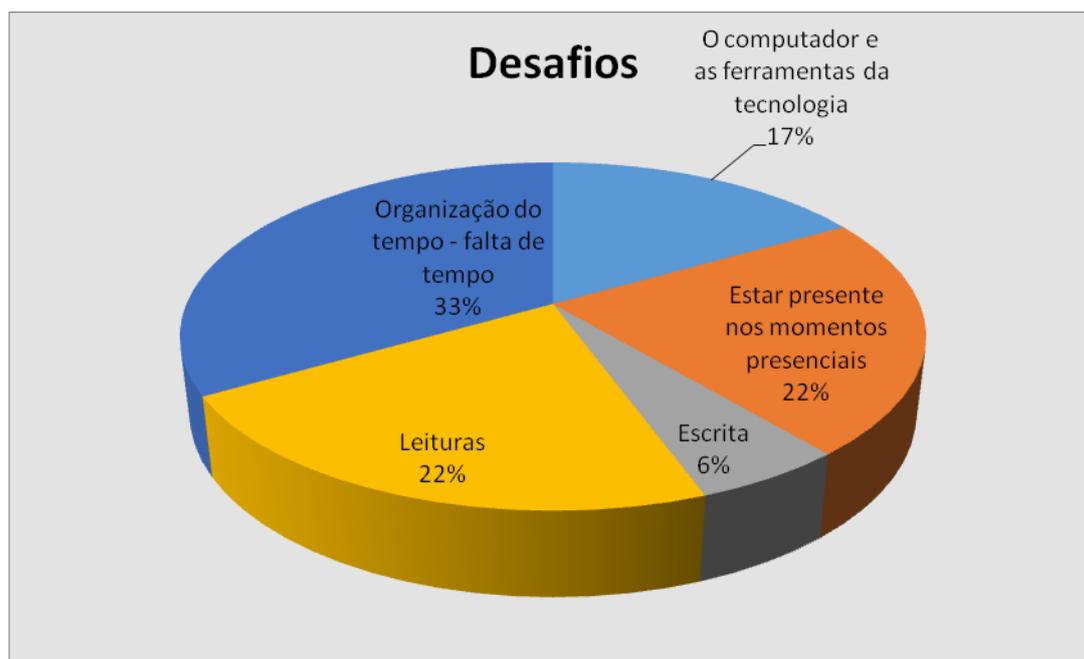


Gráfico 14 – Desafios

O maior número de referências para a questão do desafio está centrado na organização/falta de tempo para a realização de todas as tarefas (trabalho nas escolas, tarefas domésticas, estudo, família, entre outros). Estas afirmações corroboram o que foi visto sobre o conceito de *madresposas*. Socialmente, a mulher é pressionada para desempenhar diferentes papéis. E os desempenha naturalmente, pois estão impostos pela sociedade; o não cumprimento de algum representa fracasso, do ponto de vista de uma sociedade capitalista patriarcal. Por exemplo, se, para desenvolver e se dedicar aos estudos a mulher negligenciar as tarefas domésticas, ela está falhando com essa obrigação, pois as tarefas domésticas “naturalmente” devem ser de responsabilidade da mulher, o homem (em diversas sociedades) pode contribuir/auxiliar, mas, em poucos casos, se torna o responsável por elas.

Encontramos, na sequência, respostas direcionadas às leituras – por suas extensões e dificuldades interpretativas – e à questão de se fazer presente nos momentos presenciais no polo. Segundo diálogos das entrevistas, entre as falas das participantes, encontramos afirmações que reforçam qualitativamente esta questão. Elas indicam, sobre as dificuldades no enfrentamento das leituras o seguinte:

*Faz muito tempo que eu não estudo. Então, ter que trabalhar 40 horas e ter que fazer as leituras e o desenvolvimento das atividades para mim é bem difícil. Agora [etapa final do curso], que eu estou mais habituada com o ambiente, mas antes tinha também essa dificuldade, postar as atividades. Agora já aprendi. Mas ainda acho as leituras bem extensas e difíceis (Entrevista 3).*

*[...] as leituras são um desafio, porque eu podia ler só por ler e fazer uma atividade sem reflexão, mas eu quero aprender. Então, os textos são difíceis, faz muito tempo que não me dedico aos estudos, então concentrar para entender o que os autores dizem é difícil. Mas, hoje eu já entendo muito mais porque fazemos certas coisas na escola e outras não (Entrevista5)*

Em conjunto com a referência do desafio da leitura, também encontramos nos dados referência ao processo de escrita. Conforme as respostas emitidas, a escrita, com 6% de presença, também é citada como desafio. Muito provavelmente se aproximando das justificativas sobre as leituras, no sentido de falta de hábito e dificuldade pela complexidade da exigência. Ou seja, o tempo de afastamento dos estudos, no papel de aluna, exige delas um esforço para que o hábito do estudo, com as suas exigências, seja retomado.

Por fim, a última questão do instrumento de pesquisa propôs uma reflexão subjetiva sobre os desejos/sonhos/vontades/ambição dessas mulheres-professoras-mães-esposas-alunas. A seguinte pergunta foi formulada: caso você tivesse o poder de mudar algo na sua vida, o que você mudaria?

As respostas foram organizadas quantitativamente no gráfico a seguir. Observe:

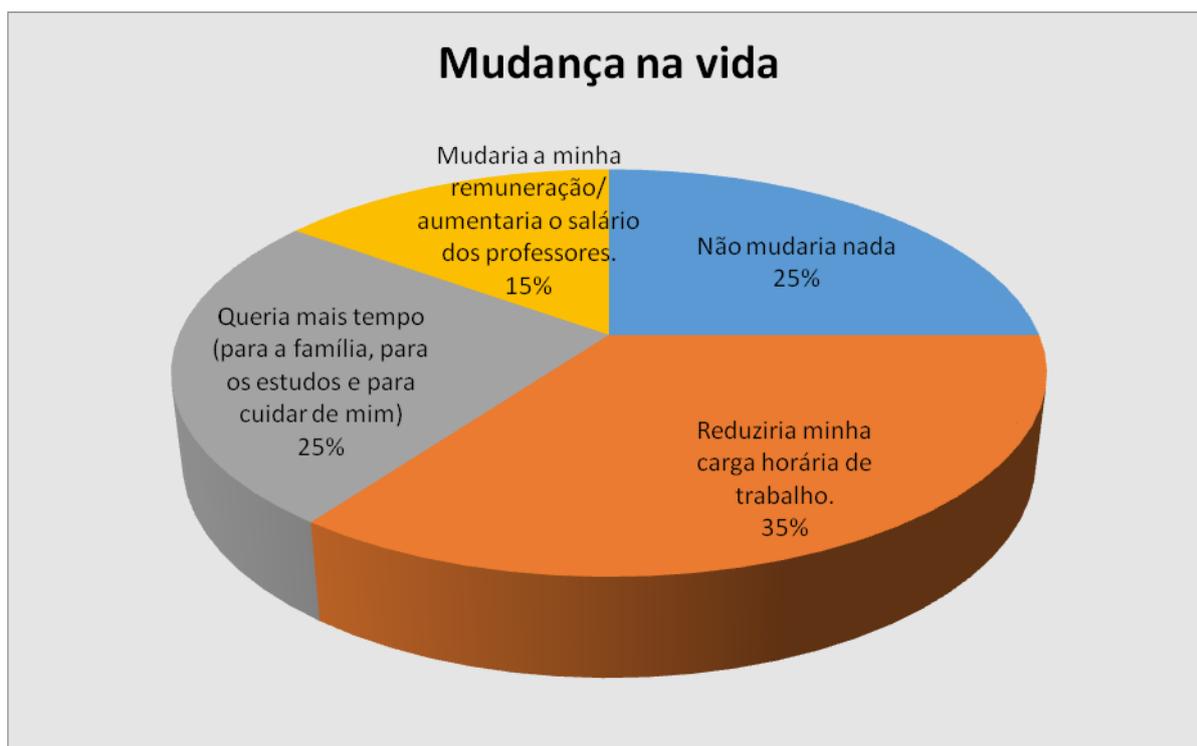


Gráfico 15 – Mudança na vida

Mais uma vez, o que se confirma é a questão do tempo. Em respostas combinadas, ou seja, a mesma respondente indicou mais de uma resposta para a questão, uma vez que esta era aberta e dissertativa. Nessa combinação de retornos encontramos 35% das referências direcionadas à redução da carga horária de trabalho; percentual este que pode ser somado aos outros 25% dos retornos que assinalam “querer mais tempo”, seja para a família, para os estudos e mesmo para que possam cuidar mais da qualidade de vida delas. Desta forma, o tempo se apresenta como opressor para elas, uma vez que, se fosse possível, alterariam isso na vida e no cotidiano de rotinas.

A questão do tempo representa 60% das respostas. Depois, temos participantes que indicaram que não mudariam nada, com 25% das respostas, e os outros 15% dos retornos indicou a remuneração/salário como algo que, se tivessem o poder, mudariam em suas vidas e na vida de todos os professores. Conforme afirma a Participante 4 “iria mudar as leis para que os professores tivessem uma carga de trabalho reduzida para poder estudar mais, se aperfeiçoar e receber um salário digno. Seria muito bom ter um tempo maior para pesquisar e aprofundar meus conhecimentos”.

## 5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após a construção da pesquisa, nesta etapa de final do processo de escrita, são necessárias algumas considerações. Não as adjetivamos como finais, pois não as compreendemos desta forma. Nosso entendimento é o de que esta etapa permite um retorno do olhar para os passos percorridos até aqui, sobretudo em relação aos objetivos e as hipóteses dessa pesquisa, mas não de forma final; pelo contrário, de retomada de afirmações e de abertura para possibilidades interpretativas e reflexões futuras. Este tema complexo e emergente de estudos – formação de mulheres em serviço em uma sociedade capitalista patriarcal – necessita de muita análise e reflexão, no sentido de buscar mudança (de políticas, de oportunidades, de fim da opressão, de igualdade de deveres, de direitos etc.). Esta pesquisa amplia de alguma forma o debate e concede visibilidade para a temática, mas, sobretudo, deseja que o tema continue sendo debatido por pesquisadores, formuladores de pesquisa e também por todos aqueles interessados neste assunto.

Com relação aos objetivos de pesquisa, foi possível, no trilhar deste caminho, conhecer o contexto das alunas do PEAD a partir do delinear dos perfis dos participantes da pesquisa; identificar as facilidades/dificuldades enfrentadas por elas no desenvolvimento do curso, incluindo a questão do apoio e incentivo (ou não) da família e da escola em que atuam e também identificar as motivações que incentivam e reforçam o desejo de continuar e concluir o curso de pedagogia na modalidade a distância. Desta forma, contribuindo para a divulgação e a defesa de políticas e práticas educacionais voltadas para a formação docente, em busca de uma oferta mais democrática de acesso ao ensino superior público federal.

Inferimos desta análise que as mulheres estão em maior número em instituições de ensino superior. Tanto na educação a distância quanto na modalidade presencial, a presença delas é maior quando comparada a dos homens. Mas, ainda enfrentam resistência no mercado de trabalho, pois os deveres são os mesmos, em muitos casos com uma carga de trabalho mais elevada (tarefas domésticas, cuidado dos filhos e trabalho remunerado ou não), mas os retornos financeiros são diferentes. Mais ainda, quando uma mulher ocupa uma posição de trabalho mais elevada (cargos de gerência, presidência etc.), elas estão em menor número, quando comparadas estas mesmas posições ocupadas por homens, e mais, no momento que ascendem e ocupam um cargo representativo, elas são exceção/caso diferencial/modelo de sucesso. Nas mesmas posições, um homem não é visto como exceção, é apenas mais um a “naturalmente” ocupar um cargo. Em contrapartida, as tarefas domésticas são “naturalmente”

de responsabilidade da mulher, o homem apenas colabora e ajuda, mas não é “natural” que ele seja responsável por essas tarefas. A exceção, para os homens, está naquele que se torna responsável pelo cuidado das tarefas domésticas. Em oposição, a mulher, se deixar de realizar as tarefas domésticas, é vista como negligente e, em muitos casos, é criticada pela sociedade/pela família/pelos amigos, pois ela “deixa de cuidar da casa para trabalhar” ou “não fica com os filhos e sai de noite para estudar”. Entre as participantes, este foi um comentário presente nas conversas com a pesquisadora. Elas “se sentiam mal” por ter que deixar os filhos em casa para que pudessem estar presentes nos encontros presenciais.

Desta forma, reforçamos a importância dessa política de formação de professores em serviço, na modalidade a distância. Estudar para este público é importante e elas querem concluir o curso de pedagogia e obter o diploma de nível superior. Mas, isto só é possível porque elas resistem às diferentes formas de opressão, principalmente, ao excesso de horas de trabalho e à baixa remuneração, e recebem a oportunidade de estudar gratuitamente em uma instituição de ensino superior de qualidade e prestígio social. Isto motiva a continuação dos estudos. Para elas, a oportunidade de estudar na UFRGS é de muito prestígio e valorização social, pois reconhecem o valor que um título desta universidade vai conferir para elas.

Defendemos, incansavelmente, a política de formação de professores em serviço pela ampliação e consolidação efetiva das oportunidades de igualdade de acesso ao ensino superior público e de qualidade. O PEAD, entre eles, é um espaço de oportunidade para um público que, conforme indicado na pesquisa, não estaria presente no espaço da universidade de outra forma, seja pelo tempo ou pela ausência de recurso financeiro a ser investido em um curso presencial.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marlisa Bernardi de; LIMA, Maria das Graças de. **Formação inicial de professores e o curso de pedagogia**: reflexões sobre a formação matemática. In.: *Ciência & Educação*, v. 18, n. 2, p. 451-468, 2012.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Métodos y técnicas de investigación social**: técnica para recogida de datos e información - 1ª ed. – Buenos Aires: Lumen, 2003.

ASSIS, Machado de. **Primas de Sapucaia!** Volume de contos. Rio de Janeiro : Garnier, 1884. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000203.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

BATISTA, Carla Jeane Farias; SOUZA, Marisa Magalhães. **A Educação a Distância no Brasil: regulamentação, cenários e perspectivas**. *Revista Multitexto*, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 11-15, fev. 2016. ISSN 2316-4484. Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/136>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. MEC-INEP. **Censo da Educação superior, 2016**: principais resultados. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/censo\\_superior\\_tabelas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. **Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia**. Documenta, Rio de Janeiro, n. 1000, p. 101-117, 1969a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CFE nº. 2/69, de 12 de maio de 1969. **Reformula o curso de Pedagogia e propõe habilitações no último ano**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 maio 1969b.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BATISTA, Carla Jeane Farias; SOUZA, Marisa Magalhães. **A Educação a Distância no Brasil: regulamentação, cenários e perspectivas**. *Revista Multitexto*, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 11-15, fev. 2016. ISSN 2316-4484. Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/136>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BELOTO, Michele Reiko Miagusko de Oliveira. **A formação em um curso de pedagogia a distância**: organização do trabalho didático e inclusão escolar. 2013. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2013.

CORDEIRO, Valdete Jane. **Prática pedagógica no processo ensino aprendizagem: um estudo de caso do Curso de Enfermagem da escola profissionalizante.** Concórdia: 2009. Disponível em: [http://www.unoesc.edu.br/sites/default/files/Valdete\\_Jane\\_Cordeiro.pdf](http://www.unoesc.edu.br/sites/default/files/Valdete_Jane_Cordeiro.pdf). Acesso em: 02 dez. 2017.

EGGERT, E. 2006. **Supremacia da masculinidade:** questões iniciais para um debate sobre violência contra mulheres e educação. *Cadernos de Educação (UFPel)*, 15:223-232.

\_\_\_\_\_; SILVA, Marcia Alves da. **O ‘dentro’ e o ‘fora’ do trabalho feminino:** entre os papéis de mãe, esposa e trabalhadora. *Revista Educação Unisinos* 14(1):59-65, janeiro/abril 2010 .

FALKEMBACH, Elza M. F. **Diário de Campo:** um instrumento de reflexão. *Contexto e Educação.* Universidade de Ijuí. ano 2. n° 7, julho /set 1987.p. 19-24.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

JOHNSON, R. Burke e ONWUEGBUZIE, Anthony J. **Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come.** In.: *Educational Researcher*, Vol. 33, No 7. American Educational Research Association: 2004, p. 14-26.

KARSENTI, Thierry. **Impactos das TICS (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores.** In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais.* 2. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

LAGARDE Y DE LOS RIOS, M. 2005. *Los cautiveros de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas.* 4ª ed. México, UNAM, 884 p.

LITTO, F. M.; **A nova ecologia do conhecimento:** conteúdo aberto, aprendizagem e desenvolvimento. – *Revista Inclusão Social*, v. 1, n. 2, p. 73-78. Brasília, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa / Mario Osorio Marques. -5.ed. rev. - Ijuí : Ed. Unijuí, 2006

MONTAGNER, Miguel Ângelo. **Trajetórias e biografias:** notas para uma análise bourdieusiana. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n° 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **EAD: uma visão integrada.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, M.G. **Teoria da distância transacional.** In.: KEEGAN, D. *Theoretical principles os distance education.* Londres: Routledge, 1993. p. 22-38.

\_\_\_\_\_. *Autonomy and independence*. The American Journal of Distance Education, v.8, n.2, p.1-5, 1994.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria Roque Moraes. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAN, José. In. : SOARES, Maria Susana A. (Org.) **A Educação Superior a distância no Brasil**. Brasília, CAPES - UNESCO, 2002. Páginas: 251-274.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (organizadores). **Escritos de Educação** (Pierre Bourdieu). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

NOVAK, Silvestre; ARÁGON, Rosane ; ZIEDE, Mariângela L.; MENEZES, Crediné Silva de. **Aprendizagem em rede na educação a distância** : práticas e reflexões / organizadores. Silvestre Novak, Rosane Aragón, Mariangela Lenz Ziede e Crediné Silva de Menezes – Porto Alegre: Evangraf, 2014. - (Série EAD)

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RISTOFF, Dilvo. **A trajetória da mulher na educação brasileira**. Portal do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5710-sp-1216879868> >. Acesso em: 08 jun. 2018.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

TRIVINUS, A.N.S **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim (Organizadora). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

UFRGS. COPERSE/UFRGS. Processo seletivo específico para ingresso em curso de graduação em pedagogia – licenciatura a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Edital de 12 de setembro de 2014. Disponível em: < [http://www.ufrgs.br/coperse/processos-seletivos/modalidade-a-distancia/ead-pedagogia-2014/ead-pedagogia-2014/copy2\\_of\\_EditalPEDAGOGIAEAD2014.pdf](http://www.ufrgs.br/coperse/processos-seletivos/modalidade-a-distancia/ead-pedagogia-2014/ead-pedagogia-2014/copy2_of_EditalPEDAGOGIAEAD2014.pdf) >. Acesso em: 06 dez. 2018.

UFRGS. FACED/UFRGS. Curso de graduação licenciatura em pedagogia – modalidade a distância : **projeto pedagógico do curso**. Porto Alegre : UFRGS, 2014.

ZIEDE, Mariângela Kraemer Lenz. **A (re)construção da docência na educação a distância** : um estudo de caso no PEAD. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre : UFRGS, 2014.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Exercício Escrito - O desafio de um curso EaD**

Prezada Aluna e Prezado Aluno,

Convido você a participar livremente da minha pesquisa de doutorado. Proponho um rápido exercício reflexivo sobre a sua experiência no curso de Pedagogia na modalidade a distância. Primeiramente, gostaria de esclarecer que você não será identificada de forma alguma. Este é um procedimento ético básico e por isso todos os retornos serão analisados de forma anônima.

Esta pesquisa, intitulada " Um olhar para as estudantes mulheres do curso de pedagogia a distância da UFRGS", está vinculada ao programa de pós-graduação da PUCRS e o trabalho está sendo desenvolvido na linha de pesquisa: Teorias e Culturas em Educação, sob orientação da professora Isabel Carvalho. O objetivo é conhecer a forma como você enfrenta o desafio de um curso EaD, a partir do uso de diferentes ferramentas da informática dentre outras informações relevantes para a pesquisa, a partir do conhecimento da sua trajetória.

O aceite para participar da pesquisa será considerado pela pesquisadora no momento em que você enviar o questionário respondido. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar a sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo. As informações utilizadas nesta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado sigilo sobre sua participação.

Você poderá esclarecer dúvidas sobre a pesquisa e ter acesso aos resultados através do contato com a pesquisadora responsável Nadia Castro, através do endereço de e-mail: [nadiasecastro@gmail.com](mailto:nadiasecastro@gmail.com), bem como com orientadora desta pesquisa, Isabel Carvalho, por meio do e-mail: [isabel.carvalho@puers.br](mailto:isabel.carvalho@puers.br). Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante da pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP – PUCRS) pelo telefone 51 33203345 (Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703, bairro Partenon, Porto Alegre/ RS) ou pelo e-mail [cep@puers.br](mailto:cep@puers.br), horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 13h30 às 17h.

Agradecemos pela sua participação e contribuição para o campo da pesquisa educacional, bem como para a valorização dos sujeitos e das práticas educativas; da mesma forma que a possibilidade de aperfeiçoamento das práticas em Educação, no sentido de avanço para as gerações futuras.

Nadia Castro

1) Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

2) Estado civil: ( ) Solteira(o) ( ) Casada(o) ( ) Relação estável ( ) Separada(o)

3) Número de filhas e filhos: \_\_\_\_\_

4) Assinale a situação que melhor descreve seu caso:

( ) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

( ) Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.

( ) Trabalho e contribuo com o sustento da família.

( ) Trabalho e recebo ajuda da família.

( ) Trabalho e me sustento porém não sustento minha família.

5) O computador faz parte da sua vida há quanto tempo? \_\_\_\_\_

6) Você se lembra da primeira vez que utilizou um computador? Como, onde e por qual motivo você utilizou?

---

---

---

7) Você estava estudando antes de iniciar o PEAD? ( ) Sim ( ) Não

8) Você estava estudando antes de iniciar o PEAD? ( ) Sim ( ) Não

9) Caso afirmativo para a questão anterior, em qual o curso superior que você é diplomada(o)? \_\_\_\_\_

10) Há quantos anos você estava sem estudar? (Caso não estivesse estudando antes do PEAD)? \_\_\_\_\_

11) Há quantos anos você estava sem estudar? (Caso não estivesse estudando antes do PEAD)? \_\_\_\_\_

12) Você é professor(a) há quantos anos? \_\_\_\_\_

13) Você decidiu voltar a estudar por que motivo?

---

---

14) Você optou pela modalidade de Educação a Distância por que razão?

---

---

15) Você teria disponibilidade, atualmente, para cursar de forma presencial a graduação em Pedagogia? ( ) Sim ( ) Não

16) De que forma você administra o seu tempo para dar conta do trabalho, da vida doméstica e do estudo?

---

---

---

17) Qual o maior desafio enfrentado por você, até o presente momento, no desenvolvimento do curso EaD?

---

---

---

18) Caso você tivesse o poder de mudar algo na sua vida, o que você mudaria?

---

---

---

Muito obrigada pela participação!

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu Nadia Studzinski Estima de Castro, responsável pela pesquisa “UM OLHAR PARA AS ESTUDANTES MULHERES DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRGS”, estou fazendo um convite para você participar como voluntária(o) nesse estudo.

Esta pesquisa pretende conhecer de que forma a sua trajetória de vida aconteceu até o momento da escolha pelo curso superior, na modalidade EaD, e também ao longo da sua trajetória no curso até o presente momento. No sentido de conhecer quais foram os percursos que direcionaram a sua escolha e para conhecer os fatores de influência. Além deste aspecto, ao mesmo tempo, queremos compreender de que forma você enfrenta o desafio de um curso EaD, a partir do uso de diferentes ferramentas da informática e também compreender algumas questões relacionadas com autonomia e organização do tempo.

Esta pesquisa é importante porque permite uma maior compreensão da educação a distância, pois esta metodologia de ensino se mostra, em muitos casos, uma das únicas alternativas para o/a início/continuação dos estudos em nível de educação superior.

Para sua realização será feito o seguinte: um exercício escrito será proposto (questionário), sendo ele complementado por uma entrevista. Sua participação constará do preenchimento escrito do exercício e da gravação do áudio da entrevista.

Os benefícios que esperamos com o estudo estão direcionados a valorização da educação e das boas práticas educativas.

Você, como voluntário na pesquisa, tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto a pesquisa, pode entrar em contato com a pesquisadora Nadia Castro, no telefone 51 92388146 e com a pesquisadora supervisora Profa. Dra. Isabel Carvalho no telefone 51 33203620, se tiver dúvidas quanto aos seus

direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas, assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Não serão utilizadas imagens e reprodução da voz, apenas a transcrição do áudio servirá de análise para a pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetida(o) e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

---

Assinatura do participante da pesquisa



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)