

A GRADUAÇÃO EM EAD E A MUDANÇA DO *HABITUS* DO EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA

EAD GRADUATION AND THE CHANGE OF THE GRADUATE HABITUS OF THE PEDAGOGY COURSE

Elenice Parise Foltran¹

Rita de Cássia da Silva Oliveira²

Resumo

No Brasil, nas últimas décadas, observou-se uma expansão de reformas educacionais, atribuindo à educação o papel de propulsora do desenvolvimento econômico, redirecionando a formação de professores, por meio da Educação a distância. O presente artigo é parte do resultado da pesquisa de Doutorado intitulada: A política pública de formação de professores na modalidade a distância e o *habitus* do egresso do curso de licenciatura em pedagogia da UEPG. A intenção deste estudo é apontar as mudanças ocorridas no *habitus* do egresso no que tange às formas de aprender e de ensinar por meio da modalidade EaD. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa recorrendo as noções de campo, *habitus*, capital e trajetória propostas pela teoria de Pierre Bourdieu. Para a análise dos dados, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas junto aos egressos com o propósito de verificar as mudanças ocorridas no seu *habitus* por meio das suas trajetórias de formação docente na modalidade EaD. Os resultados do estudo revelaram que os egressos ao adentrar na Educação Superior, especificamente na modalidade EaD, ampliaram o seu capital cultural, social e econômico, sua forma de aprender e de ensinar, gerando novas iniciativas tanto na sua formação quanto na sua atuação profissional.

Palavras-chave: EaD. Formação docente. Habitus

¹Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atua na área de Política Educacional. Educação a Distância. Formação de Professores.

²Doutora em Filosofia e Ciências da Educação - Universidade de Santiago de Compostela (1998), revalidado pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999). Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) na UEPG, na linha de História e Políticas Educacionais.

Abstract

In Brazil, in the last few decades, there has been an expansion of educational reforms, attributing to education the role of driving economic development, redirecting teacher training through distance education. This article is part of the result of the doctoral research entitled: The public policy of teacher training in distance learning and the habitus of the graduate student in the pedagogy degree course at UEPG. The aim of this study is to point out the changes that occurred in the graduate's habitus with regard to ways of learning and teaching through the distance learning modality. The research is based on a qualitative approach using the notions of field, habitus, capital and trajectory proposed by Pierre Bourdieu's theory. For data analysis, questionnaires and semi-structured interviews were used with graduates with the purpose of verifying the changes that occurred in their habitus through their trajectories of teacher education in the distance education modality. The results of the study revealed that the graduates entering Higher Education, specifically in the distance learning modality, expanded their cultural, social and economic capital, their way of learning and teaching, generating new initiatives both in their training and in their professional performance.

Keywords: Distance education. Teacher training. Habitus

1-Introdução

A educação brasileira, a partir da década de 1990, passou a ser orientada pela lógica do capital, tornando-se um bem rentável, capaz de alavancar o desenvolvimento nacional. Do ponto de vista do capitalismo, a educação tornou-se central na transformação produtiva e no desenvolvimento econômico do país. Sendo considerada como um bem econômico necessário à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado marcado pela concorrência. (SANTOS E ANDRIOLI 2005).

Neste sentido, os discursos oficiais preconizaram que era necessário fazer os ajustes, modernizar a educação para que o país se desenvolvesse em sintonia com as outras nações. Tendo por fundamento esse alinhamento, inúmeras reformas foram propostas para a educação brasileira.

De acordo com Maués (2003, p. 99), essas reformas apresentaram um objetivo político bem definido, envolvendo a estrutura administrativa e pedagógica da educação, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim, tudo

o que estava relacionado com a gestão das instituições de ensino e a própria aprendizagem.

A reforma educacional empreendida a partir da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a) fez emergir um novo contexto educacional e a necessidade de um profissional que o atendesse, conforme assinala Barreto (2015, p 681):

[...] a expansão da Educação Básica no país, com a universalização da frequência ao ensino fundamental, a ampliação de oito para nove de duração do ensino fundamental, a obrigatoriedade escolar dos quatro (4) aos dezessete (17) anos, o reconhecimento da educação como um direito da criança pequena desde os primeiros meses de vida e o seu atendimento em creches até os três (3) anos idade, tornou a educação básica um celeiro fértil para a formação de professores e um mercado de trabalho de proporções excepcionais aos docentes.

A responsabilização pela educação, pelo enfrentamento dos problemas educacionais e conseqüentemente pelo desenvolvimento econômico do país atribuída aos professores, designou a formação dos docentes na centralidade dos debates nacionais.

Além disso, as determinações expressas pela LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a), quanto a exigência de formação em nível superior para atuação na Educação Básica, impulsionaram à procura por cursos de formação de professores, considerando a educação a distância (EaD) como uma alternativa para essa formação, tendo em vista a sua regulamentação e oferta em nível nacional.

Considerando esse contexto, tanto a educação básica carece de novas práticas de ensino como a própria formação de professores necessita de inovação, mudanças nas formas de aprender e de ensinar. Por isso, destaca-se a importância de analisar as mudanças ocorridas no *habitus* do egresso do Curso de Pedagogia, por meio da sua trajetória de formação, na modalidade EaD.

Assim, este estudo, buscou analisar as trajetórias formativas dos egressos do Curso de Pedagogia EaD, quanto às formas de aprender, desenvolvidas por meio da modalidade EaD, que contribuiriam para a ampliação dos diferentes capitais, modificando o seu *habitus*.

O artigo foi estruturado em 5 (cinco) seções: Inicialmente, a formação de professores na modalidade EaD aborda a regulamentação legal a partir da qual foi instituída a modalidade EaD nos cursos de formação docente. Na segunda seção, Campo, Capitais, *Habitus* e Trajetórias: elementos essenciais da teoria de Bourdieu para o estudo da EaD há uma explanação sobre os princípios básicos definidos pelo autor que sustentaram a análise dos dados.

Na metodologia, são explicitadas as abordagens da investigação, dos sujeitos participantes, dos instrumentos escolhidos e das categorias de análise. Compendo a quarta seção, são apresentadas as discussões e resultados da pesquisa em que mostram as mudanças ocorridas na forma de aprender e ensinar a partir da modalidade EaD e por fim, na quinta seção,

pontuam-se as considerações finais deste artigo.

2-A Formação de Professores na modalidade EaD

As discussões sobre formação de professores sempre foram complexas e recorrentes; com a promulgação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a) e suas regulamentações posteriores foi possível verificar que a expansão dos cursos de formação de professores acompanhou as mudanças na sociedade e a própria expansão das oportunidades educacionais à população, tanto para a Educação Superior como também para a Educação Básica.

Gatti (2008) salientou que a aprovação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a) em termos de formação de professores correspondem as diretrizes internacionais expressas em documentos como:

[...] documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* e o texto *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior* (UNESCO, 1998); a *Declaração de princípios* da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a "nova" economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso (GATTI, 2008, p. 62).

Além disso, o Art. 87 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a), que estabeleceu que até o final da Década da Educação somente seriam contratados professores formados em nível superior ou capacitados por treinamento em serviço, converteu esse público de professores, em alvo de cursos oferecidos na modalidade EaD.

No Brasil, a EAD já estava presente desde a década de 1920, mas desenvolveu-se, de fato, com a redemocratização do País, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com as mudanças ocorridas a partir da década de 1990, entre elas: o aparecimento da internet e dos meios de comunicação e as reformas educacionais suscitadas pela aprovação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI.. 1996a).

Em termos de EaD, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI... 1996a) regulamentou, por meio do seu Art. 80, os princípios gerais para desenvolver a modalidade de educação a distância no Brasil. Dessa forma, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a) configura-se como um marco importante para o desenvolvimento da EaD no país.

Seguindo sua regulamentação, foi homologado o Decreto nº 2.494/98 (BRASIL.

DECRETO, 1998) que vinculava a oferta de cursos na modalidade de educação a distância à

utilização de diferentes suportes (TICs) para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Posteriormente, o Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL. DECRETO, 2005) regulamentou o artigo 80 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a), especialmente em relação ao credenciamento de instituições públicas e privadas para a oferta de cursos e programas, na modalidade a distância, para a educação básica de jovens e adultos, educação profissional técnica e educação superior, além de definir a concepção de EaD que seria adotado no país.

Assim, o Artigo 1º do Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL. DECRETO, 2005) caracterizou a EAD como:

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

Desta forma, pôde-se entender que o Decreto nº. 5.622/2005 (BRASIL. DECRETO, 2005) foi um marco para regulamentar de forma mais concreta e detalhada a modalidade de educação a distância no Brasil. Concomitantemente ao edital (SEED/MEC) de 2005, foi expedida a Resolução n. 34/2005 (BRASIL. MINISTÉRIO, 2005), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estabelecendo os critérios e procedimentos para a execução de projetos de licenciatura a distância, por instituições públicas, comunitárias ou confessionais, incentivando à procura por esses cursos pelos professores pertencentes às redes municipais de ensino (LIMA; DESIDERIO, 2018).

Neste contexto, em 2006 foi regulamentado o Decreto nº 5.800/2006 ((BRASIL. LEI..., 2006) que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, prioritariamente oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica a distância, por instituições públicas de Ensino Superior, em articulação com os polos de apoio presencial.

Nesta linha de expansão e democratização da EaD, Gatti e Barretto (2009) atestaram que a corrente oferta de cursos e o crescente envolvimento das IES com o ensino a distância, principalmente no campo da formação de professores, mostraram que esta modalidade educacional adquiriu ampla extensão no país, configurando-se como política educacional.

Entendeu-se, assim, que a inserção dos professores na modalidade EaD possibilitou, além de formação docente inicial, o conhecimento de novas formas de aprender e conseqüentemente de ensinar estabelecendo a configuração de um novo *habitus*.

3-Campo, Capitais, *Habitus* e Trajetórias: elementos essenciais da teoria de Bourdieu para o estudo da EaD

A modalidade EaD alicerçada pelas novas tecnologias da informação e comunicação configura-se como alternativa oficial para a formação de professores na tentativa de diminuir as desigualdades educacionais e de interiorizar o acesso à educação superior.

Mas, isto não significa que basta ofertar uma educação igual para todos os alunos, pois cada agente é resultado do espaço social em que vive, da quantidade de capitais que possui e das disposições que orientam e a sua trajetória.

Na teoria de Bourdieu (2004), o campo é o “[...] universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas (BOURDIEU, 2004b, p. 20)”.

Esta estrutura do campo apresentava uma dinâmica própria à medida que sofria influências e modificações de seus agentes, pode ser entendido como espaços onde as relações eram estabelecidas. O campo pressupunha confronto, tomada de posição, luta, tensão, poder, visto que, de acordo com Bourdieu, todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004b, p. 22-23).

Este campo foi formado pelos interesses e por disputa dos seus agentes em busca do poder simbólico, esse poder foi alcançado por aquilo que foi entendido como valioso dentro do campo, aquilo que o configura.

Neste jogo de disputas, os capitais individuais dos seus agentes determinavam o estado do campo. A distribuição dos diferentes capitais dentro do campo foi hierarquizada, portanto, desigual. Os diferentes tipos capitais, definidos por Bourdieu (2015) como: capital econômico, capital cultural, capital social e o capital simbólico eram os responsáveis pela configuração estrutural do campo.

O capital econômico pôde ser entendido como um bem concreto, uma riqueza, algo que pode ser aplicado, um objetivo, que se utilizava quando necessário ou oportuno. O capital social foi visto como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família. O volume de capital social do agente depende da rede de relações da sua família ou do grupo ao qual estava vinculado e da mobilização do volume dos outros capitais, tais como econômico (bens e posses materiais), o cultural (formado basicamente por títulos escolares

institucionalizados) e o simbólico (o poder adquirido pela soma dos diversos capitais). O

capital cultural foi “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*” (BOURDIEU, 2015, p. 83). No seu entendimento, o capital cultural podia existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

Estado incorporado estava ligado ao corpo, ele foi adquirido com o tempo, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, é objeto de uma transmissão hereditária por isso era sempre altamente dissimulada e até invisível. Por sua vez, o Estado objetivado definiu-se apenas na sua relação com o capital cultural incorporado, ou seja, o capital objetivado foi transmissível em sua materialidade, na forma de bens concretos, mas o que torna possível seu usufruto foi o capital cultural incorporado. Não se trata apenas da posse de bens que pressupunha a posse de capital econômico, mas da apropriação simbólica desses bens culturais, do como utilizá-los e do seu valor, isso pressupunha a posse do capital cultural incorporado. (BOURDIEU, 2015, p. 86). E o Estado institucionalizado, estabelecido basicamente sob a forma de títulos escolares. Bourdieu (2015) associou o diploma universitário ao aumento do capital cultural, mostrando que a formação dos agentes repercutia em escolhas profissionais de maior sucesso. E por fim o capital simbólico, que podia ser entendido como uma síntese dos demais capitais, ou seja, o capital cultural, econômico e social.

Bourdieu asseverou que as formas de capital eram conversíveis umas nas outras, por exemplo, o capital econômico podia ser convertido em capital simbólico e vice-versa. A posição relativa na estrutura foi determinada pelo volume e pela qualidade do capital que o agente detinha (BOURDIEU, 2015, p. 72). Assim, o acúmulo de diferentes capitais resultou na posição do agente no campo, no *habitus* do campo e do agente.

O *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias. O *habitus* era um princípio de ação, que possuía em sua estrutura disposições interiorizadas e duráveis, podendo ser estruturantes no sentido de gerar outras práticas e representações, muitas vezes inconsciente, guiadas pelas crenças que iriam modificar ou ser modificadas pela lógica do campo social. Era adquirido mediante a interação social e, ao mesmo tempo, era o classificador e o organizador desta interação era o que constituía a maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo conformando o agir do agente tanto corporal quanto materialmente. Bourdieu (2008) afirmou também que o *habitus* era o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências.

Assim, a história de vida e a trajetória do agente formavam as suas estruturas mentais,

que eram formas de apreensão do social, estas podiam gerar visões de mundo, que contribuían

para a sua construção. “Os *habitus* individuais eram produtos da interseção de séries causais parcialmente independentes, era um traço individual de toda uma história coletiva” (BOURDIEU, 2004a, p.131). Ou seja, ele não estava apenas inscrito no indivíduo, mas também na forma como se situava em um determinado universo social, isto é, um campo que circunscrevia um *habitus* específico (BOURDIEU, 2004a).

Isto posto, analisar a trajetória de formação dos egressos na modalidade EaD permitiu verificar as possibilidades de mudança de seu *habitus* no que se refere às relações entre o aprender e o ensinar.

4-Metodologia

A investigação sustentou-se nos referencias da pesquisa qualitativa, cuja centralidade estava na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Segundo Minayo (2001, p.14):

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em virtude da natureza dos dados, utilizou-se o “estudo de caso”, definido por Yin (2001, p.3) como uma “inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”.

Para a pesquisa, tendo em vista a postura teórica assumida, foram utilizadas duas técnicas para a coleta de dados, o questionário e a entrevista semiestruturada, na tentativa de investigar as mudanças no *habitus*, na forma de aprender do egresso do Curso de Pedagogia EaD da UEPG, por meio da análise de sua trajetória de formação.

Os sujeitos dessa pesquisa foram os egressos da primeira turma do Curso de Pedagogia EaD (2009-2012), por entender que o estudo com egressos “é uma estratégia que tem como meta conhecer como os participantes efetivamente se apropriam das informações, habilidades e ferramentas supostamente oferecidas pelo programa educativo” (DAZZANI; LORDELO, 2012, p.19).

Tendo em vista que os egressos, sujeitos da pesquisa, residiam em diferentes polos e distantes um dos outros, realizaram o curso na modalidade a distância, optou-se pela aplicação do questionário e recolhimento das informações coletadas por meio de um formulário virtual

desenvolvido com o uso da ferramenta “Formulário Google”, que integra o pacote de aplicativos disponível no “Google Drive. Os dados obtidos por meio do questionário correspondiam ao número de 81 (oitenta e um) egressos do Curso, em termos percentuais equivale a 48,50% (quarenta e oito vírgula cinquenta por cento) do número total de “cartas-convites” enviadas no decorrer da investigação.

O segundo instrumento utilizado foi a entrevista, a qual “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34), fornecendo dados referentes a fatos, ideias, crenças, maneiras de pensar, opiniões, sentimentos, que influenciaram nas decisões e escolhas dos egressos, assim como nas ações realizadas pelos mesmos na sua trajetória de formação no Curso de Pedagogia EaD. As entrevistas foram realizadas via comunicação virtual (Skype) com base no roteiro semiestruturado.

Para a análise dos dados foi utilizada a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2004). Os depoimentos e as respostas abertas do questionário categorizados conforme o referencial teórico escolhido. A categorização, segundo Bardin (2004, p.111) é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Assim, as categorias de análise utilizadas nesta pesquisa foram: 1) A escolha pelo o curso na modalidade EaD; 2) A formação recebida e 3) Atuação profissional: o aprender e o ensinar.

5- Discussões e Resultados

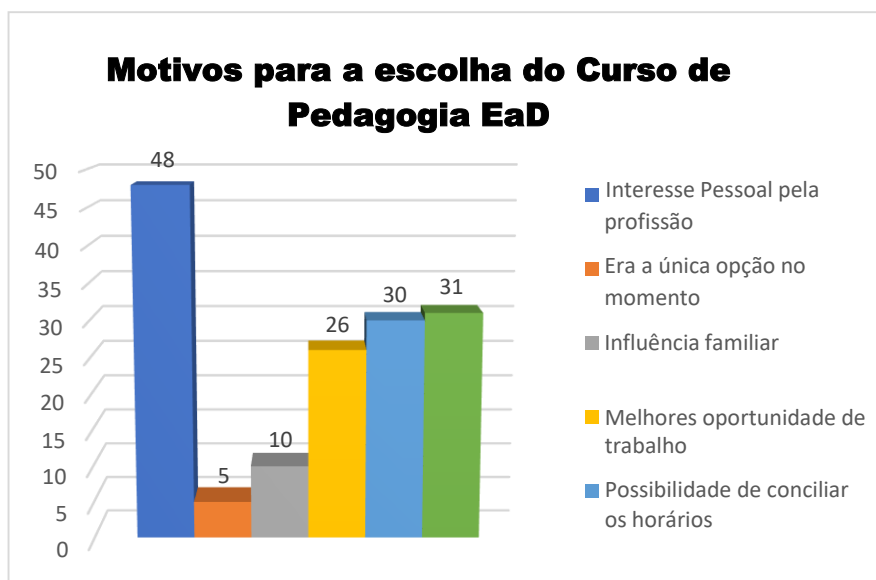
A trajetória de formação do egresso na modalidade EaD é um espaço e momento complexo, pois envolve vários determinantes internos e externos a própria formação, mas ao mesmo tempo permite verificar as mudanças ocorridas no *habitus* individual de cada um.

a) A Escolha do Curso

Quanto à escolha pelo Curso de Pedagogia os dados mostraram que estava relacionada à oferta próxima a sua residência, conforme objetiva a política de interiorização e democratização do Ensino Superior, mas também pela necessidade de ter a formação em nível

superior nos cursos de Pedagogia para poder lecionar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo normatiza a LDB nº 9394/96 (BRASIL. LEI..., 1996a). Essas evidências foram constatadas quando os egressos apontaram os motivos pelos quais escolheram cursar Pedagogia na modalidade EaD, conforme apontou o gráfico 1.

Gráfico 1 - Motivos para a escolha do Curso de Pedagogia EaD



Fonte: Autora - 2019

Os egressos poderiam assinalar quantas opções fossem necessárias para retratar os motivos pela escolha do curso, por isso dos 48 (quarenta e oito) 59,25% (cinquenta e nove vírgula vinte e cinco por cento) egressos que marcaram o interesse pessoal pela profissão, 23 (vinte e três) ou 28,39% (vinte e oito vírgula trinta e nove por cento) egressos também assinalaram a necessidade de formação em nível superior, melhores condições de trabalho e a possibilidade de conciliar os horários.

O motivo do curso ser na modalidade EaD para conciliar os horários foram apontados por 8 (oito) ou 9,87% (nove vírgula oitenta e sete por cento) egressos como o único motivo de escolha. Da mesma forma, por ser a única opção no momento, também foi apontada por 5 (cinco) ou 6,17% (seis vírgula dezessete por cento) egressos, como único motivo de escolha.

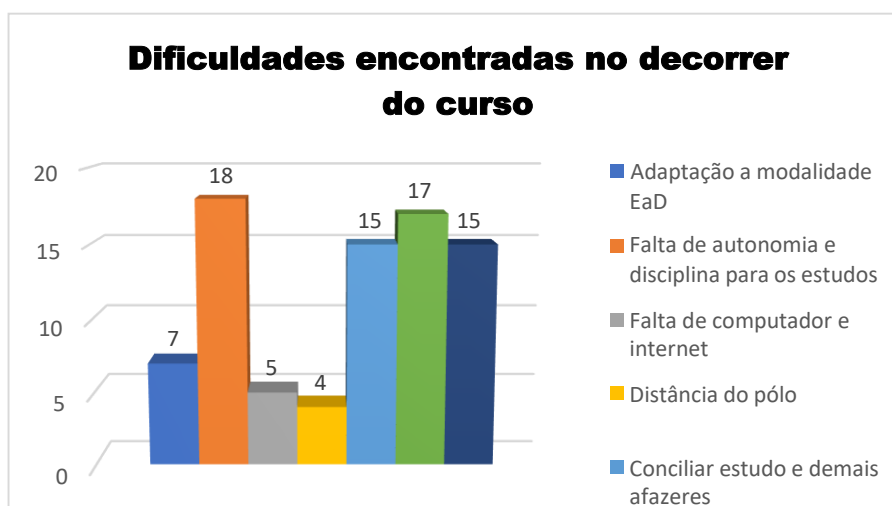
Isso significa que os motivos mais relevantes foram relacionados ao ingresso no Curso e a progressão de estudos bem como o capital simbólico que poderia gerar no campo social. Assim, é possível atribuir o ingresso ao Curso de Pedagogia como “estratégia individual ou coletiva, espontânea ou organizada que visam a conservar, transformar para conservar ou até mesmo conversar para transformar” (BOURDIEU, 2015, p.195) o espaço de lutas existente em

todo campo.

Durante a realização do curso de Pedagogia 15 (quinze) ou 18,51% (dezoito vírgula cinquenta e um por cento) egressos não apontaram nenhuma dificuldade, no entanto 18 (dezoito) ou 22,22% (vinte e dois vírgula vinte e dois por cento) egressos apontaram a falta de autonomia e disciplina para os estudos na modalidade EaD como dificuldades enfrentadas por eles principalmente no início do curso.

Ainda nos primeiros semestres do curso, a falta de computador e acesso à internet apontados por 5 (cinco) ou 6,17% (seis vírgula dezessete por cento) egressos, a adaptação à modalidade EaD elencados por 7 (sete) ou 8,64% (oito vírgula sessenta e quatro por cento) foram dificuldades que puderam ser superadas. Entretanto, algumas dificuldades foram apontadas como recorrentes durante todo o curso, como a distância do polo identificado por 4 (quatro) ou 4,93% (quatro vírgula noventa e três por cento) egressos e os problemas de ordem pessoal e de saúde que afetaram dezessete 17(dezessete) ou 20,98% (vinte vírgula noventa e oito por cento) egressos, conforme foram destacados nos relatos e gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Dificuldades encontradas no decorrer do curso de Pedagogia EaD



As informações relativas às dificuldades encontradas mostraram que para realizar um curso na modalidade EaD eram necessários a posse e o domínio de alguns recursos como o computador e a internet e fundamentalmente criar estratégias para estudar a distância, principalmente porque 56 (cinquenta e seis) egressos 69,13% (sessenta e nove vírgula treze por cento) não possuíam experiência com cursos EaD.

Desta forma, o estudante devia desenvolver autonomia para o estudo, não podia ter uma conduta passiva frente ao conteúdo, ou seja, não podia simplesmente assistir, ler e acessar o ambiente. “A interação com o objeto de estudo e com o grupo (lendo os materiais, interagindo nas ferramentas, contribuindo com colegas, tutores e professores, resolvendo desafios, publicando suas produções, etc.) é que marca sua presença” (KONRATH; TAROUÇO; BEHAR, 2009, p. 6), em suma, desenvolver a capacidade de pensar criticamente, de questionar a realidade, não aceitar a estrutura estruturante do campo, mas colocar-se na luta.

b) A Formação Recebida

Com relação ao Curso de Pedagogia, vários aspectos foram comentados pelos egressos, como significativos para o desenvolvimento das suas trajetórias formativas: as interações com a equipe (professores, tutores, suporte), o projeto de formação - currículo, o atendimento no AVA, as atividades presenciais, as avaliações e seminários, os estágios.

As interações com a equipe, segundo os egressos foram muito boas, no início com algumas dificuldades para se fazer entender e entender o outro por meio da escrita, mas com o tempo, o relacionamento foi se consolidando demonstrando também uma ligação afetiva com os tutores, professores e com o polo:

Respondente 15- Minhas tutoras eram ótimas, sempre atentas as minhas dificuldades e os meus colegas me ajudavam muito. Foram eles que me incentivaram a continuar e terminar o curso.

Respondente 3- Como moro no interior, tudo era muito difícil, mas no polo sempre me ajudavam, eu chegava lá e a tutora sempre me atendi, me ouvia, ajuda a entender o que fazer e quais os prazos para entregar. Fazia muito as atividades no polo.

Respondente 6 - Muitos dos meus colegas do Curso também são hoje meus colegas de trabalho. Estamos atuando na mesma escola.

Respondente 35 - Os meninos da informática ajudavam muito, até quando comprei meu computador, levei para que eles no polo para me ajudarem a configurar o meu.

Os comentários demonstraram o comprometimento de toda a equipe com a oferta do

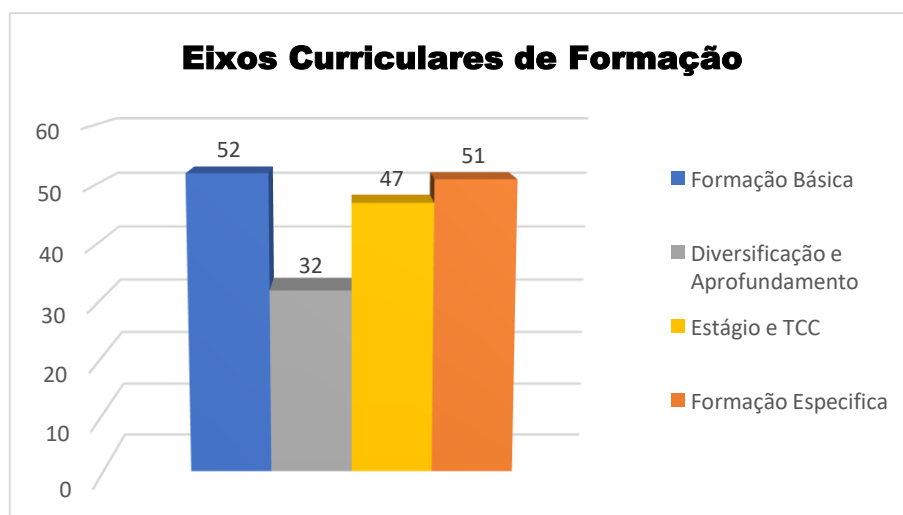
curso na modalidade EaD, considerando que esta foi a primeira experiência tanto em EaD como

no Sistema UAB para muitos dos envolvidos. A aprendizagem compartilhada entre tutores e alunos foi percebida pelos egressos por meio da parceria e confiança, ao ponto de relações afetivas serem estabelecidas e o agente sentir-se acompanhado e orientado durante o processo.

Em termos de currículo do curso, os egressos apontaram de forma equilibrada a contribuição dos eixos que compõem o currículo. Sendo que poderiam apontar quantos eixos considerassem importante para a sua formação, o resultado demonstrou que 52 (cinquenta e dois) ou 64,19% (sessenta e quatro vírgula dezenove por cento) egressos destacaram o eixo de formação básica, ou seja, aquele que composto por disciplinas como Filosofia da Educação, Política e Organização da Educação básica, Didática, Sociologia e História da Educação, entre outras.

O eixo de formação específica, aquele que compreende disciplinas como Ludicidade, Gestão Educacional, Fundamentos Teóricos Metodológicos das diversas áreas, Alfabetização, entre outras foi destacado por 51 (cinquenta e um) ou 41,31% (quarenta e um vírgula trinta e um por cento) egressos. Indicaram o eixo dos Estágios e Trabalho de Conclusão de Curso 47 (Quarenta e sete) ou 38,07% (trinta e oito vírgula zero sete por cento) egressos. E por fim o eixo de Diversificação e Aprofundamento que compreende disciplinas como: Tecnologia da Informação e Comunicação, Metodologia do Trabalho Acadêmico, Introdução aos estudos universitários e Educação no Campo foram apontados por 32 (trinta e dois) ou 25,92% (vinte e cinco vírgula noventa e dois por cento) egressos.

Gráfico 3 - Eixos Curriculares de Formação



De modo geral, os egressos consideraram a formação oferecida pelo currículo como de qualidade, destacaram a formação teórica recebida e a vantagem de cursar o mesmo currículo do curso presencial. Os estágios e o TCC foram destacados pelos egressos como atividades de grande relevância, pois conseguiram visualizar na prática os conceitos e teoria estudados, conforme relatos:

Entrevistado 7 – Gostei muito do curso, as disciplinas estavam organizadas para que ao final pudéssemos colocar em prática o que aprendemos tanto no estágio como no TCC. O material didático que recebemos de cada disciplina era ótimo e ajudava muito.

Entrevistado 4 – O curso era o que eu esperava, como já trabalhava fui estudando e já experimentando o que aprendia. Gostei das disciplinas de metodologia me ajudaram muito.

Igualmente, foram destaques as atividades presenciais, como os seminários, provas e a execução dos estágios.

Entrevistado 6- Quando chegou a hora dos estágios, estava meio apreensiva, não sabia como seria, mas foi tranquilo, a escola já sabia que íamos estagiar, a equipe da universidade já tinha negociado com o Município, foi só fazer o contrato de estágio e ir. As tutoras ajudaram muito com os planos de aulas. Gostei muito.

Entrevistado 3 – Os seminários eram muito bons, tirávamos dúvidas, apresentávamos os trabalhos, encontrávamos os colegas, tutores e conhecíamos presencialmente os professores.

Entrevistado 8 – Prova nunca é bom de fazer. Mas, dividir as disciplinas no semestre foi ótimo, assim dava para estudar um pouco mais e não ficava muito pesado.

No que tange ao AVA, Web e seu funcionamento na oferta do curso, os egressos destacaram:

Entrevistado 5- No começo achei a plataforma muito difícil. Não sabia o que fazer, mas depois fui aprendendo. Os materiais e orientações estavam todos lá. Os tutores viviam falando para conversar via plataforma, para ficar registrado. Não iam responder as dúvidas por email. Mas, quando a gente demorava para entrar eles mandavam um email perguntado se estava tudo bem e querendo saber por que do sumiço.

Entrevistado 1- Gostava da WEB das disciplinas era como aula. Os professores explicavam o conteúdo e era quando encontrávamos os professores, na plataforma conversávamos mais com os tutores. Mas, nem sempre era fácil de ir assistir porque era dia de semana e não dava tempo de chegar no polo.

Com relação ao curso e sua dinâmica, os egressos identificaram como de qualidade, com um currículo que atendia às expectativas de formação. Apontaram as disciplinas, o material didático e as atividades presenciais como significativas para a formação do pedagogo.

Destacaram a importância da interação entre os tutores e colegas e comentaram sobre a falta de

maior interação com os professores, as quais ocorriam na web, nos seminários e provas presenciais. Ainda com relação ao papel tutor, destacaram a sua importância tanto no ambiente virtual de aprendizagem como nas demais atividades como incentivador, motivador, respondendo às dúvidas e dando feedback.

Quanto ao uso da tecnologia e sua incorporação nos estudos foram relatadas como necessárias e significativas durante o curso:

Respondente 14 - Foi muito bom, pois aprendi a mexer em outros programas de computador.

Respondente 22 - Ótima, agregou maior agilidade, informações e conhecimentos a minha formação.

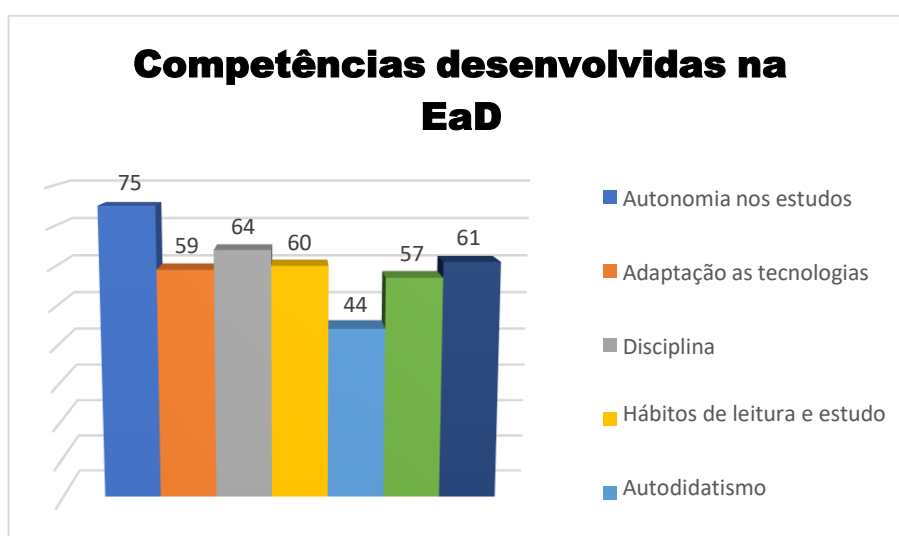
Respondente 24 - Já utilizava a tecnologia, mas não conhecia esse sistema de plataforma, portanto, no início gerou insegurança, mas só até adaptação.

Respondente 63- Foi produtiva, pois tecnologia é uma ferramenta muito importante, atualmente para agregar conhecimento.

Respondente 59- Inicialmente difícil, mas com dedicação se tornou parte do cotidiano, hoje tenho muita facilidade.

Relacionada ao uso da tecnologia e a modalidade EaD, os egressos comentaram que, a partir do curso, desenvolveram algumas competências específicas conforme apresentado no gráfico 4.

Gráfico 4 - Competências desenvolvidas na EaD



Fonte: Autora - 2019

Consoantes com o perfil do aluno EaD as competências elencadas pelos egressos demonstraram que os mesmos modificaram o seu *habitus* acadêmico ao ter que se adequar à nova realidade, ao novo campo de formação, desenvolvendo autonomia, disciplina, compromisso e pontualidade com suas atividades e modo de estudar. Dedicaram-se a conhecer, a adaptar-se e usufruir das tecnologias disponíveis. Adotaram uma postura de autodidatismo e aperfeiçoamento constante por meio da Educação Permanente, entendida em uma dimensão de construção e de crítica, balizada por parâmetros socioculturais e históricos, contextualizada e situada em campos estruturados e estruturantes.

Os egressos mostraram a importância da trajetória formativa não somente pelo aprendizado e apreensão dos conteúdos, mas sentiram-na como instrumento de luta, do estabelecimento das relações, da ampliação dos seus capitais culturais, sociais e ainda da tomada de consciência das questões advindas no campo em que estavam inseridos.

c) Atuação profissional: o aprender e o ensinar

Os egressos (noventa e um por cento) revelaram que os conteúdos trabalhados durante o curso foram úteis para a sua atividade profissional. Da mesma forma a incorporação da tecnologia na prática profissional foi relatada por 57 (cinquenta e sete) egressos ou 70,3% (setenta vírgula três por cento) como frequente, 20 (vinte) 24,69% (vinte e quatro vírgula sessenta e nove por cento) egressos comentaram que usavam em algumas situações e 4 (quatro) ou 4,98% (quatro vírgula noventa e oito por cento) não utilizavam a tecnologia em seu trabalho.

Quanto à atuação profissional, a partir dos conhecimentos adquiridos por meio do currículo do curso, os egressos comentaram:

Entrevistado 1 – os conteúdos que aprendi no curso me ajudaram muito, minhas aulas ficaram mais interessantes, utilizei novas metodologias, dividi melhor o tempo para as atividades dos alunos.

Entrevistado 7- inseri nas aulas, mas atividades lúdicas, fiz vários jogos para trabalhar com a alfabetização e com a matemática.

Entrevistado 4 – como agora estou no cargo de direção, o curso me deu mais segurança, consigo entender melhor do processo educacional, fazer uma boa reunião com os professores e pais.

Entrevistado 2- Não foi fácil. Comecei agora como professora, estava muito insegura, mas com a ajuda dos colegas da escola, aquilo que aprendi vai fazendo sentido. O primeiro ano foi o mais complicado, estou no terceiro ano de trabalho, já consigo me organizar melhor.

Por meio dos relatos foi possível verificar que o currículo do curso ministrado trouxe

contribuições para a prática pedagógica dos egressos.

Na fala dos egressos, quanto ao uso da tecnologia no campo profissional, foram encontradas evidências de que a tecnologia passou a ser aliada à prática pedagógica no sentido de inovação, de novas metodologias para o ensino e a aprendizagem, conforme relatos:

Entrevistado 1- Eu não sabia quase nada de computador, mas fazendo o curso a distância, aprendi muita coisa. Então, na escola quando vou preparar alguma atividade, eu pesquiso na internet, vejo vídeos, como os outros fazem para ter uma ideia e montar as minhas aulas. Muitos colegas perguntam como você fez isso? Eu aprendi a usar a tecnologia a meu favor.

Entrevistado 6 – Comecei a usar o que aprendi no curso, a disciplina de TICs ajudou muito, conhecer recursos e aplicar na escola, mas é preciso estar sempre procurando coisas novas, sempre tem umas ideias legais.

Os relatos demonstraram que o currículo do Curso de Pedagogia EaD e o fato da oferta ser na modalidade a distância contribuiu para o desenvolvimento profissional, fornecendo suporte inicial para a carreira docente e ainda a postura de aprendizagem permanente, de poder reconhecer e relacionar os conhecimentos apreendidos à prática pedagógica. Ou seja, os egressos puderam compreender que a construção da prática pedagógica ocorreu durante a sua formação e também no próprio exercício da profissão.

6- Considerações Finais

As análises realizadas nesta pesquisa oportunizaram a verificação de que a trajetória de formação dos egressos criou disposições para as mudanças no seu *habitus*. Dificuldades foram encontradas para a realização do curso como a adequação às exigências do curso, a própria configuração da EaD, a aquisição de computadores, a aprendizagem em meio aos recursos tecnológicos e ambiente virtual de aprendizagem e ainda a mudança no estilo de estudos, o desenvolvimento da autonomia, a nova forma de tratamento às informações e o processo de aquisição do conhecimento, porém, com o tempo, acabaram por impulsionar mudanças no *habitus* do egresso.

Os participantes da pesquisa apontaram que a oferta do curso na modalidade EaD também contribuiu para o desenvolvimento de competências estudantis e profissionais, como a disciplina, o compromisso, a pontualidade, a autonomia e a busca constante por atualização, direcionando para a educação permanente. Da igual modo, o uso da tecnologia durante o curso auxiliou a atuação profissional, possibilitando novas práticas e metodologias inovadoras com os alunos da Educação Básica. Em síntese, a formação recebida por meio da modalidade EaD proporcionou mudanças que foram evidenciadas tanto na formação como na atuação profissional.

7- Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes, 2004. 231p.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20, n. 62, p. 670-701, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004a. 234 p.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 279 p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertharnd Brasil, 2. ed. 1989. 322 p.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014b. 576 p.

BRASIL. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/1996). **Diário Oficial da União**, Brasília: 11 de fevereiro de 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2494-10-fevereiro-1998-397980-norma-pe.html>. Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 5.622 de 20 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília: 20 de dezembro 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. Decreto n.º. 5.800 de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília: 09 de junho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 23 fev. 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: 23 de dezembro de 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n.º 34 (2005)**. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. Brasília 9 de agosto de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf. Acesso em: 29 out. 2018.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado; LORDELO, José Albertino Carvalho. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In: LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado (org.). **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16837/1/estudo-com-estudantes-egressos.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018

GATTI, Bernardete. A.; BARRETO, Elsa. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil_pesquisa-unesco-2009.pdf. Acesso em: 22 nov. 2017.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; TAROUÇO, Liane Margarida R.; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Revista Novas Tecnologias. CINTED-UFRGS**. v.7, n.1, jul. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13912>. Acesso em: 15 abr. 2018.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira, DESIDERIO, Mônica. **Trajatória da política pública da educação superior a distância no Brasil: análise da capacidade de estabilidade e adaptabilidade dos programas e ações**. In: DURAN, Maria Renata da Cruz; AMIEL, Tel; COSTA, Celso José da (org.). Utopias e distopias da tecnologia na educação à distância e aberta [recurso eletrônico]. Niterói, RJ: CEAD/UFF, 2018. Disponível em: <https://zenodo.org/record/1328233#.XIbEJShKjIV>. Acesso em: 12 nov. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Caderno de Pesquisa.**, mar. 2003, n.118, p.89-118. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100005&script=sciabstract&tlng=pt>. Acesso em: 27 ago. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, R; ANDRIOLI, A.I. Educação, Globalização e Neoliberalismo: o debate precisa continuar. Disponível em: http://www.rieoei.org/edu_des2.htm. Acesso em 20 de mar. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.