

TRABALHO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

o impacto da tecnologia no trabalho docente



**Robson Luiz de França
(Org.)**

Robson Luiz de França
Organizador

TRABALHO, TECNOLOGIA E
EDUCAÇÃO: O IMPACTO DA
TECNOLOGIA NO TRABALHO DOCENTE
1^a Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2018

NAVEGANDO

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP
Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Carlos Lucena – UFU
Carlos Henrique de Carvalho – UFU
Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA
Dermeval Saviani – Unicamp
Fabiane Santana Previtali – UFU
Gilberto Luiz Alves – UFMS
João dos Reis Silva Júnior – UFSCAr
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU
José Claudinei Lombardi – Unicamp
José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp
Ricardo Antunes – Unicamp
Robson Luiz de França – UFU
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Valdemar Sguissardi – UFSCAr – Aposentado

Copyright © by autores, 2018.

T67 – França, Robson Luiz (Org.) Trabalho, tecnologia e educação: o impacto da tecnologia no trabalho docente. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ISBN – 978-85-53111-18-3

DOI – 10.29388/978-85-53111-18-3-0

1. Trabalho docente 2. Universidade. 3. Educação Superior I. Robson Luiz de França. II. Navegando Publicações. Título.

CDD: 372.35

Preparação: Lurdes Lucena

Arte/Capa: Carlos Lucena

Índice para catálogo sistemático
Educação – 370

SUMÁRIO

Apresentação <i>Robson Luiz de França</i>	1
Trabalho docente e tutoria na educação a distância da universidade aberta do Brasil: a EaD na Universidade Federal de Uberlândia <i>Alicia Felisbino Ramos e Robson Luiz de França</i>	3
Fotografia e alienação na sociedade contemporânea: reflexões iniciais sobre a imagem <i>Lidiane da Silva Santos, Vanessa Matos dos Santos e Gerson de Sousa</i>	87
Possibilidades e limites da mediação tecnológica na educação infantil <i>Hélida Cristina Brandão Nunes e Robson Luiz de França</i>	99
As tecnologias na educação infantil: uma análise bibliográfica exploratório-descritiva <i>Hélida Cristina Brandão Nunes, Rose Mary Kem Martins e Robson Luiz de França</i>	145
Sobre os autores	169

APRESENTAÇÃO

O livro que aqui apresentamos corresponde a uma iniciativa dos autores em debater as relações entre a tecnologia e o trabalho docente. Este é um tema atual e alvo de controvérsias, em que avanços e retrocessos se chocam e contradizem. Teria as tecnologias capacidade de emancipar do trabalho intelectual dos professores, ou seriam mais uma ferramenta potencializadora da alienação e do estranhamento do trabalho desses profissionais? Quais os impactos da globalização da cultura e mundialização do capital no trabalho dos professores? Quais as possibilidades e limites das mídias sociais na sociabilidade humana e no trabalho dos professores?

Estas são questões debatidas neste livro. Com efeito, Alicia Felisbino Ramos e Robson Luiz de França em capítulo intitulado “Trabalho docente e tutoria na educação a distância da universidade aberta do Brasil: a EaD na Universidade Federal de Uberlândia” analisam os impactos da EaD nos diferentes polos ofertados pela UFU. Fazem um balanço crítico de dados levantados junto à Universidade Federal de Uberlândia, abordando o público atingido, os formandos, o número de tutores, professores efetivos e substitutos. Todos esses dados são utilizados para debater questões centrais no trabalho desses professores, tomando como referência o cenário de precarização do trabalho presente na profissão. Esta constatação é utilizada para investigar o trabalho dos tutores, um segmento precarizado, desprovido de Leis trabalhistas específicas para a sua profissão, os quais não são entendidos como professores pela legislação e seus próprios pares.

Lidiane da Silva Santos, Vanessa Matos dos Santos, Gerson de Sousa em “Fotografia e alienação na sociedade contemporânea: reflexões iniciais sobre a imagem” analisam a influência das imagens na construção da sociabilidade dos seres humanos. Demonstram como se desenvolve processos alienantes da vida através do uso das imagens desprovidas de sentido e história, ao qual as relações aparentes se apresentam como uma totalidade em si. Demonstram os perigos de uma sociedade imagética assentada no

império da aparência se expressar por si, cuja neutralidade defendida como critério de validação omite uma dimensão pedagógica de formação de sociabilidades conservadoras.

Hélida Cristina Brandão Nunes e Robson Luiz de França em capítulo intitulado “Possibilidades e limites da mediação tecnológica na educação infantil” analisam as possibilidades e os limites da mediação tecnológica na Educação Infantil e buscar compreender de que modo e em que extensão as novas tecnologias podem impactar a prática docente. Demonstram que como o advento da tecnologia e a diversidade cultural e econômica dos discentes colocam desafios à ação pedagógica dos professores. Investigam as formas como os docentes da Educação Infantil articulam suas ações pedagógicas às essas novas tecnologias, com o propósito de identificar as problemáticas e os possíveis planos de ações percorridos.

Por último, Hélida Cristina Brandão Nunes, Rose Mary Kern Martins e Robson Luiz de França em “As tecnologias na educação infantil: uma análise bibliográfica exploratório–descritiva” analisam as produções científicas nacionais na área da Educação Infantil em relação à utilização das tecnologias, registradas no ano de 2016 na base de dados do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Demonstram a centralidade das discussões em torno do tema sobre tecnologias educacionais e formação profissional e a necessidade dos profissionais da educação ampliarem o debate sobre a qualificação do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Esperamos que este livro contribua para os debates educacionais em torno das mediações, contradições, limites e possibilidades das tecnologias na sociabilidade humana e na educação.

Robson Luiz de França
Organizador

TRABALHO DOCENTE E TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: A EaD NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA *

*Alicia Felisbino Ramos
Robson Luiz de França*

A solidificação da EaD é nítida no Brasil e pode ser mensurada conforme se percebe a elevação do grau de confiança que a modalidade vai adquirindo ao longo do tempo. Isso se dá devido ao surgimento de novas tecnologias que melhoraram a qualidade dos estudos ao lado dos métodos didático-pedagógicos que tornam a autoaprendizagem mais eficiente.

Legalmente há que se destacar o papel preponderante do Art. 80 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que caracterizou a EaD como modalidade educacional, por meio da utilização das TICs e com estudantes e professores desenvolvendo atividades em lugares e tempos diversos. E também o Decreto 5.622 (BRASIL, 2005), que equiparou a educação a distância ao ensino presencial estabelecendo que os programas e cursos a distância devem ser projetados com a mesma duração dos presenciais bem como os diplomas e certificados possuírem a mesma validade.

Dependendo da instituição na qual está vinculado, o professor de EaD passou a incorporar algumas denominações, tais como professor mediador, professor virtual, professor tutor, tutor a distância, tutor presencial, tutor virtual, orientador acadêmico. Embora as denominações sejam diversas, algumas funções são semelhantes, principalmente para aqueles professores que exercem a docência como professor tutor no âmbito da UAB (SILVA, 2013). Com isso é fácil perceber que não há consenso

* DOI - 10.29388/978-85-53111-18-3-0-f.3-86

acerca da organização pedagógica adequada para os diferentes atores dessa modalidade.

O professor que atua na modalidade educacional a distância é frequentemente referenciado na literatura como tutor. Este termo remonta aos primórdios da Educação a Distância, quando era dada pouca importância à atuação docente nesta modalidade educacional. Os alunos deveriam aprender praticamente de forma autodidata, com o auxílio do material, acompanhados modestamente por um tutor que tinha somente a função de motivá-los e observar o desenvolvimento das atividades, sem enxergar grande influência no processo educacional em si (SILVA, 2013, p.67).

Autores como Ferreira e Lobo (2005) criticam o uso do termo tutor para referenciar os professores da EaD, pela própria repercussão que o significado da palavra tem exercido na prática pedagógica de muitos deles, ou seja, agindo como alguém que exerce uma tutela, ampara, protege e defende, enquanto sabemos que o papel do docente nessa modalidade de ensino vai muito além do significado desses adjetivos.

Independentemente da denominação atribuída ao docente da EaD, percebe-se que, ao longo dos anos, seu papel vem-se modificando e essas mudanças se relacionam principalmente com as diferentes concepções educacionais adotadas nesses sistemas e com a introdução de novos recursos tecnológicos como suporte aos materiais pedagógicos e aos processos de comunicação.

Com o uso intenso das TICs, o ensino se torna cada vez mais complexo e segmentado nos cursos de modalidade a distância. No modelo racionalizado e industrializado do tipo fordista, o processo de ensino se baseia na divisão do trabalho e desligado do profissional professor, figura central do ensino convencional. Como resultado dessa divisão do trabalho, as funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço, o que torna difícil a identificação de quem é o professor em educação a distância (BELLONI, 2012).

Uma das características, em geral, associadas à EaD é o fato de o professor ter deixado de ser uma entidade indivi-

dual para se tornar uma entidade coletiva. O professor de cursos a distância pode ser considerado uma equipe, que incluiria o autor, um técnico, um artista gráfico, o tutor, o monitor etc. Muito mais do que um professor, é uma instituição que ensina a distância, tanto que muitas definições de EaD insistem na ideia de que o ensino é planejado e coordenado por uma instituição (MAIA; MATTAR, 2007, p. 90).

Nesse sentido, as opiniões de pesquisadores complementam estudos na área. Para Ferreira (2013), a docência, tanto no ensino presencial, quanto a distância, compreende o ensinar e o aprender. Com isso, o docente deve colocar-se na posição de que não é o único detentor do conhecimento, pois além de não ter o domínio de tudo, deve considerar os alunos como pessoas plenas, com passado e história, com conhecimento de mundo. A construção do conhecimento não pode ser entendida como individual, é necessário que o professor se conscientize de que seu papel é o de mediador na aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender, através de uma relação de empatia, os sentimentos, os problemas e as dificuldades de seus alunos e tentar levá-los à autorrealização. Devido a distância física entre o professor e o estudante na EaD, é possível perceber uma preocupação maior em desenvolver propostas que apresentem em sua constituição a capacidade de estimular o aprender virtualmente.

Comparando a docência presencial com a docência na EaD, pode-se dizer que estamos experimentando, agora, a passagem de um processo de trabalho de tipo “único-docente” para “polidocente”. Se na educação presencial predomina a responsabilização de um único professor pelas diversas atividades integrantes de sua disciplina (podendo exercer certa liberdade, apesar do direcionamento dado pelos livros didáticos, entre outras predefinições), no âmbito da EaD virtual, a responsabilidade pelas atividades é distribuída. Normalmente, cabem a diferentes profissionais as tarefas de produzir o conteúdo do curso, de organizar didaticamente o material, de converter o material para a linguagem de máquina (HTML ou PHP – linguagem de hipertextos, por exemplo), de coordenar todas as atividades de um curso, entre outras. Ainda que haja variação no número de profissionais dessa equipe e na função

de cada um dos seus membros, nessa modalidade de educação, seria difícil, senão impossível, um único profissional dar conta de todas as atividades envolvidas. Essa unidade, formada pelo trabalho em equipe, recebeu a denominação de polidocência (MILLI, 2010, p. 38).

Essa equipe polidocente ou equipe pedagógica que atua no planejamento e execução de um curso em EaD é composta pelos seguintes integrantes: professor conteudista, tutores virtuais e presenciais, professor aplicador ou professor formador, projetistas educacionais ou designers instrucionais, equipe multidisciplinar, como especialistas em mídia impressa, audiovisual, virtual, vídeo e webconferência e equipe coordenadora.

Em seus estudos, Pretio (1996) levantou uma questão importante: na EaD, a docência não é direta e se utiliza de recursos técnicos para possibilitar a comunicação bidirecional em que colaboram outros agentes que compartilham da docência, especificamente o tutor, figura esta não típica nos cursos presenciais. Desse modo, é um engano considerarmos que os cursos de EaD minimizam o trabalho e a mediação do professor. Pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores veem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados. Em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os professores devem ser capazes de:

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

Se por um lado, através da EaD, é possível obter uma certa democratização do acesso à educação, bem como uma qualifica-

ção dos processos educacionais, por outro ocorre uma espécie de esvaziamento do trabalho docente, ao mesmo tempo em que ocorre a intensificação de suas tarefas, com a substituição do professor por um sistema tecnológico que passa a dominar o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, o trabalho do professor secundariza-se no processo do ensino-aprendizagem e promove a emergência da figura do tutor com uma série de exigências profissionais e novas relações sociais de trabalho (GRÜTZMANN; PINO, PALAU, 2011).

No debate entre o que é ser professor e ser tutor na EaD, também se posicionam Neves e Fidalgo (2008):

Essas duas categorias de profissionais demonstram claramente o processo fragmentado do trabalho nessa modalidade, com enorme similaridade ao modelo taylor-fordista, e que traz no formato do discurso pós-moderno as concepções conceituais de autonomia, tomada de decisão, trabalho em equipe e flexibilização do trabalho mediante as tecnologias, que na realidade pouco se configuram na atividade específica da docência virtual, já que existe a fragmentação do trabalho, com praticamente nenhuma autonomia do tutor, e trabalho isolado (NEVES; FIDALGO, 2008, p. 5–6).

Com a fragmentação do trabalho na EaD, segundo Carvalho (2006), as atividades docentes fazem parte de um processo de planejamento e execução, os quais são divididos no tempo e espaço. Selecionar, organizar e transmitir o conhecimento correspondem, na EaD, a preparação e a autoria dos currículos (cursos) e conteúdos, que formam a base dos materiais pedagógicos (livros-texto, videoaulas, apostilas etc.), a orientação da aprendizagem passa a ocorrer através da tutoria, que utiliza as ferramentas do AVA¹ e se valem também de encontros presenciais.

¹ Os AVAs são sistemas computacionais disponíveis na internet, que oferecem condições de interação síncrona e assíncrona e garantem o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, facilitando atitudes de cooperação entre os participantes; desencadeando um senso partilhado de presença, de espaço e de tempo; marcados pela convergência de mídias texto, imagem, som e pela hipertextualidade (ALMEIDA, M. E. **Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

O processo de ensino e de aprendizagem na educação a distância tem como uma mediação fundamental a utilização de materiais e recursos didáticos. O contato direto do aluno com o professor deixa de ser central. Cabe a uma nova modalidade docente, o agora chamado tutor, a relação mais direta com o aluno, que ocorrerá pontualmente, em um espaço chamado de polo, que passa a substituir a escola enquanto espaço social e cultural de relações humanas. A substituição tecnológica promovida pelas TICs tem levado à modificação do sentido do trabalho do professor e da professora, bem como possibilitado a subcontratação, o aparecimento do trabalho em tempo parcial e a terceirização na educação. A própria designação “professor” tem perdido força na EaD enquanto ganham espaço termos como facilitador, tutor, monitor e mesmo animador. Essas expressões, nos seus múltiplos sentidos, sintetizam a precarização do trabalho docente, restringindo suas funções. É nesse contexto que o trabalho docente cede lugar às atividades e tarefas docentes (GRÜTZMANN; PINO; PALAU, 2011, p.233.).

Por sua vez, Alves (2000) afirma que as TICs mantêm-se como principais fatores que permitem a existência da EaD, só que agora como subsidiárias de uma teoria pedagógica mais re-quintada e elaborada. Se o foco não é mais o ensino mediado pela máquina, que deslocava o papel do professor, agora a atenção é no processo de ensino-aprendizagem e promove a emergência da figura do tutor, com uma série de exigências profissionais e novas relações sociais de trabalho. No processo imediato, desaparece a figura do professor, que se afasta do conhecimento do conteúdo escolar e do contato direto com o aluno, emergindo-se assim a figura do tutor em seu lugar. Esse processo de produção do conhecimento configura um complexo sistema de produção e certificação em massa, sob uma nova forma de orientação, que se apropria não apenas do conhecimento do trabalhador, mas também de sua subjetividade.

A introdução de tecnologias no fazer docente tem ocorrido numa realidade onde não existe um ordenamento jurídico que garanta a legitimidade de profissionalização do professor virtual. Há um importante debate em torno do que é ser professor e ser tutor na EaD. As duas categorias de trabalhadores em educação de-

monstram o processo de fragmentação do trabalho nessa modalidade.

[...] ao menos no Brasil, neste momento, o trabalho docente na EaD – tipicamente coletivo e colaborativo e também realizado sob condições precárias – parece-nos organizado sob uma lógica capitalista de racionalização, sendo realizado por um trabalhador assalariado sob condições adversas e desreguladas, seja pelo tipo ou valor da remuneração recebida pelo trabalho prestado, seja pelas relações de trabalho entre colegas e gestores ou ainda pelo tipo de vínculo com as instituições mantenedoras de sistemas de EaD (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010, p.15–16).

Sabe-se que é na figura do tutor que recai boa parte das incompreensões, preconceitos e questionamentos das atividades da EaD. Nesse sentido, Barreto (2008) explica que isso acontece por ser o tutor a figura mais frágil de todo o processo. Sendo assim era previsível o esvaziamento da formação e do trabalho docente.

Já Novello e Laurino (2012) lembram que, ao percorrer a trajetória da educação em busca da figura do tutor (do latim *tutoris*), encontra-se definido, no século XV, ele como sendo aquele que protege, socorre, sustenta. Na universidade, seu papel era vinculado à orientação de estudantes no que concerne ao caráter religioso, com o objetivo de infundir a fé e a conduta moral. Já no século XX, o tutor assume o papel de orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos e é com esse sentido que se incorporou aos atuais programas de EaD.

Com o crescimento da EaD, o trabalho do tutor, segundo Pereira, (2008), torna-se cada vez mais presente nos ambientes acadêmicos, principalmente quando se trata sobre os elementos necessários para a adequação do processo educativo nessa modalidade. Nesse sentido, o trabalho do tutor é extremamente importante e necessário dentro do contexto da EaD e se torna também um elemento essencial para o sucesso dos cursos dessa modalidade.

A tutoria pode ser entendida como uma ação orientadora global chave para articular a instrução e o ato educativo. O sistema tutorial compreende, dessa forma, um conjunto de

ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno (SOUZA et al, 2007, p. 2).

Por sua vez, Belloni (2006) corrobora com este estudo afirmando que os tutores desempenham um papel fundamental no processo educacional de cursos superiores a distância. Nesses cursos, reconhece, é consenso a importância do papel da tutoria no sucesso da aprendizagem e na manutenção dos alunos nos cursos. Há várias discussões para saber se a tutoria, como atividade profissional, seria uma atividade docente ou uma atividade meramente administrativa. O tutor pode ser considerado um professor? Esta é uma questão sempre colocada em discussão e estudo:

Do ponto de vista pedagógico e de condições de trabalho, a situação do tutor em muitos projetos de EaD no Brasil é trágica quando comparada à do professor. Em geral, o tutor recebe o conteúdo pronto (desenvolvido pelo professor-autor ou conteudista), incluindo as atividades a serem realizadas pelos alunos e um calendário com as datas dos avisos “motivacionais” que deve enviar aos alunos, “motivando-os” sobre a liberação de conteúdos ou, principalmente, a aproximação dos prazos para a entrega de atividades (desenvolvidas pelo designer instrucional). (MAT-TAR, 2012, p. 51).

Nesse sentido, Mill (2006) entende que a figura do tutor – como componente fundamental do modelo de tutoria – é constituída em um contexto de desdobramento e compartilhamento da função docente. Se por um lado essa polidocência pode ter uma característica promissora de trabalho coletivo e articulado, por outro lado, não podemos desconsiderar os riscos de compartilhar a docência em várias funções, a exemplo de o professor ter a tarefa de preparar a disciplina, elaborar os conteúdos e estratégias de ensino, e o tutor – geralmente o tutor virtual – ser o responsável pelo acompanhamento do aluno e pela mediação pedagógica durante o processo de formação.

Se analisarmos o trabalho do tutor por esse ângulo, de forma geral, podemos dizer que há sim diferenças entre a função

dele com a de professor. Enquanto o professor organiza o conteúdo e elabora o material a ser utilizado nos cursos, o tutor desempenha um papel de mediador entre o material didático e o aluno.

As funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistras no ensino presencial, correspondem em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes [...]; a função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria a distância, em geral individualizada, mediatisada por diversos meios acessíveis (BELLONI, 2012, p. 86).

Apesar de Ribeiro, Oliveira e Mill (2009) defenderem a importância do trabalho coletivo na EaD, eles advertem para o fato de que os profissionais envolvidos no contexto dessa modalidade desfrutarem de prerrogativas diferentes na medida em que há um processo de hierarquização das funções. Isso, segundo eles, traz como consequência a desvalorização do trabalho do tutor perante o trabalho desenvolvido pelo professor que pensa a disciplina e, com isso, o tutor tem seu papel diminuído frente ao do professor. Esses autores advertem ainda sobre a importância da superação dessa dicotomia entre os professores que pensam a disciplina e os tutores que a executam, pois, se essa situação permanecer, talvez esteja surgindo uma sub-profissão ou uma profissão adjacente, subordinada à profissão docente.

Nas perspectivas pedagógicas mais atuais, o tutor é aquele que guia, orienta, apoia e nisso consiste seu ensino. Ou seja, não basta ele promover o contato, motivar e prover os recursos para que o cursista aprenda sozinho, mas, sim, interagir constantemente, desenvolvendo no cursista a autonomia de estudos, instigando, provocando e colocando-o em situações-problema e de reflexão. Enfim, o tutor deve proporcionar e promover a aprendizagem, sem esquecer de que é ele quem irá avaliá-la (MAGGIO, 2001, p. 96).

Sobre esse ponto de vista, o tutor é tido como o orientador do aluno em EaD e a principal função que o compete é a de acompanhar a vida acadêmica dos estudantes, apontando caminhos e encontrando soluções em parceria para determinados problemas ou propostas. O tutor é o elemento de transição e ligação na relação entre professor e aluno. O valor de sua atuação está no fato de que esse profissional é um facilitador do conhecimento e, por isso, deve estar inteiramente consciente e integrado quanto aos conteúdos, metodologias, matérias, atividades e, sobretudo, o contexto em que seu aluno está inserido, sua realidade, suas limitações e principalmente, seu potencial.

Embora no modelo UAB de EaD não se reconheça o tutor como docente, observamos que ao tutor, de uma maneira geral, são requisitados conhecimentos e habilidades nesses ambientes de educação que ultrapassam a perspectiva de mero “motivador”, inserindo-o no próprio âmago do processo de ensino e aprendizagem (ALVES; FILHO; SALES, 2012).

Se o tutor interage com os alunos, motiva, provê recursos para auxiliar a aprendizagem, instiga para a reflexão e a pesquisa, propõe atividades diversas que estimulem todos os processos cognitivos, articula teoria e prática, avalia a aprendizagem, então, ele exerce função docente, ou seja, é professor (BARROS; BORTOLOZZO; MOURA, 2012, p.5).

Não deveria existir a separação do trabalho na EaD entre professores e tutores, já que o trabalho de ambos está voltado para a formação do educando. O fato de não reconhecer o tutor como professor se dá de início já na contratação, que não obedece aos mesmos critérios de carreira dentro dos quais são contratados os professores universitários. Os tutores são bolsistas, não têm registro em carteira, estão fora dos planos de carreira e não gozam dos benefícios de classe. Nesse sentido podem ser considerados profissionais marginalizados dentro da esfera pública das universidades federais (TONNETTI, 2012).

Enquadram esses profissionais como bolsistas, não lhes dando nem mesmo o direito a declaração de trabalho mencionando a função “professor”, evitando com isso a consolidação de vínculos empregatícios e a sua inserção na

categoria simbólica de profissionais da educação. Em síntese, nessas condições, o que se tem é uma enorme precarização do trabalho docente, que se desdobra, na prática, entre outras coisas, por meio da baixa remuneração, que acaba por excluir profissionais qualificados, e da falta de reconhecimento profissional (MATTAR, 2012, p. 26).

Devemos frisar que no contexto da UAB, o trabalho docente, na maioria das instituições federais, também é remunerado através de bolsas. A UAB dá as orientações para a contratação dos professores e cada universidade organiza-se de uma forma, podendo ser através de concursos ou terceirizações. Na UFU, em específico no curso de Pedagogia a Distância, todos os docentes pertencem ao quadro de funcionários efetivos da universidade e, assim como os tutores, são bolsistas, conforme podemos observar informações retiradas do edital Faced/001/2010, para seleção e constituição do banco de professores/pesquisadores (autores e formadores) para o curso de Pedagogia a Distância. Vejamos a seguir informações contidas neste edital:

O Sistema Universidade Aberta do Brasil, por meio da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme Resolução CD/FNDE n. 8 de 30 de abril de 2010, concede bolsa de pesquisa para o professor autor/formador, conforme as seguintes condições: Professor-pesquisador conteudista: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais, enquanto exercer a função (Professor pesquisador I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais e ficará vinculado como Professor-pesquisador II (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNI-

Um aspecto importante a ser considerado no processo de implantação da EaD no sistema público de educação superior, segundo Lapa e Pretto (2010), diz respeito justamente à sua não institucionalização em termos do trabalho docente. O professor da carreira do magistério superior, lotado em seu departamento de origem, conforme os concursos públicos realizados para essa lotação, tem o seu salário regulado pelo princípio da isonomia nacional. O envolvimento dos docentes universitários nos programas de EaD se dá, portanto, a partir de uma nova figura que se institui na universidade para fazer frente ao professor-pesquisador, aquele que tem bolsa de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq ou pelas Fundações de Apoio à Pesquisa – FAPs, a do professor-bolsista, que passa a receber uma complementação salarial por meio do mecanismo de bolsa associado às atividades de extensão e não às atividades de ensino. As cargas horárias de atividades didáticas de graduação registradas nos departamentos permanecem, portanto, inalteradas, como também o salário ao longo dos últimos anos. Assim, a carga horária dedicada às atividades de ensino na modalidade a distância passa a ser computada como extra, configurando-se, claramente, um mais trabalho com um plus de salário, não necessariamente numa ordem direta. Com isso, associado aos demais encargos que o trabalho intensificado nas universidades federais traz, esses profissionais passam a adotar uma excessiva carga horária de trabalho, envolvendo horários extras e finais de semana e com isso intensificando mais o seu trabalho.

Seguem abaixo os requisitos exigidos no edital para a contratação de tutores para atuarem no curso de Pedagogia a Distância da UFU, no caso da tutoria, não é exigido que o candidato seja funcionário da instituição.

Poderão candidatar-se a vagas para exercer as funções de tutor a distância e tutor presencial no referido curso, os candidatos que atendam às condições mínimas exigidas (antes e durante o período de execução do projeto), quais sejam: Graduação concluída em Pedagogia ou Normal Superior Ter, conforme o disposto no Art. 9º da Resolução

CD/FNDE nº 26, de 05 de junho de 2009: experiência mínima de 1 (um) ano no magistério da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) ou Ensino Superior, OU ter formação pós-graduada, OU estar vinculado a programa de pós-graduação (mestrado ou doutorado). [...] A remuneração correspondente será de uma bolsa no valor R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais para a função de tutor a distância, por um período determinado de 12 (doze) meses, podendo ser renovado de acordo com a duração total do curso, caso os tutores atendam ao cumprimento de todas as suas funções. Os valores são estabelecidos de acordo com os termos do inciso VI, do artigo 9º da Resolução CD/FNDE/Nº 8 de 30 de abril de 2010. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2011, online)

Os tutores no contexto da UAB não ingressam na EaD por meio de concurso e não gozam da estabilidade de servidor, tendo contratos regulados por jornada de trabalho ou empreitada. Desse modo fica comprovada a falta de reconhecimento desse profissional, mesmo sendo eles recrutados por seleção interna nas Instituições Federais de Ensino Superior – Ifes

[...] que aderiram aos termos postos pelo Ministério da Educação, os chamados (muito em voga) contratos de gestão, também utilizados para a distribuição de recursos visando a ampliação das universidades públicas por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – para a oferta de cursos em EaD, não tendo eles, nestas condições, um maior comprometimento com a aprendizagem (LAPPA; PRETTO, 2010, p.13).

No modo como esses profissionais são enquadrados, podemos afirmar que são objetos de uma estratégia de terceirização ou subemprego, que exime as instituições de pagarem e honrarem os compromissos trabalhistas que deveriam ser assumidos também no caso dessa modalidade. Certamente isso tem um custo simbólico para a profissão docente.

A chamada “lei das bolsas” representa para os profissionais envolvidos no desenvolvimento da educação a distâ-

cia uma das primeiras ações do poder público para criar uma estrutura de base no que tange a estrutura salarial para a modalidade. Nesse sentido, vale salientar que esta foi uma manobra do poder público para desvincular pagamentos adicionais aos servidores das universidades federais de ensino que inicialmente assumiam a atuação nos cursos na modalidade a distância, e que, por lei, havia o impedimento a pagamentos adicionais de servidores federais das universidades no desenvolvimento da docência na modalidade (SILVA, 2011, p.5).

No ano de 2010 foi atualizado o valor das bolsas pagas aos profissionais da EaD, estipulado pela UAB, e, desde então, não foi reajustado. De acordo com a Resolução nº 8 de 30 de abril de 2010 (BRASIL, 2010a) ficam determinados os seguintes valores:

QUADRO 3: Valores das bolsas estipulados pela UAB.

Função	Formação Exigida	Valor R\$
Coordenador de curso 1	Três anos de experiência de magistério.	1.500,00
Coordenador adjunto	Formação mínima em nível superior e comprovação de magistério de um ano ou vinculação a programas de mestrado ou doutorado.	1.100,00
Coordenador de ensino do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – Ipes	Experiência de no mínimo três anos de magistério superior.	1.400,00
Coordenador II do Ipes	Um ano de magistério em nível superior ou vinculação a programas de mestrado ou doutorado.	1.100,00
Coordenação de tutoria	Três anos de magistério no ensino superior.	1.300,00
Coordenador II	Um ano de magistério no ensino superior ou vinculação a programas de mestrado ou doutorado.	1.100,00
Professor pesquisador conteudista	Três anos de experiência no ensino Superior.	1.300,00
Professor conteudista II	Um ano de magistério no ensino superior.	1.100,00
Professor pesquisador	Três anos de experiência no ensino superior.	1.300,00

Continua

QUADRO 3: Valores das bolsas estipulados pela UAB.

Conclusão

Função	Formação Exigida	Valor R\$
Professor Pesquisador II	Um ano de magistério no ensino superior ou a vinculação a programas de mestrado ou doutorado.	1.100,00
Tutor	Um ano no magistério no ensino básico ou superior, formação pós-graduada ou estar vinculado a programas de mestrado ou doutorado.	765,00

FONTE: Brasil (2010a).

O Quadro acima mostra a desvalorização do tutor e que é preciso uma retomada e aprofundamento das discussões sobre a condição profissional dele. Com base em Mattar (2012, p. 51), é possível supor que o tutor tenha sido desenhado em posição tão inferior na hierarquia docente no projeto da UAB (abaixo de supervisores, conteudistas e professores-pesquisadores), “porque se concebeu um aluno com autonomia suficiente para estudar sozinho, precisando apenas de um bom conteúdo e um monitor, o que caracteriza o modelo conteúdo + suporte”. Mattar ressalta, no entanto, que autonomia não é sinônimo de “não quero professor”. “Chega a ser surrealista a concepção de um modelo nacional de formação de professores sem que no projeto pedagógico exista a figura do professor, exercendo a docência” (MATTAR, 2012, p. 54).

O agravante é que essa falta de isonomia salarial entre tutor e professor não se resolveria apenas com a equiparação de valores financeiros, pois não resolveria porque as condições de trabalho do tutor vão além do valor da bolsa. É preocupante que o tutor atue, geralmente até quatro anos seguidos, sem vínculo empregatício que lhe garanta estabilidade, bem como garantia de direito. Para exercer a função de tutor é exigido nível superior ou pós-graduação e experiência de um ano no magistério. São praticamente os mesmos requisitos exigidos dos profissionais que atuarão na função de professor “pesquisador 2”.

Como a UAB deixa livre para que as próprias Instituições de Ensino Superior – IES especifiquem, em seus editais, quais são as atribuições do tutor, descreveremos a seguir as atribuições

do tutor a distância e também do professor listadas no edital de seleção do curso de Pedagogia a Distância da UFU, Chamada Pública 01/2011/FACED/UFU, processo seletivo simplificado para contratação de tutores a distância e presenciais temporários. O candidato selecionado para atuar no curso deverá realizar as seguintes funções:

- a. Participar dos cursos, oficinas, seminários para aprofundamento teórico relativo aos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas;
- b. Realizar estudos e pesquisas sob orientação da Coordenação de Curso;
- c. Conhecer e participar das discussões relativas à elaboração, revisão e uso de material didático;
- d. Auxiliar o aluno em seu processo de estudo, orientando-o individualmente ou em pequenos grupos;
- e. Estimular o aluno a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático;
- f. Auxiliar o aluno nas eventuais dificuldades detectadas após sua autoavaliação;
- g. Detectar problemas dos alunos, buscando encaminhamentos de solução;
- h. Participar ativamente do processo de avaliação da aprendizagem;
- i. Relacionar-se com os demais tutores para contribuir com o processo de avaliação do curso;
- j. Corrigir as atividades e provas realizadas pelos alunos e dar a cada um deles, de modo personalizado, o devido feedback sobre seu desempenho;
- k. Interagir e mediar sessões de chats e fóruns e outros recursos;
- l. Sugerir o uso de materiais didáticos ao professor/pesquisador responsável pela disciplina;
- m. Avaliar, com base nas eventuais dificuldades dos alunos, os materiais didáticos e atividades de ensino utilizadas no curso;
- n. Apontar as falhas no sistema de tutorias;
- o. Informar sobre a necessidade de apoio complementar aos alunos, não prevista no projeto;

- p. Participar das atividades presenciais quando solicitado pela Coordenação de Curso;
- q. Manter regularidade de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem e dar retorno às solicitações no prazo máximo de 24 horas;
- r. Elaborar relatórios de acompanhamento dos alunos na frequência solicitada pela Coordenação de Curso.

Ainda, de acordo com o referido edital, são requisitos para ser tutor: possuir titulação específica condizente com o curso de atuação; possuir conhecimentos básicos para manuseio de computador, internet e disponibilidade para aprendizagem de ferramentas para a EAD. A carga horária de trabalho é de 20 horas semanais. Apesar de prescritas no edital, sabemos que na prática do dia a dia do trabalho do tutor, nem sempre ele consegue realizar todas essas tarefas em tempo hábil. Não porque não queira, mas pelo fato de que, no caso do curso de Pedagogia a Distância – Parfor da UFU, todos os tutores possuírem um emprego fixo, com dupla e até tripla jornada de trabalho, sobrando apenas o período da noite e finais de semana para exercerem as atividades de tutoria, a qual é vista, por muitos, como renda complementar. Assim, a tutoria não é considerada como um trabalho central importante, já que o tutor não consegue se manter somente com o valor da bolsa. Como nesses casos o tutor concentra seus esforços em outras atividades mais seguras e permanentes, pressupõe-se menor dedicação e envolvimento com o trabalho de tutoria.

Quanto ao professor/pesquisador, segundo edital do Curso de Pedagogia a Distância – Parfor, devem realizar as seguintes funções:

- Produção do guia impresso – texto básico de cada disciplina escrito pelo professor autor.
- Formulário de atividades online contendo a descrição de todas as atividades de estudo a serem desenvolvidas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem, bem como, as orientações para a correção e ou acompanhamento.
- Gravação de videoaula: aulas expositivas de cada um dos módulos, com duração de 10 a 15 minutos cada.
- Gravação de até uma webconferência.

- Provas presenciais: elaboração de questões fechadas e abertas para as provas presenciais regulares, fora de época e de segunda época, conforme orientações específicas.
- Ministrar cursos aos tutores, habilitando-os para atuar com competência no processo de mediação da aprendizagem a distância da disciplina.
- Participar das atividades relativas ao desenvolvimento e acompanhamento de sua disciplina quando solicitado.
- Acompanhar os trabalhos dos tutores, atendendo-os quando não conseguirem solucionar suas dúvidas.
- Esclarecer as dúvidas dos tutores, com resposta em, no máximo, vinte e quatro horas.
- Informar à coordenação dos problemas e eventuais dificuldades no desempenho da função ou no ambiente do curso.
- Acompanhar e analisar o desempenho dos alunos e propor procedimentos que melhorem o seu rendimento.
- Participação em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino.
- Participação em atividades relativas ao curso, quando solicitado.
- Cumprimento do cronograma das atividades do curso.
- Participação das reuniões da equipe demandadas pela coordenação do curso.
- Informação à coordenação dos problemas e eventuais dificuldades no desempenho da função ou no ambiente virtual de aprendizagem do curso.
- Produção e encaminhamento de relatórios quando solicitados.
- Validar as provas presenciais corrigidas pelos tutores, conforme orientações da coordenação.
- Proceder ao registro das notas finais dos alunos no portal do professor.
- Participação no ambiente online (Moodle), dando suporte aos tutores no Fórum de Dúvidas da sua disciplina diariamente e, via email interno, no ambiente da tutoria.

Podemos observar um número elevado de atividades que devem ser desenvolvidas por esses docentes na EaD, que se torna uma sobrecarga para esses profissionais, que geralmente, por trabalharem com dedicação exclusiva na universidade, já possuem uma carga horária de 40 horas semanais. Então, se formos pensar somente no valor da bolsa destinada ao trabalho do professor, as-

sim como a do tutor, pode-se dizer que é extremamente baixo em relação à quantidade de tarefas a serem realizadas.

O fato de não ter o contato direto com o aluno pode, por vezes, facilitar o trabalho docente, que realizará seu trabalho em tempos e espaços programados. Contudo, segundo Mill (2006), há que se tomar o cuidado com esse aspecto, pois se trata de um paradoxo: a flexibilidade espaço-temporal é um dos aspectos que mais estimula a precarização do trabalho docente, dentre outros como conforme podemos destacar:

- Carga horária alta e com dupla jornada de trabalho (no caso das mulheres, trata-se de uma terceira jornada de trabalho, pois os afazeres domésticos ocupam o lugar de segunda jornada).
- Elevado número de alunos por docente, variando de 15 a 200 alunos para uma carga horária de 20 horas de trabalho semanal.
- O teletrabalho tende a ser realizado à noite ou em horários de tempo livre para o descanso, pois é visto como “bico” ou fonte complementar da renda do grupo familiar.
- Os contratos de trabalho na EaD, quando existem, são vagos, temporais, de tempo parcial e, as vezes pagos na forma de bolsas de trabalho (o que evita a criação de vínculo empregatício e dispensa a obrigatoriedade de benefício, como 13º salário).
- Os ganhos salariais, são em média, baixos para configurar a principal fonte de renda do grupo familiar, além dos problemas inerentes ao recebimento do salário em forma de bolsas de estudo ou de trabalho.
- Há despreocupação com as despesas do trabalhador com equipamentos e serviços (energia elétrica, conexão a internet, etc.), o que gera condições de trabalho inadequada (exemplo: mobiliário e espaços inadequados).
- Os espaços e os tempos dedicados ao trabalho são flexibilizados em função da responsabilidade, autonomia e necessidades diversas: trabalho de tempo parcial, realizado no espaço familiar, de descanso, com recebimento por uma carga horária inferior aquela negociada em contrato.

- Há dificuldades do teletrabalhador docente em gerir seu espaço de trabalho no contexto familiar e de vida privada, o que torna tempo e espaço de descanso e lazer, em horário e local de trabalho. Ignoram-se os perigos à saúde pessoal e familiar.
- Faltam informações e suportes para orientação (de associações sindicais, por exemplo) em relação a direitos e deveres peculiares do teletrabalho. Acresentam se ainda, lutas por legalização mais adequada e orientação para capacitar os teletrabalhadores em função de seu direito (MILL, 2006, p.125).

Em suma, essas considerações podem parecer simples, mas repercutem de forma significativa nas condições de trabalho dos docentes na EaD. Muitas das vezes, há um consenso de que o trabalho do docente virtual é uma atividade fácil de ser desenvolvida, uma vez que pode ser realizada em qualquer espaço. Sabe-se que tal premissa não é verdadeira, pois nem sempre são oferecidas ao trabalhador as ferramentas tecnológicas para desenvolvimento do trabalho. Portanto, muitas vezes esse sujeito realiza o trabalho em casa, utilizando o computador e a *internet* própria, pois a instituição empregadora não oferece tais recursos adequadamente. E, quando oferece, muitas das vezes os recursos não estão disponíveis ou em boas condições de uso.

Observamos que as responsabilidades do tutor estão muito próximas das responsabilidades do professor. Apesar de o tutor realizar diversas funções, elas não são enquadradas em nenhuma categoria que identifica claramente o seu trabalho.

Em função até mesmo da terminologia adotada, tudo indica que o trabalho do tutor é menor ou mesmo menos importante que o do professor. Sua remuneração é menor e seu trabalho não exige, por natureza, a presença do aluno para ser desenvolvido. Todavia, a proliferação do discurso da flexibilidade, da autonomia e do trabalho de menor responsabilidade não se constitui como uma verdade incondicional. Ao contrário, é muitas vezes enganoso e traz embutida uma sobrecarga de trabalho, com um número elevado de alunos e um conjunto enorme de tarefas avaliativas para corrigir e dar os devidos retornos aos estudantes, além da presença absoluta de mecanismos de controle do

processo de produção e execução do trabalho. (GRÜTZMANN; PINO; PALAU, 2011, p. 244).

Podemos dizer também que tanto o tutor quanto o docente, por serem bolsistas, custam menos do que professores regularmente contratados. Tanto para o ensino privado quanto para o ensino público, bolsistas são mais baratos do que professores titulados concursados. Se não há relação professoral sem acompanhamento de alunos, devemos entender o trabalho do tutor como central no processo de EaD, como condição *sine qua non* para que o ensino se efetive. Defendemos que, apesar das dificuldades, os tutores são os responsáveis por conduzir os cursos na maioria dos modelos dos cursos na modalidade a distância (TONNETTI, 2012).

O professor na atividade pedagógica virtual significa muitas vezes preparar o material didático para que o tutor execute as aulas. A ideia inicial parece indicar que ser tutor é menor que ser professor, entretanto é importante salientar que tanto o tutor como o professor exercem atividades docentes. Dito de outra forma, a tutoria parece ser uma função menos séria e importante em relação ao trabalho do professor, pois ela “não toma muito tempo”, é pior remunerada e ainda há menor cobrança por não exigir a presença do aluno. Entretanto, o discurso da flexibilidade, da autonomia e do trabalho fácil é, muitas vezes, enganoso e evidencia-se como sobrecarga de trabalho, com número elevado de alunos e demandas por conhecimentos/competências que ele ainda não domina. Há ainda a questão (da possibilidade) de controle excessivo do processo de produção e execução do trabalho. Tal realidade aponta a necessidade de reflexão sobre as condições de trabalho desses profissionais docentes na sociedade contemporânea. Nos últimos anos, o emprego das novas tecnologias e de novas formas organizacionais promove mudanças nas condições de trabalho com implicações para o ritmo, a responsabilidade, a quantidade de tarefas, a reorganização dos tempos, a exigência de maior atenção às operações mentais e físicas, o esforço físico, a segurança a limpeza, o barulho e o relacionamento interpessoal. As condições sociais de trabalho referem-se aos direitos e deveres expressos na legislação trabalhista que vêm passando por diver-

sas modificações nos últimos anos em função do aumento da precarização das condições de trabalho, com a ampliação do trabalho assalariado sem carteira assinada e do trabalho independente (NEVES, 2007, p.37).

Tramita no Congresso Nacional o PL 2.435/2011 (BRASIL, 2011), de autoria do Deputado Ricardo Izar (PV/SP). O projeto, que “dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância”, foi arquivado no ano de 2012, mas voltou a tramitar na Câmara dos Deputados em fevereiro de 2015.

O texto define, em seu artigo 3º, a atividade de tutoria como a interação, a mediação e a facilitação do processo de ensino-aprendizagem, com foco na inserção dos recursos tecnológicos na cultura de valores dos alunos. Além disso, o texto define os objetivos e atribuições do tutor e veda o uso da expressão *Tutoria* por quaisquer pessoas de direito público ou privado que não desenvolvam atividades previstas no artigo que estabelece as atribuições do Tutor em Educação a Distância. Dentre estes objetivos e atribuições estão:

- a. Coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de tutoria;
- b. Planejar, organizar e administrar programas e projetos em instituições e unidades de ensino;
- c. Assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de tutoria;
- d. Realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria tutoria;
- e. Assumir, tanto nos cursos livres, nível médio, de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios da tutoria;
- f. Treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários em tutoria;
- g. Dirigir e coordenar unidades de ensino e cursos de tutoria, em nível de formação e pós-graduação;
- h. Dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em tutoria;

- i. Elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para tutores, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes a tutoria;
- j. Coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de tutoria;
- k. Fiscalizar o exercício da atividade através dos Conselhos Federal e Regionais;
- l. Dirigir e prestar serviços técnicos de tutoria em entidades públicas ou privadas.

Segundo o PL 2.435/2011 (BRASIL, 2011), consideram-se habilitados e/ou certificados para o exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância nos cursos livres os concluintes do ensino médio ou superior, com formação técnica de no mínimo 180 horas na área correlata aos cursos em que se pretende atuar, desde que o certificado seja expedido por instituição idônea. Já em cursos credenciados ou autorizados pelos sistemas de ensino federal e estaduais, estão habilitados os concluintes do ensino superior, preferencialmente com especialização lato sensu, na área específica ou afim em que se pretende atuar.

O projeto isenta da obrigatoriedade de certificação os concluintes de ensino médio, técnico ou superior tecnólogo, desde que seja para atuar na área de mesma formação. Também ficam isentos os tutores de educação a distância que estejam ininterruptamente em exercício há, pelo menos, três anos até a data da publicação da lei. O PL é justificado pelo relator segundo o entendimento de que atualmente:

Os professores têm enfrentado novos desafios no cenário educacional, deixando o ensino tradicional e assumindo paradigmas diferentes nas exigências de novos conhecimentos pedagógicos, recontextualizando sua prática docente, buscando novas linguagens num mundo globalizado. Contudo, a insatisfação dos tutores da educação a distância é muito grande: Seus salários são sempre menores se comparado com os valores pagos aos tutores da educação presencial; precisam dominar e reciclar constantemente o seu conhecimento dos recursos tecnológicos, utilizando adequadamente as ferramentas do espaço virtual; o

preconceito, a discriminação e o descrédito são enormes, dentre outros problemas².

Na sua tramitação inicial em 2011, o projeto havia recebido parecer pela rejeição do texto na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público – CTASP. Segundo o do seu relator, o deputado Alex Canziani (PTB–PR), a rejeição se justificava, pois:

A atividade profissional é o trabalho docente, sendo impertinente tratar da matéria como uma profissão independente. Se o ambiente virtual possui especificidades e novas modalidades de métodos didáticos e pedagógicos do profissional, os quais repercutem em novas condições de trabalho, essas questões é que precisariam ser discutidas pela categoria profissional³ (BRASIL, 2011).

Na nova tramitação o projeto está na CTASP e a relatora designada foi a Deputada Flávia Morais (PDT–GO). Uma leitura mais cuidadosa do projeto de lei, segundo Oliveira e Lima (2012), permite-nos perceber concepções antagônicas e formas diversificadas de compreender o tutor, ora percebido como docente ora como uma categoria profissional intermediária, como não professor. Essas imprecisões quanto à tutoria e o tutor na EaD somadas aos resultados de investigações e análises sobre temática sinalizam a necessidade de se aprofundar as discussões e problematizações acerca da tutoria e do tutor como um novo agente envolvido com a formação.

Não podemos negar que, com a criação da UAB, houve uma ampliação e universalização do ensino superior, principalmente para a população que não teve condições ou oportunidade de ingressar em um curso na modalidade presencial. Porém, não podemos deixar de frisar que, apesar desses mais de dez anos após a criação da UAB, a situação dos trabalhadores que atuam na Ead, sejam eles, docentes, tutores, coordenadores, equipe técnica e demais trabalhadores, apresenta condições de trabalho bas-

² Justificativa do PL 2435/2011. Parecer do Relator, Dep. Alex Canziani (PTB–PR). Cf. BRASIL. **PL 2.435/2011:** Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/974243.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2017.

³ Ibid.

tante instáveis, caracterizadas principalmente pela precariedade em relação aos termos trabalhistas. É preocupante que esses trabalhadores envolvidos na EaD atuem, geralmente, até quatro anos seguidos sem vínculos empregatícios, que lhes garantam estabilidade, bem como garantia de direitos.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFU

No ano de 2004, a UFU empreendeu ações para a elaboração de sua política institucional de EaD, oficializada por meio de Resolução do Conselho Universitário – Consun, cuja aprovação no mesmo ano, colocou a instituição no âmbito dessa modalidade formativa e reavivou os anseios da comunidade universitária que, desde 1997, debruçava-se sobre a questão.

A Resolução nº 01/2004 (CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – CONSUN, 2004a) estabelece a política institucional de EaD no âmbito da UFU e a orienta a instalação da EaD, levando em consideração os seguintes princípios:

- I – Ampliar os espaços de formação;
- II – Propiciar o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem, que acrescente qualidade e flexibilidade ao ensino
- III – Incluir parcelas significativas da população nos processos de acesso e construção de conhecimentos e bens culturais;
- IV – Respeitar a diversidade cultural e valorizar os diferentes saberes de pessoas ou de grupos sociais;
- V – Ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento socialmente produzido e a abertura de diálogo com culturas e saberes que formam a identidade individual e coletiva;
- VI – Garantir por meio de processos interativos permanentes, a utilização de diferentes meios de comunicação e modalidades de mídias disponíveis que se apoiem, especialmente, nas telecomunicações e recursos computacionais,

de modo a ampliar as possibilidades de construção do conhecimento, propiciando aprendizagem e transformações nos níveis cognitivo, metacognitivo e de atitudes;

VII – Garantir a avaliação de qualidade contínua e abrangente dos projetos de EaD;

VII – Incluir na carga horária de trabalho dos (as) professores (as) o tempo necessário para atividades de planejamento e acompanhamento das atividades específicas de um programa de EaD;

IX – Respeitar, na preparação de material educacional, aspectos relativos à questão de direitos autorais, da ética, da estética, da relação forma–conteúdo (CONSUN, 2004a, online).

Ao criar a UAB, em 2006, o Governo Federal credenciou as Universidades Federais, os centros Federais Tecnológicos e também as universidades estaduais para a oferta de educação superior a distância. Em 20 de dezembro do ano de 2005 lançou um edital de chamada pública para a seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade EaD para a UAB e foi nessa oportunidade que a UFU inscreveu-se como instituição polo do curso de Administração a Distância.

Em 2006, a UFU realizou o vestibular do curso de Graduação em Administração a Distância, Projeto Piloto da UAB, desenvolvido em parceria com o Banco do BRASIL. Este curso, coordenado pela Faculdade de Gestão e Negócios (Fagen), foi regulamentado pela resolução n.03/2006 do Conselho Universitário, e ofereceu duas turmas 2006/1 e 2007/1. Nesta ocasião, a UFU ainda não contava com o Cead para aglutinar ações dos cursos na modalidade a distância. O vínculo dos cursos nesta modalidade esteve no âmbito da Diretoria de Ensino, ligada à Pró-reitoria de graduação (PIMENTA, 2012, p. 13).

Foi nesse contexto que UFU implantou o primeiro curso de graduação oferecido na modalidade a distância, tendo por sustentáculos outras legislações, entre elas, a Resolução 06/2007 do Conselho Universitário, de 30 de julho de 2007, que criou o Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal de Uberlândia.

dia (agora chamado Centro de Educação a Distância – Cead, por meio da Resolução 02/2010 do Conselho Universitário). O Cead é responsável pelo apoio e intermédio da criação e operacionalização de cursos na modalidade a distância na UFU, com as seguintes atividades:

- Expandir e aprimorar o processo educativo e da formação acadêmica, atendendo ao maior leque de demanda de discentes, professores e demais profissionais envolvidos, por meio de recursos interativos e tecnológicos adequados, visando atender diferentes necessidades;
- inserir novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem
- orientar quanto à elaboração de cursos e programas no âmbito da Educação a Distância (EaD), de acordo com as necessidades específicas de cada unidade acadêmica e com as diretrizes curriculares nacionais dos respectivos cursos. (CEAD, 2017, online).

O Cead tem o apoio dos professores que ingressaram na carreira de ensino superior através das vagas criadas por ocasião do oferecimento de cursos da UAB. Esses professores dedicam parte de seu tempo na Universidade para dar assistência às equipes de trabalho do Cead, as quais são necessárias para o bom desenvolvimento dos cursos. (ARRUDA; FREITAS, 2012).

Foi publicado no Diário Oficial da União, por meio da Portaria nº 1.262 de 16 de outubro de 2008 (ENCICLOPÉDIA DA EDUCAÇÃO, 2008), um documento do MEC que trata do credenciamento da UFU para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, pelo prazo máximo de cinco anos, cujos cursos que estão em andamento [ou concluídos] são:

TABELA 2: Cursos de Graduação a Distância – 2015

Cursos	Polos	Iníc. de Func.	Reg.	Vagas ofer. inicio do curso	Matríc.	Diplom.	Evasões	Doc. Efet.	Doc. Subst.	Tut.
Grad. em Ad. Pública - 1ª edição	Patos de Minas Araxá Uberaba Igarapava, Uberlândia Votuporanga	2011	Semestral	380	65	60	255	27	0	19
Grad. em Ad. Pública – 2ª edição	Araxá Carmeirinho Uberaba Igarapava, Uberlândia Votuporanga	2013	Semestral	340	295	0	45	27	0	19
Grad. em Letras – Espanhol 1ª edição	Araxá Uberaba Uberlândia Patos de Minas	2011	Semestral	200	30	15	0	7	0	7
Grad. em Letras – Inglês 1ª edição	Araxá Uberaba Uberlândia Patos de Minas	2011	Semestral	200	42	31	11	14	0	8
Grad. em Matemática - 1ª edição	Bicas Buritis Coronandel	2013	Semestral	150	28	0	1	13	0	10
Grad. em Pedagogia - 2ª edição	Araxá Carmeirinho Uberaba Uberlândia Patos de Minas	2009/2013	Semestral	300	192	179	0	36	0	21

FONTE: Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2016, p.90).

TABELA 3: Cursos de Aperfeiçoamento a Distância.

Cursos	Polos	Iníc. de Func.	Reg.	Vagas ofert.	Matríc.	Diplom.	Evasões	Doc. Efet.	Doc. Subs.	Tut.
Atend. Educ. Esp. – 10ª ed.	Não há polos	2009	Semestral	1000	1518	483	100	7	0	60
Atend. Educ. Esp. p/ alunos surdos – 8ª ed.	Não há polos	2010	Semestral	1000	1000	496	204	9	0	42
Língua Bras. De Sinais – 3ª edição	Não há polos	2013	Semestral	1500	1785	932	853	2	2	60

FONTE: UFU (2016, p.91).

TABELA 4: Cursos de Pós–Graduação a Distância.

Cursos	Polos	Inic. de Func.	Reg.	Vagas ofert.	Matric.	Diplom.	Evasões	Doc. Efet.	Doc. Subs.
Esp. Ed. Esp. e Inclusão Educacional Atend. Educ. Esp. p/ alunos surdos – 8 ^a ed. Língua Bras. De Sinais – 3 ^a edição	Uberlândia Ituiutaba	2014	Semestral	100	126	0	9	19	0
	Não há polos	2014	Semestral	259	259	0	50	17	0
	Uberlândia Montes Claros	2014	Semestral	150	96	0	13	14	3

FONTE: UFU (2016, p.92).

TABELA 5: Cursos de Extensão a Distância

Cursos	Polos	Inic. de Func.	Reg.	Vagas ofert.	Matric.	Diplom.	Evasões	Doc. Efet.	Doc. Subs.
Form. de prof., aut., form. e coord. de polo para atuar na EAD – 10 ^a Ed.	Não há polos	2015	Semestral	54	38	16	10	0	3
Form. de prof., aut., form. e coord. de polo para atuar na EAD – 11 ^a Ed.	Não há polos	2015	Semestral	11	9	2	10	0	1
Form. de tutores presenciais e a distância para atuar na EAD - 14 ^a Ed.	Não há polos	2015	Semestral	62	48	11	10	0	4

FONTE: UFU (2016, p.91–92).

TABELA 6: Cursos de Capacitação a Distância

Cursos	Polos	Inic. de Func.	Reg.	Vagas ofert.	Matric.	Diplom.	Evasões	Doc. Efet.	Doc. Subs.	Tut.
Curso de capac. para servidores LibreOffice - 3 ^a Ed.	Não há polos	2015	Semestral	225	225	185	15	3	0	3
Curso de capac. para servidores Linux Básico - 3 ^a Ed.	Não há polos	2015	Semestral	75	75	53	13	3	0	3

FONTE: UFU (2016, p.91–92).

Para que todos esses cursos fossem implantados e sejam desenvolvidos de forma plena, a UFU e a UAB contam com parcerias com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e também com os municípios que sediam os polos presenciais nas regiões de Minas Gerais e São Paulo, com o intuito de estabelecer compromisso de implantação da EaD, de modo a expandir e democratizar cada vez mais essa modalidade de ensino.

Como podemos observar, a UFU tem investido cada vez mais na modalidade de ensino a distância, proporcionando oportunidade para várias pessoas cursarem uma graduação ou aperfeiçoar seus estudos.

O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Com a criação da UAB em 2005, as Instituições de Ensino Superior, do setor público, foram chamadas a oferecer cursos na modalidade a distância, entre elas, a UFU, que passou a oferecer o curso de Pedagogia. Antes de apresentar a configuração desse curso, vale ressaltar que a UAB é uma iniciativa do Governo Federal que consiste em uma rede voltada para a pesquisa de novas metodologias de ensino para a educação superior, com a finalidade de expandir, democratizar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. A rede é composta por instituições federais de ensino proponentes de cursos superiores a serem ofertados na modalidade de educação a distância em articulação e integração com prefeituras municipais, por meio da montagem de polos de apoio a aprendizagem.

Nesses moldes foi articulado o curso de Pedagogia a Distância da UFU, com sua operacionalização sendo feita por meio da Faculdade de Educação – Faced e o Cead. De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP são objetivos do curso:

- Formar profissionais, na área de Pedagogia, legalmente habilitados para o exercício profissional em instituições públicas ou privadas de educação escolar e não escolar.

- Credenciar profissionais aptos ao desenvolvimento da pesquisa em educação, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico.
- Credenciar profissionais para atuar na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas para a formação de professores, na educação especial, na educação de jovens e adultos, e em outras áreas emergentes no campo sócio-educacional.
- Credenciar profissionais para atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas (planejamento, administração, coordenação, supervisão, inspeção e orientação educacional) do campo educacional em contextos escolares e não escolares.
- Formar profissionais capazes de: questionar a realidade, formular problemas e buscar soluções, utilizando-se do pensamento lógico, da criatividade e da análise crítica; compreender a sua atuação profissional como o exercício de cidadania consciente e crítica; compreender, de forma ampla e consciente, o processo educativo, considerando as características das diferentes realidades e níveis de especialidades em que se processam.
- Desenvolver a compreensão sobre o contexto da realidade social da escola brasileira (seus valores, representações, história e práticas institucionais) de modo a poder assumir uma postura crítica e responsável pela transformação dessa realidade, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de interação e de trabalho escolar.
- Estabelecer e vivenciar processos de teoria e prática, de ação-reflexão-ação ao longo do Curso, tomando a prática educativa como objeto de reflexão, de modo a criar soluções apropriadas aos desafios específicos que enfrenta.
- Desenvolver e avaliar projetos políticos pedagógicos, de ensino e de aprendizagem, estimulando ações coletivas na escola, de modo a caracterizar nova concepção de trabalho educativo.
- Desenvolver metodologias e projetos de ensino e de gestão educacional, tendo por fundamento a abordagem in-

terdisciplinar, a gestão democrática, o trabalho coletivo, dentre outros.

A oferta do curso de Pedagogia a distância da UFU teve início no 2º semestre de 2009, com duração de quatro anos e carga horária de 3.270 horas. Os alunos passam por um processo seletivo especial. O curso é destinado prioritariamente aos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, que estejam em efetivo exercício nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais, sem formação no nível da graduação. Caso as vagas não sejam preenchidas com esse público, as restantes serão abertas à comunidade no geral.

O Curso de Pedagogia a Distância será desenvolvido na modalidade educação a distância, com sede na Universidade Federal de Uberlândia e polos de apoio presencial nas cidades de Araxá, Carneirinho, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia. Para tanto, serão empregados os recursos de um ambiente virtual de aprendizagem de acesso pela Internet, com uso de senha. O ambiente virtual constitui-se no meio principal de compartilhamento das informações e de conteúdos para os estudos, no espaço de comunicação do aluno com os professores e demais alunos e plataforma onde são realizadas inúmeras atividades. O material instrucional impresso portará os textos básicos das diferentes disciplinas do Curso, em articulação direta com o material disponibilizado on-line. O acesso ao ambiente virtual poderá ser feito pelos alunos nos polos de apoio presencial ou por meio de qualquer computador conectado a Internet. As avaliações de aprendizagem presenciais ocorrerão nos referidos polos de apoio presencial (MANUAL DO CANDIDATO, 2009, p. 5).

O curso é desenvolvido com a presença e atuação de tutores e professores – que são funcionários da própria universidade; equipe de coordenação formada por professores e pesquisadores, que se revezam na gestão da coordenação do curso e assumem funções específicas de gestão e formação continuada de professores e tutores, desenvolvimento pedagógico, gestão administrativa e avaliação; conta-se também com profissionais técnicos diversos.

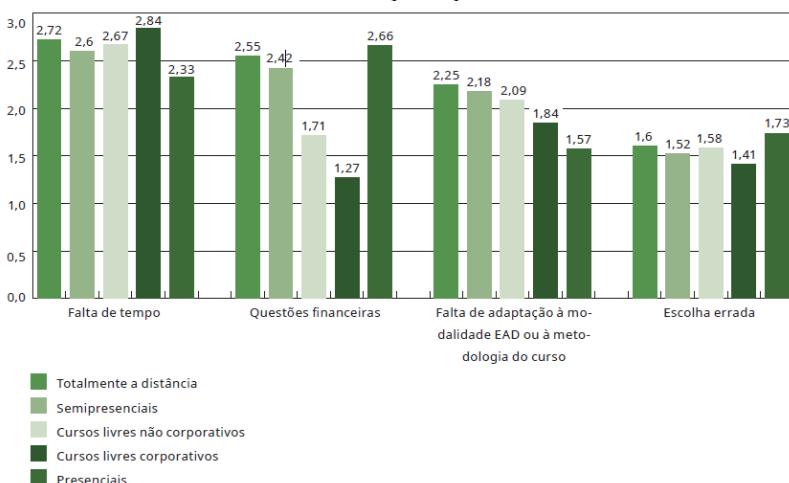
No segundo semestre de 2009, teve início a primeira turma do curso de Pedagogia a Distância da UFU quando foram oferecidas 410 vagas, distribuídas nos seguintes polos: Carneirinho (60 vagas), Araxá (50 vagas), Patos de Minas (100 vagas), Uberaba (100 vagas), Uberlândia (100 vagas). Desses 410 vagas oferecidas, foram preenchidas 396. Alguns candidatos fazem o processo seletivo e depois, por motivos diversos, não realizam a matrícula. Deste total de 396 ingressantes, 208 alunos concluíram o curso.

No segundo semestre do ano de 2011 iniciou-se a segunda turma, quando a EaD já se apresentava, no Brasil, como uma alternativa possível e viável para atender uma população que, por vários motivos, foi impossibilitada de ter o acesso ou continuidade dos estudos. Especificamente nesse curso de Pedagogia a Distância da UFU – Parfor, a maioria dos alunos está inserida na faixa entre 30 e 40 anos de idade e 90% são do sexo feminino. Registra-se a participação de alunos que já possuem curso superior em outras áreas e daqueles que estão cursando o primeiro curso superior. Dos que já possuem formação superior, a maioria já trabalha há vários anos na área da educação, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental e veem nesse curso uma oportunidade de aprimorarem seus conhecimentos, elevar seus salários e garantir uma aposentadoria com valor um pouco mais elevado.

Foram oferecidas 300 vagas, sendo que 100 vagas foram destinadas ao polo de Araxá, 100 vagas para o polo de Patos de Minas e 100 vagas para o polo de Uberlândia. Desses 300 vagas, 280 foram preenchidas, sendo que 179 concluíram o curso no segundo semestre de 2015. Registra-se, portanto, uma elevada taxa de evasão em ambas as turmas.

Segundo dados do Censo EaD – Brasil/2015, as causas da evasão nos cursos totalmente a distância listada no Gráfico 5 estão ligadas principalmente à falta de tempo, com uma média de grau de concordância de 2,72; de questões financeiras de 2,55 e de falta de adaptação à modalidade de 2,25. A visão de que a escolha pelo curso foi equivocada também foi um fator apontado por algumas instituições, mas em menor grau.

GRÁFICO 5: Motivos de evasão, por tipo de curso.



FONTE: Censo EaD – Brasil (2015).

Esses dados do Censo EaD/2015 são coerentes quanto aos motivos da evasão dos alunos do curso de Pedagogia a Distância/Faced/UFU/Parfor. Nessa turma, segundo dados informados pela secretaria do curso, as evasões aconteceram principalmente ao final do primeiro semestre e início do segundo. Para efeito dessa análise, entende-se por evasão o movimento de desistência do aluno que depois de matriculado, não acessa à plataforma ou desiste no decorrer do curso em qualquer etapa.

Vejamos a seguir algumas justificativas quanto à evasão feitas pelos alunos que desistiram do curso durante o primeiro semestre do curso de Pedagogia a Distância/Faced/UFU/Parfor. Ao desistir do curso, havia um profissional responsável por entrar em contato com esse aluno para saber o motivo da desistência. A evasão remete à qualidade, pois cabe a cada IES detectar os pontos de ajustes. Quando há uma preocupação com a estrutura, pontualidade no atendimento ao aluno, contato pessoal com maior atenção, *feedback* quanto as suas necessidades, o aluno, mesmo encontrando dificuldades, sente-se amparado e incentivado a prosseguir os estudos. Para resguardar a identidade desses alunos, eles são identificados apenas por letras do alfabeto.

QUADRO 4: Motivos apontados para a desistência do curso.

ALUNO (A)	MOTIVOS DA DESISTÊNCIA
A	Trabalha muito e não consegue acompanhar o curso. Trancou o curso porque não conseguiu conciliar a faculdade com o trabalho.
B	Trabalha de segunda a segunda até as 22 horas no shopping de Patos e não consegue conciliar o tempo.
C	Trabalha em três escolas e não dispõe de tempo para estudar e muito menos comparecer nos encontros presenciais aos sábados.
D	Disse que trabalha muito e não consegue acompanhar o curso. Desistiu do curso porque não conseguiu conciliar a faculdade e trabalho.
E	A aluna não realizou nenhuma atividade e disse não ter mais interesse em fazer Pedagogia.
F	Trabalha três períodos, achou muita matéria e não vai ter tempo para se dedicar.
G	Já possui uma graduação de ensino superior e achou melhor fazer uma pós-graduação, pensando no plano de carreira e entre outros benefícios.
H	O curso não estava de acordo com o seu interesse de atuação.
I	A aluna priorizou uma pós-graduação que estava realizando e não tinha tempo para realizar o curso.
J	A aluna desistiu do curso em função de uma oportunidade de trabalho em sua área de maior interesse.
K	Explicou que é enfermeira e trabalha muito. Além disso, pensou que o curso fosse mais fácil.

FONTE: Elaborado pela autora com dados da Secretaria do curso de Pedagogia a Distância/Faced/UFU/Parfor.

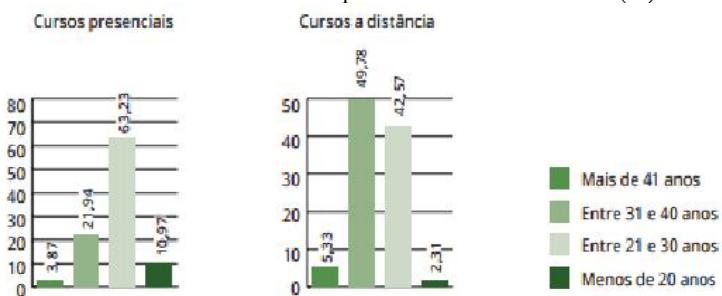
A falta de tempo para dedicar às tarefas e compromissos com o curso foi uma das principais causas de desistência dos alunos. A organização do tempo para os alunos que frequentam cursos na modalidade a distância é fundamental. Se uma grande vantagem do aluno da EaD é ter livre arbítrio para escolher a hora e o local para estudar, pode ser uma desvantagem para quem não consegue estabelecer horários de estudo e regras que estabeleçam uma organização para dedicação ao curso. Tivemos também alunos que desistiram por não se identificarem com o curso, alguns que não tinham acesso à internet e aqueles também que tinham dificuldade com a tecnologia digital.

Outra parte dos alunos estudados não se adapta à intensa rotina de estudos individuais que a modalidade exige e, com isso, dentre outras diversas causas, acabam desistindo. Isso acontece, muitas das vezes, pela falsa ideia que muitos alunos têm, de que nessa modalidade de ensino não é preciso muito esforço, o que não é verdade. Os alunos têm que se dedicar, em média, de onze a quinze horas semanais de estudo para apreender de forma significativa todos os conteúdos, já que estes no curso de Pedagogia a Distância da UFU são equivalentes ao que se ensina no curso presencial.

Não iremos nos ater muito a essa questão da evasão, por não ser o foco principal deste estudo. No entanto, acreditamos que as elevadas taxas de evasão nos cursos de educação a distância é um aspecto que merece ser analisado com maior profundidade em estudos futuros.

De acordo com dados do relatório da Associação Brasileira de Educação a Distância – Abed, no ano de 2015, a idade dos estudantes dos cursos de educação a Distância, no âmbito nacional, é mais avançada do que na educação presencial, conforme mostra o Gráfico 6.

GRÁFICO 6: Faixas etárias dos cursos presenciais e a distância (%).



FONTE: Censo EaD (2015, p.44).

Ao se comparar a pirâmide etária dos participantes dos cursos presenciais e a distância, ficou nitidamente claro que os estudantes da educação presencial se concentram na faixa entre 21 e 30 anos, enquanto o corpo discente dos cursos a distância se encontra na faixa etária entre 31 e 40 anos.

Esses dados vão de encontro ao perfil dos alunos do curso de Pedagogia a Distância da UFU/Parfor, pois, segundo dados obtidos através da secretaria do curso, a maioria encontra-se na faixa etária superior a 35 anos.

Para Belloni (1999), devido às características da EaD, que exige um aluno com perfil diferenciado mais autônomo, diferente daquele que é protegido, orientado no ensino presencial, verifica-se a prevalência de um público mais adulto e que geralmente já atua profissionalmente na área que estão fazendo o curso e que por motivos diversos não tiveram condições de acesso ao ensino superior no início de suas carreiras.

Em virtude das políticas indutoras de EaD, Gatti e outros (2000) afirmam que o esperado dessa modalidade de ensino é que contribua para diminuir a segmentação do ensino superior no País, aumentando assim as chances de estudantes residentes em regiões com menores oportunidades educacionais em relação a esse nível de educação.

O perfil do aluno em EAD está relacionado à categoria de curso que o mesmo está realizando. Cursos abertos em que o aluno se matricula por vontade própria, com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos em uma determinada área ou adquirir novas habilidades, provavelmente em busca de 3 melhores oportunidades na carreira, é predominante o aluno de mais idade e maturidade. Estes alunos têm senso crítico apurado e avaliam melhor suas condições de realizar um curso sem a necessidade do acompanhamento e estímulo do professor (MACHADO; TONIETTO, 2005, p.3).

Por sua vez, Petters (2001) chama a atenção para alguns aspectos que diferenciam o aluno com idade mais avançada, típico da EaD, do aluno mais jovem, característico da educação presencial. O primeiro aspecto mencionado diz respeito a sua experiência de vida, que por ser maior que a do aluno presencial, faz com que encontre modos diferentes de encarar, de compreender e de

avaliar seus estudos; o segundo aspecto levantado é que a experiência profissional trazida pela maioria desses estudantes é preponderante no modo como eles se organizam para os estudos, principalmente quando estes são realizados em tempo parcial, ou seja, em simultaneidade com o exercício profissional; o terceiro aspecto é que esses alunos buscam a modalidade a distância como uma segunda chance para estudar, na medida em que, quando jovens, os ambientes sociais aos quais pertenciam não lhes possibilitaram aproveitar a “primeira chance”; o quarto aspecto apresentado diz respeito à necessidade que alguns estudantes inseridos no mercado de trabalho têm de busca por um status socioeconômico superior, ou seja, esses alunos encontram-se em um processo de ascensão social; o quinto aspecto diz respeito ao fato de muitos serem mais qualificados que os estudantes presenciais típicos, seja por terem obtido sucesso em experiências de formação escolar anteriores (inclusive superior), seja por terem alcançado êxitos profissionais anteriores, o que influencia na motivação dos alunos mais adultos em relação ao estudo; e o sexto aspecto atenta para o fato de que, em geral, o estudo para alunos com idades mais avançadas tem uma outra função, já que em cada caso este se insere de modo diverso nos seus planos e ciclos de vida.

Em Relação ao sexo, a maioria dos discentes deste estudo é do sexo feminino, contando apenas com seis discentes do sexo masculino. Isso acaba por indicar um interesse maior do sexo feminino pela formação em magistério, retrato já indicado na história dos cursos de formação de professores no Brasil. A feminização do magistério, segundo Rêses (2008, p. 32), já é algo que vem sendo discutido há bastante tempo. Conforme o autor, nas “profissões historicamente destinadas ao ‘gênero’ feminino, a função de professor é a que mais envolve um direcionamento histórico”⁴.

⁴ Para um estudo mais aprofundado sobre a “feminização do magistério”, indicamos a leitura da tese de Doutorado: RÊSES, Erlando da Silva. De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor. 2008. 308 f. Tese de Doutorado, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <<http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4043/Dc%20voca%C3%A7%C3%A3o%20para%20profiss%C3%A3o%20organiza%C3%A7%C3%A7%C3%A3o%20sindical%20docente%20e%20identidade%20social%20do%20professor.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

A TUTORIA NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Contemplados de forma sucinta os aspectos teóricos básicos e norteadores no que se refere à EaD como pano de fundo, apresentamos também algumas concepções e modelos a respeito do trabalho do tutor. O objetivo é clarificar o significado desse profissional frente ao processo de ensino-aprendizagem no contexto da EaD.

A discussão do papel da tutoria está intrinsecamente ligada à compreensão que se tem sobre EaD. Sendo assim, a tutoria, foco central desta parte do estudo, é considerada como um dos elementos que contribuem, de forma significativa, para o processo de ensino-aprendizagem na EaD.

Historicamente, a tutoria surgiu na Inglaterra, no século XV, com objetivo de prestar apoio ao ensino universitário e ajudar a cuidar da conduta dos alunos. Já em meados do século XIX, o tutor começa a ser visto como aquela pessoa que apoia o aluno individualmente, tendo agora sua atuação mais abrangente junto aos discentes (LOCH, 2009).

O termo tutor, segundo o Art. 9º, inciso V da Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de julho de 2009 (BRASIL, 2009):

É o profissional selecionado pelas Instituições Públcas de Ensino Superior (IPES) vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação (BRASIL, 2009, p.8).

Para compor uma equipe de tutoria – que tivesse uma formação abrangente para atuar no curso de Pedagogia a distância, não só nos aspectos tecnológicos, mas também no que se refere a formação específica de atuação – o Centro de Educação a Distância – CEaD, juntamente Faculdade de Educação – Faced/UFU, no ano de 2010, por meio de chamada pública, organizou a seleção de tutores em duas fases para participação no processo simplificado para a contratação de tutores a distância e presenciais.

O primeiro momento foi realizado pela coordenação do curso de Pedagogia, por meio de chamada pública de acordo com a Resolução do FNDE/CD n. 26, de 05 de junho de 2009, a qual dispõe, em seu Art. 9º, que o tutor, deve possuir “formação de nível superior e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação”. Nessa primeira fase foi realizada a análise dos currículos e documentação de acordo com os critérios de seleção dos candidatos descritos na chamada. Após a análise dos currículos, os candidatos que atendiam às exigências legais, deram início ao curso de formação de tutores, requisito para classificação e atuação no curso de Pedagogia a distância. Esse segundo momento da seleção foi organizado pela coordenação do curso de Pedagogia em parceria com o Núcleo de Educação a Distância (NEaD/UFU)⁵ voltado para a formação específica na EaD e para o uso Ambiente virtual Aprendizagem (AVA) Moodle (ARRUDA; MOURÃO, ROMERO, 2012, p.87).

Esses foram os procedimentos utilizados para compor o banco de tutores para atuarem na primeira turma do curso de Pedagogia a Distância da UFU, que teve início em agosto do ano de 2010. No ano de 2011, ocorreu um novo processo seletivo, já que foi oferecida uma nova turma do curso de Pedagogia/Parfor. A única mudança que teve em relação ao processo seletivo anterior é que neste o candidato deveria possuir graduação concluída em Pedagogia ou Normal Superior.

Um programa de capacitação de tutores deve, no mínimo, prever três dimensões: capacitação no domínio específico do conteúdo; capacitação em mídias de comunicação; e capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria (BRASIL, 2007c, p.22).

O cotidiano da prática pedagógica dos programas de EaD implica necessariamente investir na organização e no desenvolvi-

⁵ No primeiro semestre de 2010, o NEaD passa a ser o Centro de Educação a Distância – CEaD e, a partir de então, assume a responsabilidade pela segunda parte da seleção de tutores, com a oferta do curso de formação de tutores na Universidade Federal de Uberlândia.

mento do trabalho de tutoria. Os principais objetivos do curso de formação de tutores realizado pelo NEad/UFU, foram:

Formar tutores para compreensão das dimensões tecnológicas existentes no ambiente da EaD contemporânea; possibilitar ao tutor colaborar nos processos de planejamento, avaliação, organização, construção de materiais baseados na modalidade de Educação e capacitar tutores para o desenvolvimento competente de atividades de tutoria no currículo de Pedagogia a Distância da FACED/UFU. Além dos conteúdos básicos sobre a EaD, como histórico, conceções, princípios e práticas, o curso ainda tinha uma parte específica que enfocava o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) da Pedagogia a Distância, com o intuito de apresentar aos tutores os princípios, objetivos e estrutura do curso, bem como, a sua gestão acadêmica, os recursos envolvidos, o profissional a ser formado, o processo avaliativo (ARRUDA; MOURÃO, ROMERO, 2012, p. 87).

Para Silva (2008), a gestão de pessoas para atuarem na EaD deve considerar a diversidade de relações que são estabelecidas dentro do modelo proposto por IES e deve partir do princípio de que cada modelo tem suas especificidades. Cada modelo requer habilidades e competências particulares que devem ser tratadas no seu ambiente e que busquem alcançar a equipe, como um todo, para gerar cumplicidade de tutores, equipes multidisciplinares e gestores.

As funções relacionadas à tutoria, segundo Moraes e Torres (2003), podem variar de uma instituição para outra que oferecem cursos na modalidade a distância. O tutor pode ser um facilitador pedagógico, social, administrativo, até uma figura responsável diretamente pelo acompanhamento do desempenho do aluno, sua motivação, cumprimento de prazos, execução de tarefas, dentre outras atividades.

Diante da multiplicidade de questões e desafios, uma das razões para a existência de diferentes concepções e práticas do ser tutor deve-se as diversificadas intenções presentes nos projetos políticos–educacionais de cada país, adotadas nas instituições e organizações que promovem a EaD. O sistema de tutoria deve ser visto como uma edu-

cação individualizada e ao mesmo tempo, cooperativa, em que o tutor assume o papel de orientador de cada aluno e coloca a sua disposição recursos que o permitam construir seu próprio conhecimento, alcançando os objetivos do curso. (GELATTI; PREMAOR, 2009, apud; ARRUDA; MOURÃO, ROMERO, 2012, p.84).

Considerando esses aspectos quanto às atribuições do tutor, no contexto da UAB, a UFU, em conjunto com o CEaD, preza pela formação específica dos tutores, bem como a metodologia e a estrutura acerca do funcionamento da EaD, de modo que haja uma sustentação de bases pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

O tutor, na UAB/UFU, especificamente no curso de Pedagogia a Distância, assume um papel fundamental, pois atua diretamente com os alunos, como mediador das interações e problematizações dos conteúdos. Sua contribuição é promover o diálogo em torno dos conteúdos curriculares de acordo com o planejamento dos recursos educacionais e atividades de estudo propostas pelo professor formador.

[...] no curso de Pedagogia a Distância/UFU, os tutores a distância, participam de reuniões periódicas presenciais, com a equipe de coordenação de tutoria e com os professores autores de cada disciplina, para o planejamento pedagógico do conteúdo e discussão de estratégias de acompanhamento e avaliação para subsidiar a atuação de tutoria. Esses encontros são conduzidos pelos professores autores, que além de explicar, brevemente, os conteúdos da sua disciplina, procuram criar situações de discussão de maneira que o tutor obtenha os saberes necessários para desenvolver seu trabalho durante a oferta da disciplina (ARRUDA; MOURÃO, ROMERO, 2012, p.90).

Ressaltamos que o material didático de cada disciplina é disponibilizado com antecedência para os tutores, no ambiente virtual, para que eles tenham o tempo necessário para se prepararem, não só para fazer as mediações durante o processo ensino-aprendizagem com os alunos, mas também para a participação nas próprias reuniões, nas quais eles podem tirar dúvidas sobre o conteúdo e a forma de acompanhamento e avaliação das atividades.

O trabalho de tutoria, segundo Peters (2001), é assessorado pelos professores especialistas e coordenadores do curso quanto aos estudos e discussões dos conteúdos abordados nos materiais didáticos. Assim sendo, o tutor assume um papel indispensável no processo de orientação dos alunos de um curso a distância. É ele quem, aos poucos, deve fazer com que os alunos percebam o quanto o trabalho colaborativo pode ajudar o processo de ensino-aprendizagem.

Os Referenciais de Qualidade MEC para Educação Superior a Distância apontam que um sistema de tutoria adequado e que qualifica o processo de aprendizagem é aquele que prevê a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e presencial.

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.

A tutoria presencial atende os estudantes nos polos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso. (BRASIL, 2007c, p. 21,22).

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Essa condição fundamental deve estar alinhada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação (BRASIL, 2007c).

O tutor realiza diferentes funções, as quais podem ser observadas nas definições e atribuições na UAB pelo MEC. Dentre as quais podemos destacar:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina, monitorando os estudantes e as atividades de estudo sob orientação do professor responsável;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

Podemos observar que o tutor desempenha diferentes funções simultaneamente. Dentre as funções desenvolvidas, Sá (1998), ressalta a informativa, provocada pelo esclarecimento das dúvidas levantadas pelos alunos, e a orientadora, que se expressa ajudando nas dificuldades e na promoção do estudo e aprendizagem autônoma. “No ensino a distância o trabalho do tutor fica de certo modo diminuído considerando-se o clima de aprendizagem autônoma pelos alunos” (SÁ, 1998, p. 45), pois muito da orienta-

ção necessária já se encontra no próprio material didático, sob a forma de questionário, recomendação de atividades ou de leituras complementares. Constatase que a função do tutor deve ir além da orientação. O tutor esclarece dúvidas de seus alunos, acompanha-lhes a aprendizagem, corrige trabalhos e disponibiliza as informações necessárias, terminando por avaliar-lhes o desempenho.

Destacamos a seguir, as atribuições, tanto do tutor a distância quanto do tutor presencial, no curso de Pedagogia a Distância da Faced/UFU, no curso de Pedagogia a Distância:

- participar do curso de formação oferecido pelo CEaD da UAB – UFU;
- colaborar na implementação do plano de ensino da disciplina;
- desenvolver as atividades de acordo com o cronograma e do calendário acadêmico do curso e com a sua jornada de 20 horas semanais de trabalho;
- acompanhar os alunos nas atividades que serão realizadas por meio do AVA Moodle;
- orientar os alunos na busca das informações necessárias para a construção de conhecimentos e para o alcance da autonomia como estudante de EaD, atuando como facilitador, incentivador dessa constante interação, numa atitude de coautoria nesse processo de construção/produção do conhecimento;
- acompanhar os alunos durante todo o período de oferta/desenvolvimento da disciplina, participar das reuniões pedagógicas e do fórum de tutores;
- acompanhar a finalização das notas, participando ativamente até o fechamento da disciplina e
- cumprir com as orientações dadas pelo professor-coordenador de disciplina nas reuniões realizadas com a equipe (ARRUDA; MOURÃO, ROMERO, 2012, p.88).

Essas são as atribuições do tutor a distância. Para efeito comparativo, seguem as funções do tutor presencial do curso de Pedagogia a Distância Faced/UFU.

- dar instruções básicas de informática;
- orientar o aluno na navegação do ambiente virtual de aprendizagem;

- auxiliar o aluno a gravar, copiar, enviar atividades e trabalhos via internet ou correspondência para os professores;
- auxiliar o aluno na organização da sua agenda (plano de estudos);
- mediar ou auxiliar, sempre que necessário, a comunicação entre alunos e tutores virtuais responsáveis pelas disciplinas;
- acompanhar e orientar em relação às atividades de prática pedagógica previstas no curso (estágio, visita a escola etc.);
- aplicar provas finais das disciplinas e
- receber documentação dos alunos e encaminhar à UFU (ARRUDA; MOURÃO, ROMERO, 2012, p.88).

Podemos observar que há uma interação entre alunos e tutores que ocorre em momentos presenciais nos polos, por meio do acompanhamento do tutor presencial, que acompanha também os alunos através do moodle, no qual o aluno, por meio do tutor a distância, tem o suporte necessário para a realização de todas as atividades.

Para Leal (2001), o tutor é um educador a distância e por isso não deve abster-se do seu papel como formador dos múltiplos conhecimentos do aluno. Com isso, a dedicação e a atuação do tutor fortalecem o aprendizado do aluno e a tutoria representa também o principal elo entre o sistema acadêmico EaD, o aluno e o conteúdo. O tutor, portanto, deve não só tirar dúvidas, mas elaborar atividades que facilitem o estudo, usar diferentes meios para se comunicar com os alunos para abranger diferentes perfis, atender de modo atencioso e cordial os discentes, a fim de criar com eles laços de confiança importantes no processo de ensino-aprendizagem.

O tutor, respeitando a autonomia da aprendizagem de cada cursista, estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem. É por intermédio dele, também, que se garantirá a efetivação do curso em todos os níveis (PRETIO, 1996, p.27).

Para esse mesmo autor, o tutor assume um papel intermediário entre o estudante, o material didático e o professor. Sendo assim, a função do professor é vista como diferente da função de

tutor. Enquanto o professor organiza o conteúdo e elabora o material a ser utilizado nos cursos, o tutor desempenha um papel de mediador entre o material didático e o cursista. É através do tutor que o aluno mantém contato com a instituição de ensino, sendo assim é o contato do aluno com a instituição de ensino.

As instituições que ofertam cursos na modalidade a distância podem apresentar características diferentes em relação à tutoria, definidas a partir da concepção de educação adotada (PRETI, 1996). De modo a organizar e facilitar o trabalho do tutor a distância e presencial no curso de Pedagogia a Distância – Faced/UFU, a equipe de supervisão de tutoria, organizou um quadro orientador com as tarefas a serem realizadas pelos tutores respeitando o prazo de cumprimento delas e também as flexibilizações necessárias às mudanças esperadas no contexto de um curso a distância.

QUADRO 5: Orientações para o acompanhamento do Ambiente pelos Tutores a Distância/FACED/UFU.

	ATIVIDADE	2 ^a . Feira	3 ^a . Feira	4 ^a . Feira	5 ^a . Feira	6 ^a . Feira	Sáb	Dom
Início dos Módulos	Informar aos alunos sobre o inicio de um Módulo	x						
Abertura dos Fóruns	Abrir todos os tópicos dos Fóruns de atividades, bem como os Fóruns de Dúvidas.	x						
Emails e Fóruns	Checar e-mails e Fóruns	x	x	x	x	x	x	x
Contato alunos	Entrar em contato com os alunos que ainda não participaram. Cobrar e instigar a participação nas atividades.				x	x	x	

Continua

QUADRO 5: Orientações para o acompanhamento do Ambiente pelos Tutores a Distância/FACED/UFU.

Continuação

	ATIVIDA-DE	2 ^a . Feira	3 ^a . Feira	4 ^a . Feira	5 ^a . Feira	6 ^a . Feira	Sáb	Dom
Contato tu-tor presenci-al	Entrar em contato com o tutor presencial buscando informações sobre os alunos que não participaram. Obs.: A coordenação de tutoria fará este contato sendo imprescindível o lançamento de notas na quarta-feira					x		
Mediação nos Fóruns	Interagir e mediar os fóruns de maneira a instigar os alunos à participação.			x	x	x	x	x
Correção de atividades	Fazer leitura e correção das atividades enviadas pelos alunos.	x	x	x	x	x		
Lançamento Notas	Lançar notas e feedbacks, por atividade, de cada aluno					x		

QUADRO 5: Orientações para o acompanhamento do Ambiente pelos Tutores a Distância/FACED/UFU.

	ATIVIDA-DE	2 ^a . Feira	3 ^a . Feira	4 ^a . Feira	5 ^a . Feira	6 ^a . Feira	Sáb	Dom	Conclusão
Feedbacks	Informar, no Fórum de Notícias, como foi o desempenho da turma durante a semana em cada atividade. Mostrar os aspectos positivos e as possíveis melhorias.					x			
Finalizar atividades	Orientar os alunos a finalizarem as atividades						x		
Fechamento do módulo	Fazer fechamento do Módulo.							x	

Fonte: Elaborado pela coordenação e supervisão de tutoria do curso de Pedagogia a Distância/FACED/UFU.

QUADRO 6: Agenda das atividades do Tutor a Distância no Curso de Pedagogia a Distância da Faced/ UFU – Turma Parfor.

FUNÇÕES TUTOR A DISTÂNCIA						
Abertura dos tópicos	Interação nos fóruns específicos	Fórum de dúvidas	Feedback Geral	Feedback específico	Notas Ambiente	Chats
2 ^a . Feira Se desejar, podem ser abertos de forma oculta no domingo e ativados na 2 ^a . Feira.	Durante a semana É imprescindível interagir com os alunos nos fóruns de maneira a instigá-los à participação, mesmo que o	Até 3 ^a . Feira Abrir os Fóruns por atividade, mesmo aquelas que correspondam à leitura e, não sómente, as que são avaliadas.	Você pode fazer um feedback geral e repeti-lo em todas as disciplinas vigentes. O feedback deve ser postado toda 6 ^a	Você pode fazer um feedback geral e repeti-lo em todas as disciplinas vigentes. O feedback deve ser	Pode começar a postar na 2 ^a .feira e terminar até 6 ^a .feira. Obs.: Com o constante monitoramento das notas, é possível anteceder os resul	Devem ser agenda-dos no Fórum de Notícias em dias e horários diferentes

Continua

QUADRO 6: Agenda das atividades do Tutor a Distância no Curso de Pedagogia a Distância da Faced/ UFU – Turma Parfor.

Conclusão

FUNÇÕES TUTOR A DISTÂNCIA						
Abertura dos tópicos	Interação nos fóruns específicos	Fórum de dúvidas	Feedback Geral	Feedback específico	Notas Ambiente	Chats
Fórum não seja avaliado. Os alunos devem ser orientados a não colocar cabeçalho nos fóruns. Postar Feedback, no mínimo, ao final de cada Fórum. Caso haja dificuldade em fazer os feedbacks, peça orientações a Supervisão de Tutoria.	Se desejar, poderá ser aberto um Fórum de Dúvidas Gerais na semana.	feira no Fórum de Notícias.	ser postado toda 6ª feira no Fórum de Notícias.	tados (ruins). Com isso, você já pode ir alertando seus alunos a fazer atividades que ainda não foram entregues, refazer as que não obtiveram bons resultados, etc. Obs.: Os alunos podem entregar as atividades em atraso na semana posterior (até Domingo) no valor 70% da nota. Após esta semana, as atividades não serão mais aceitas, salvo casos de saúde.	tes, entre 3ª e sábado da semana em vigor.	

FONTE: Elaborado pela coordenação e supervisão de tutoria.

QUADRO 7: Agenda das atividades do Tutor a presencial no Curso de Pedagogia a Distância da Faced/ UFU – Turma Parfor

FUNÇÕES TUTOR PRESENCIAL NO AVA		
Café Virtual	Planilha de acompanhamento	Abertura dos Módulos
<p>É preciso abrir um tópico toda semana em cada disciplina, mesmo que ele se repita.</p> <p>Sempre há um espaço para discutir uma ideia, sugerir, compartilhar saberes e experiências: uma letra de música, <i>uma poesia...</i></p> <p>Lembrem-se que este é o Único espaço do curso, onde o aluno não precisa falar de conteúdos e nem ser cobrado.</p> <p>É neste bate papo que podemos estreitar os laços com nossos alunos</p>	<p>Fazer um acompanhamento dos alunos por meio de Relatórios Excel.</p> <p>Ao final de cada módulo, os tutores presenciais deverão gerar uma planilha, integrada, com as notas dos alunos em todas as atividades.</p> <p>De posse das informações, deverão ligar ou agendar horários com os alunos que não estão com suas atividades em dia, informado sobre aquelas que estão pendentes, da ausência do ambiente, etc. A planilha deverá ser preenchida com todos os retornos dos alunos e ser enviada, uma semana depois, para o tutor a distância, com cópia para a equipe d tutoria.</p> <p>Nomear o arquivo da seguinte maneira: Araxa_1_Mod1...</p>	<p>Ao iniciar cada módulo, o tutor presencial precisa abrir um fórum de “inicio do módulo”, fazendo um apanhado geral para o aluno do que será abordado naquele módulo e ao mesmo tempo, buscando incentivar a sua participação e continuidade nos estudos da disciplina.</p>

FONTE: Elaborado pela coordenação e supervisão de tutoria.

Todos esses prazos devem ser respeitados devido à dinâmica quinzenal dos módulos do curso de Pedagogia a Distância – Faced/UFU. Caso o tutor não consiga cumpri-los, por alguma eventualidade, deverá comunicar à coordenação de tutoria. Caso não haja uma justificativa plausível para o atraso, o tutor será comunicado e, persistindo o ocorrido, será desligado da tutoria.

Regularmente são realizadas avaliações do trabalho do tutor, por meio da equipe de tutoria, formada pela coordenação de tutoria⁶ e duas supervisoras de tutoria, que têm “a função de

⁶ Com o intuito de oferecer suporte e orientação a equipe de tutores do Curso de Pedagogia a Distância, foi criada a “Coordenação de acompanhamento da tutoria”, equivalente ao cargo de coordenador de tutoria da UAB, cujas funções compreendem a pesquisa e a organização do ensino, das atividades de tutoria a distância e presencial e sua interlocução com os professores das disciplinas, o acompanhamento do aprendizado de alunos e o suporte pedagógico ao trabalho dos tutores. Cf. ARRUDA, D.E.P.;MOURÃO, M. P.; ROMERO, M.H.C. As estratégias norteadoras da tutoria no curso de Pedagogia a Distância. In: ARRUDA, E.P. (Org.). **Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em foco**. Uberlândia: Edufu, 2012, p. 93.

acompanhar e orientar o andamento das atividades acadêmicas do curso, semanalmente, bem como ajudar a planejar e a supervisinar as atividades dos tutores e encaminhar, à coordenação do curso, relatórios semestrais de desempenho da tutoria” (ARRUDA; MOURÃO, ROMERO, 2012, p. 94).

Ressaltamos que essas avaliações não têm o intuito de fiscalizar o trabalho do tutor e nem o punir e sim orientá-lo quanto à modificação ou não de sua prática no dia a dia e fazer com que ele reflita sobre sua atuação, caso necessário. “A avaliação é um processo de tomada de consciência e de aferição da propriedade do desenvolvimento de uma ação, cujo objetivo é a correção e aperfeiçoamento do rumo e não simplesmente a punição” (BEL-LONI, 1989, p. 56).

O tutor no contexto da UAB/UFU, principalmente no curso de Pedagogia a Distância, assume um papel de suma importância no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Além disso, o tutor, segundo Mill (2006), acaba sendo visto pelo aluno como a cara da instituição, isto é, o tutor e os estudantes estabelecem uma relação de proximidade de forma que a identidade do curso ou da instituição, na visão do aluno, passa pela imagem criada pelo tutor que o atende.

Podemos dizer, que tanto o tutor presencial quanto o tutor a distância desenvolvem atividades de mediação do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, necessita ser um conhecedor da área do curso e disciplinas que atuarão, da dinâmica do curso e possuir o conhecimento das ferramentas possíveis de serem utilizadas, presentes no ambiente que atuam. “A prática de tutoria é uma atividade desafiadora, instigante e que requer muita disposição para o ato de orientar, mediar e supervisionar o processo de ensino e aprendizagem na EaD” (ARRUDA; MOURÃO, ROMERO, 2012, p.98).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo , ou seja, uma passagem de

Vida que atravessa o vivível e o vivido (DELEUZE, 1997, p. 11).

O desenvolvimento deste estudo partiu do interesse geral para o específico e atingiu sua finalidade principal que é responder questões que envolvem o percurso de formação e qualificação que compõem o perfil do profissional tutor nos cursos superiores a distância dentro na atualidade brasileira. Para tal, tecemos uma sequência textual que começou com o resumo de minha trajetória profissional, um exercício de amadurecimento que me levou ao mestrado e doutorado. É um relato que consideramos importante para esta pesquisa, porque foi devido a essa maturidade que os questionamentos sobre a tutoria se vestiram de uma crítica abalizada pela própria experiência de quem já tinha vencido etapas profissionais importantes. Foi uma trajetória, digamos, preparatória para deparar-nos com o desafio da tutoria, um caminho novo e recheado de preconceitos no mundo do trabalho emergente, cujas respostas aos questionamentos surgidos não pareciam ser consensuais.

Conhecendo as divergências conceituais e legais de antemão, prosseguimos, porque os questionamentos iniciais precisavam ser respondidos com comprovação científica. Assim, saímos da introdução que revela esses aspectos da carreira profissional já sentindo a necessidade de desenvolver um estudo envolvendo o trabalho no contexto da reestruturação produtiva, devido ao avanço das tecnologias, no qual se insere também a Educação a Distância – EaD. Foi esse o objetivo nessa etapa e para alcançá-lo escolhemos como referência o materialismo histórico dialético, cujos pressupostos podem influenciar a realidade cultural e social do indivíduo.

Criado por Karl Marx (1818–1883) e Friedrich Engels (1820–1895), o materialismo histórico-dialético nos ajudou a entender a dinâmica e transformações do mundo do trabalho, uma vez que o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história.

Em suma, estudar o tema proposto para esta pesquisa sob o viés do materialismo histórico foi entender a historicidade do ser, bem como os determinantes socioeconômicos, políticos e culturais levando em consideração a realidade social de cada momento histórico. Tanto Marx como outros pesquisadores que compuseram o arcabouço teórico deste estudo nos ensinaram que a investigação científica deve responder a algo e que este algo deve ser socialmente construído. E encontramos respostas, algumas satisfatórias e outras nem tanto. Por exemplo, quando discorremos sobre as mudanças no mundo do trabalho e a reestruturação produtiva, entendemos que a atividade laborativa passou por muitas mudanças nas últimas décadas. Para analisar essa situação, sentimos a necessidade de compreender os processos de gestão que antecederam a esse estágio. Por isso fizemos um recuo histórico do taylorismo/fordismo.

Foi um giro histórico importante, porque entendemos que a organização taylorista intensificou o trabalho alienado. Simplesmente dificultou a emancipação humana através do trabalho, uma vez que este era reduzido a sua parcelização, tornando-se uma atividade monótona, extenuante e sem sentido para o trabalhador. Por sua vez, a gestão fordista possui algumas semelhanças com o taylorismo, tal como a separação do trabalho entre execução e planejamento, trabalho fragmentado e simplificado, o qual exige pouca capacitação por parte dos trabalhadores.

Nesse ponto da pesquisa já nos sentíamos bem melhor preparada para os próximos passos do estudo que nos levariam à reestruturação produtiva no Brasil por volta dos anos de 1980, momento em que a nação brasileira já ensaiaria novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social do trabalho, com a informatização produtiva. Era o avanço das tecnologias tomando o posto de trabalho do homem. No entanto, surgiram os movimentos sindicais para lutar pelos interesses das classes trabalhadoras.

Desse modo, o estudo foi atravessando as décadas de 1980 e 1990, marcando o processo de mudanças do período, que pode ser associado à instituição de novos padrões de produtividade e de gestão da força de trabalho, até chegarmos ao foco central desta pesquisa: a tutoria nos cursos a distância e qual o significado

do trabalho do tutor no contexto da reestruturação produtiva em relação ao avanço das tecnologias.

Ao analisarmos os documentos juntados pela pesquisa, percebemos que as concepções de tutoria nem sempre se apresentam de forma explícita e que se misturam as concepções de professor e concepções de tutor. Essas formas diversificadas de entendimento – ora percebendo o tutor como docente ora como uma categoria profissional como não professor – levam-nos a inferir que a temática precisa ser aprofundada. Por enquanto, um bom material para estudo é o Projeto de Lei nº 2.435/2011, de autoria do Deputado Ricardo Izar (PV/SP), que dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de tutoria na educação a distância.

Em andamento na Câmara dos Deputados, uma análise desse Projeto de Lei contribui na problematização da tutoria e o trabalho do tutor no ensino superior a distância. Esse projeto traz elementos para a discussão, primeiro porque é uma iniciativa federal de sistematização da oferta de educação a distância. Isso é interessante, porque embora a EaD no Brasil tenha uma trajetória de sucesso, vale ressaltar os momentos críticos de estagnação por causa da falta de políticas públicas para o setor.

Apresentado em 29 de setembro de 2011, esse Projeto de Lei caminha lentamente pelas comissões da Câmara Federal, como se não existissem, do lado de fora, profissionais que necessitam do amparo legal. Em 8 de abril de 2015 foi encaminhado à Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público – Ctasp, sendo que sua última ação legislativa foi 23 de março de 2012 recebendo o parecer do relator, deputado Alex Canziani (PTB-PR), que o rejeitou. Os motivos dessa rejeição até colaboraram para nossa análise.

De acordo com o deputado-relator, a atividade de tutoria não pode ser tratada como uma profissão independente. Diz ele que se o ambiente virtual possui especificidades e novas modalidades de métodos didáticos e pedagógicos do profissional, os quais repercutem em novas condições de trabalho, essas questões é que precisariam ser discutidas pela categoria profissional. Ou seja, o tutor a distância deveria ser amparado pelas mesmas prerrogativas legais do docente presencial.

Onde está a categoria profissional dos tutores? O deputado tem razão ao afirmar que o assunto deve ser discutido pela categoria profissional? É respondendo a essas indagações que se chega ao ponto de reivindicação dos tutores, que é a isonomia com os docentes presenciais. Afinal, o tutor está – ou, pelo menos, deveria – inserido na categoria docente, pois, se não há relação professoral sem acompanhamento de alunos, devemos entender a tutoria como central no processo de ensino a distância, como condição sine qua non para que o ensino se efetive. Defendemos que, apesar das dificuldades, os tutores são os grandes responsáveis por conduzir os cursos na maioria dos modelos de ensino a distância.

Sendo assim, o ponto cuja discussão precisa ser ampliada é como superar qualquer diferença salarial, preconceito ou discriminação entre os tutores educacionais da modalidade presencial e a distância. Com o levantamento feito pela pesquisa constata-se que tanto o professor como o tutor exercem atividades docentes, ou seja, a área de conhecimento teórico que credencia a docência do profissional é a mesma do tutor. No entanto, é grande a insatisfação dos tutores da EaD em face dessas diferenças.

Podemos perceber que, embora a EaD, pautada em um modelo de ensino inclusivo e democrático, assim divulgada pelos órgãos do governo e que se equipara ao ensino presencial, trouxe em seu cerne um trabalho precarizado que diferencia principalmente o trabalho do professor e do tutor.

Observamos ao longo deste estudo, que o trabalho do tutor é de suma importância para o desenvolvimento de todo o processo da EaD, já que é esse o profissional responsável pelo acompanhamento de todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno no decorrer de todo o curso. O tutor é o elo principal entre os alunos e a instituição de ensino.

São muitas as discussões acerca do trabalho do tutor nos cursos de EaD para saber se o trabalho desse profissional é uma atividade docente ou uma atividade meramente administrativa. Defendemos que o trabalho do tutor é sim um trabalho docente, pois na prática percebemos que ele, apesar de não ministrar aulas, tem como suas atividades básicas as mesmas de um professor. Dentro dessas atividades podemos destacar as correções de provas e exercícios, esclarecimento de dúvidas e orientações.

Além dessas atividades, inerentes as de um professor, o tutor ainda tem o ônus de esclarecer dúvidas dos alunos sobre questões administrativas, ou seja, como os alunos não vão presencialmente todos os dias até a instituição de ensino, a solução de pendências administrativas compete também ao tutor, que tem ainda a responsabilidade de repassá-las à secretaria do curso. No entanto, além das atividades docentes, o tutor possui também atividades administrativas, o que não tem o poder de ofuscar suas atividades preponderantes de professor.

Sentimo-nos amparado por Mill (2006) quando diz que, independente da dominação que recebe, é o tutor o responsável por toda a mediação pedagógica da construção do saber de seus alunos. Essa imprecisão quanto ao adjetivo atribuído ao tutor revela um desvio em torno do reconhecimento da profissão docente, negando sua identidade e legitimando a desvalorização do seu trabalho, pois colocam os meios em evidência, negando as finalidades do trabalho que é educativo.

Entre as dificuldades enfrentadas pela EaD no Brasil, sem dúvida a maior diz respeito principalmente à forma de remuneração tanto dos professores quanto dos tutores. Para Mattar (2012), o trabalho do professor na EaD estaria sendo fragmentado em uma série discreta de tarefas que passam a ser realizadas por diferentes pessoas. Uma maneira de quebrar a função pedagógica do professor seria justamente retalhar o processo de educação em componentes como: desenvolvimento de currículo, desenvolvimento de conteúdo, mediação e tutoria, serviços de suporte as estudantes, administração e avaliação. Isso resultaria na desmontagem, desintegração e (des) especialização da profissão do professor.

A remuneração do trabalho do tutor é extremamente baixa. Quanto ao vínculo empregatício que esse profissional estabelece com a instituição em que atua é através de uma bolsa paga pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Capes, que corresponde ao valor de até R\$ 765,00, vigente na Lei nº 11.273, de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, com fomento a EaD e de no máximo quatro anos.

A tutoria não é a principal ocupação profissional do tutor, uma vez que este exerce outras atividades que consideram mais relevantes e nas quais poderá haver progressão. Assim, a tutoria é vista, muitas vezes, como um adicional, uma remuneração extra, não havendo dedicação tanto para estudos quanto para a atuação diária junto aos alunos. Parece ser necessário então refletirmos sobre a necessidade de valorização profissional desse profissional.

Embora a EaD esteja regulamentada em um plano mais geral, ela carece ainda de regulamentação em termos trabalhistas, uma vez que os atores que atuam nessa modalidade de ensino não têm seu trabalho reconhecido como profissão. No entanto, se o propósito da Universidade Aberta do Brasil – UAB é oferecer cursos de nível superior a baixo custo, numa tentativa de elevar os níveis de escolaridade da população do País, é preciso que se pense também até que ponto a contratação de profissionais por pequenos períodos e sem estabilidade ou perspectiva de construção de carreira influencia na qualidade dos cursos oferecidos pela modalidade a distância.

Nesse contexto há ainda que se ressaltar um fato inegável: a UAB está conquistando um espaço valioso no processo da EaD através das parcerias estabelecidas com as IES públicas. Isso significa que é importante discutir todas as possibilidades e os limites da EaD. E discutir aqui tem a conotação de dialogar até superar diferenças e unir semelhanças entre as atividades docentes presenciais e a tutoria a distância. Afinal, a EaD já não é mais assim “tão novidade” e precisa ser compreendida e ajustada devidamente.

Um dos aspectos relevantes nos cursos de EaD diz respeito ao perfil do tutor que conduzirá todo o processo de ensino-aprendizagem do corpo discente. Esse profissional deve ser um docente com formação superior na área correspondente ao curso de atuação e também ter habilidades ou ter recebido treinamento em tecnologias de informação e comunicação. Para se apropriar dessa função, segundo Costa (2008), é necessário que o candidato apresente algumas características importantes, como dinamismo, visão crítica e global, responsabilidade, capacidade para lidar com situações novas e inesperadas e saber trabalhar em equipe. Deverá também ter um interesse em desenvolver trabalhos ligados à academia, tendo em vista que as atividades estão in-

seridas em um contexto acadêmico. Além disso, o interesse por EaD é uma condição fundamental ao tutor. Como já dissemos neste trabalho, cada instituição de ensino tem a liberdade de elaborar seu próprio edital para a contratação de tutores.

Isso pode ser constatado no Edital de Chamada Pública 01/2011 para a contratação de tutores para atuarem no curso de pedagogia a distância da Universidade Federal de Uberlândia, em parceria com o Centro de Educação a Distância – Cead e a Faculdade de Educação – Faced. Nessa instituição, a formação mínima exigida era graduação concluída em Pedagogia ou Normal Superior, ter experiência mínima de um ano no magistério da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) ou Ensino Superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação (mestrado ou doutorado). A carga horária semanal era de 20 horas, incluindo os finais de semana e a remuneração era de R\$ 765,00, por meio de pagamento de bolsa.

Ao remunerar esses profissionais com uma bolsa, retira qualquer possibilidade de vínculo empregatício e de estabilidade trabalhista, estabelecendo contratos com duração de dois anos, prorrogável por mais dois anos a critério da instituição. Percebemos, portanto, a instabilidade vivenciada por esses profissionais.

Apesar de estar evidenciada a importância da tutoria no estudo realizado, ressaltamos que a função do tutor ainda é fruto de inúmeros impasses nas instituições. Os tutores são cadastrados e recebem bolsas pelo sistema UAB. No entanto, há uma discussão acerca do vínculo desse profissional com a instituição e os direitos e deveres dos mesmos ao exercer as funções da tutoria, tendo em vista que não se trata de um vínculo empregatício.

Durante todo o andamento do curso em que o tutor está exercendo as atividades de tutoria, ele é avaliado em todo o seu processo pela coordenação, cujas diretrizes apontam, especialmente, para o trabalho de acompanhamento e avaliação de processo, que consiste, em princípio, verificar se os tutores estão desempenhando de forma plena o seu papel como mediadores em um ambiente interativo de aprendizagem, se estão corrigindo as atividades e avaliações em tempos hábeis, dentre outras tarefas que realizam. Essas ações representam grande parte da dinâmica

do trabalho da tutoria na perspectiva de que o estudante atinja o seu principal objetivo: o crescimento intelectual.

Outra questão que se apresenta é o reconhecimento do tutor enquanto professor. Se não há uma interação direta e significativa entre os alunos e os professores responsáveis pelas disciplinas, o tutor acaba sim assumindo as funções docentes. Ressaltamos, porém, que o professor é de fundamental importância, já que é ele, segundo Maia e Mattar (2007), o responsável por organizar e elaborar conteúdos, planejar o material com tempo suficiente para o aluno realizar suas atividades, define letras, cores, fundo da imagem, escolhe matérias visuais, elabora as avaliações dentre outras funções. Diríamos que entre o professor e tutor não há uma figura mais importante que a outra, pois ambas se complementam.

Obviamente, algumas proposições demonstradas neste estudo não são totalmente exclusivas e definitivas. Pelo contrário, são considerações abertas, são dados que indicam a necessidade de revisões e reforços em vários pontos que precisam ser feitos em conjunto, ou seja, com a categoria e a ação política no sentido de aprovar uma legislação que atenda aos interesses dos envolvidos.

As inquietações expostas no decorrer desta pesquisa tiveram como eixo central a tarefa de suscitar reflexões no campo acadêmico acerca das condições de trabalho dos tutores no contexto EaD, ensejando promover maior visibilidade a essa categoria de trabalho na esfera educacional, sem dissociá-las do contexto das contradições capitalistas. O grande desafio que se coloca para a tutoria é que ela possa promover uma atuação abrangente e global, sendo capaz de propor mudanças a partir de um conhecimento totalizante construído coletivamente.

Desse modo, encerramos este estudo afirmando que esta não é uma proposta acabada, mas sim em permanente construção. Não é nossa pretensão esgotar o assunto por aqui. No entanto, esperamos que com as informações aqui contidas, possam surgir outras indagações e hipóteses que sirvam de motivação para que outros pesquisadores venham discutir mais questões voltadas a EaD e seus atores. Afinal, a educação é um processo contínuo, sempre em mudança e construção, o que implica no permanente estudo e investigação dos fatos aqui anunciados.

REFERÊNCIAS

ABED (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA). **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015.** ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, Curitiba: InterSaberes, 2016. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2017.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO UFU, 2016, ano base 2015. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/anuario_2016 – base_2015.pdf> Acesso em 24 fev. 2017.

ALMEIDA, M. E. B. de. (2004). **Tecnologia e educação a distância:** abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.ipae.com.br/pub/pt/re/rbead/110/110.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

ALMEIDA, N. P. da Silva. **Preconceito x crescimento da educação à distância no Brasil:** uma discussão frente à realidade da UnB/UAB no curso de pedagogia. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7866/1/2013_NadiaPereiradaSilvaAlmeida.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

ALMEIDA, M. E. **Educação a distância na Internet:** abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

ALVES, G. **O novo (e precário mundo do trabalho):** reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo, Boitempo Editorial: Fapesp, 2000.

_____. **O novo (e precário) mundo do trabalho:** reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990– 2000). **Rev. de Sociologia e Política**, n. 19, p. 71–94, 2002.

_____. Trabalho e Capitalismo. In: _____. **Dimensões da Reestruturação Produtiva.** Bauru: Praxis, 2007, p. 31–54.

ALVES, J. R. M. A nova regulamentação da EAD no Brasil. In: SILVA, M. (Org.) **Rev. Educação online**. 2º Edição. Edições Loyola, p. 417–439, 2006.

_____. A história da EaD no Brasil. In LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (Org.) **Educação a Distância o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

ALVES, L. EaD – Educação a Distância: Conceitos e história no Brasil e no mundo. RBAAD – **Rev. da Associação Brasileira de Educação a Distância**, vol. 10, p. 83 a 92, 2011., Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2016.

ALVES, S. T. A lei n. 12.551/2011 e seus reflexos no teletrabalho docente na educação a distância. In: **Rev. @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, vol.2, num.3, jan – jun, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/user/Downloads/REGULAMENTACAO%20%87%C3%83O%20DO%20TELETRABALHO.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

ALVES, F. C.; FILHO, C. A.; SALES, V. M. B.; A identidade docente do tutor da educação a distância. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIED: ENPED), 1., 2012, Sorocaba. **Anais...** Sorocaba: UFSCar, 2012.

ANTUNES, R.. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8 ed. Cortez. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. – 13. Ed. rev. ampl. – São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999

_____. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil: In: _____.; SILVA, M. A.M. (Org.). **O avesso do trabalho**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2004, p.13–26.

_____. (Org.) **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo, Boitempo, (2006).

ARANHA, A. V. S.; DIAS, D. S.. Trabalho como princípio educativo na sociabilidade do capital. In: MENEZES NETO, Antônio Júlio; CUNHA, Daisy Moreira (Org.); **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1995. p. 115–127.

ARANHA, A. V. S. **Trabalho e Educação – perspectiva conceitual e histórica**. Belo Horizonte: PRONAICA–UFMG, 1995.

_____. Trabalho, subjetividade, educação. In: **Rev. Outras Famílias**. CUT., Belo Horizonte, nº3, p. 55–63, 2000. .

ARAUJO, L. F. **A equiparação entre o teletrabalho e o trabalho exercido por meios pessoais e direitos sob a visão da Lei nº12.551/2011**. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache%3AJgDLrvvXXjQJ%3Atwin-go.uct.br%2Fjsput%2Fbitstream%2F10869%2F3231%2F1%2FLarissa+Ferreira+Araujo.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

ARAÚJO, R. S. Contribuições da metodologia WebQuest no processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no ensino fundamental. In: MERCADO, L. P. L. (Org.). **Vivências com aprendizagem na Internet**. Maceió: Edufal, 2005.

ARROYO, M. G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Ma. R. N. S. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 13–41.

ARRUDA, E.P.; MOURÃO, M. P.; ROMERO, M.H.C. As estratégias norteadoras da tutoria no curso de Pedagogia a Distância. In: ARRUDA, E.P. (Org.). **Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em foco**. Uberlândia: Edufu, 2012. p.81 – 99.

_____. ; FREITAS, M. T.M. Educação a Distância na UFU: alguns percursos históricos e a implantação do curso de pedagogia/UAB. In: ARRUDA, E.P. (Org.). **Educação a Dis-**

tância no Brasil: a Pedagogia em foco. Uberlândia: EDUFU, 2012. p.9 – 25.

_____. **Ciberprofessor:** novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BARROS, G. C.; BORTOLOZZO, A. R. S.; MOURA, L. M. C. Quem é e o que faz o professor–tutor. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9 e 3, 2009, **Anais...** Paraná: PUC, 2012.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância. **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 919–937, out. 2008.

_____. As tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Rev. Educação & Pesquisa**, n. 30, jul./dez. p. 271–286, 2003.

_____.; R.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D.A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BELLONI, M. L. Avaliação da Universidade: por uma proposta de avaliação consequente e compromissada política e cientificamente. IN: VIEIRA, Sofia Lerche et al. **A Universidade em Questão**. São Paulo: Cortez, 1989, p.55 –70.

_____. **Educação a distância**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação a Distância**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: **Modelos pedagógicos em Educação a distância**. Porto Alegre: Atmed, 2009. p. 15–32.

BIHR, A. **Da grande noite alternativa:** O movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo, 1998.

BORGES, A. Mercado de Trabalho: mais de uma década de precarização. In: DRUCK; Graça; FRANCO, Tânia (Orgs.). **A Per-**

da da Razão Social do Trabalho: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

BORGES, V. da R. **Da janela do presente observa-se o...** 2017. Disponível em:

<<https://www.pensador.com/frase/MTY1NjU/>>. Acesso em: 31 mai. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, coleção primeiros passos, 1982.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943:** Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, RJ, 1 maio 1943. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 19 abr. 2017.

_____. **Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 mai. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. 1971. Coletânea da Legislação Estadual de Ensino, Curitiba, Secretaria Educacional do Estado do Paraná (SEEC) – Fundepar.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 12 maio 2017.

_____. **Projeto de Lei nº 4.505.** Regulamenta o trabalho à distância, conceitua e disciplina as relações de teletrabalho e dá outras providências. 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=626255&filename=PL+4505/2008>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. **Resolução nº 8 de 30 de Abril de 2010:** Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília, DF, 3 maio 2010a. Ministério da Educação – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000008&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 17 mai. 2017.

_____. **PL 2.435/2011:** Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integrais/974243.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

_____. **Decreto Nº 6.303, de 12 de Dezembro de 2007:** Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.. Brasília, DF, 12 dez. 2007a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6303-12-dezembro-2007-566386-publicacaooriginal-89961-pe.html>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

_____. **Decreto Nº 6.094, de 24 de Abril de 2007.** Brasília, DF, 24 abr. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 12 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** Brasília, DF. Ministério da Educação, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legisacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. **Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educao-basica/parfor>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 8, de 30 de junho de 2010.** Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE no 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao8_BolsasUAB_FNDE.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009.** Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Disponível em:

<http://www.ceed.ufjf.br/wp-content/uploads/2015/04/resol_cd_fnde_26_2009.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2014.

_____. **Decreto Nº 5.800, de 8 de Junho de 2006:** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 8 jun. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 12 maio 2017.

_____. **Decreto Nº 5.773, de 9 de Maio de 2006.** Brasília, DF, 9 maio 2006b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/le>

[gin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-publicacaooriginal-49470-pe.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12551.htm). Acesso em: 12 mai. 2017.

_____. **Lei nº 12.551, de 15 de dezembro de 2011.** Altera o Art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos. Brasília, DF, 15 dez. 2011. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12551.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2012.** 2012. Elaborada pelo Ministro de Estado Aloízio Mercante. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14153-coletiva-censo-superior-2012&Itemid=30192>. Acesso em: 31 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação . Conselho Nacional de Educação – CNE. **Projeto cne/unesco 914brz1142.3 desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – educação a distância na educação superior.** 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192>. Acesso em: 31 mai. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior:** Notas Estatísticas. 2014b. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2017.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

BRENNER, F.; MACHADO, K. S; PINTO, I. **Educação a Distância:** um panorama baseado no modelo da Universidade Aberta do Brasil. ESUD, 2014. Disponível em:
<<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128179.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

CAMPOS, R.; MILL, D. 2005. Prática Docente em educação a distância: Uma análise do Curso Veredas em Minas Gerais. In: ARANHA, Antônia, CUNHA, Daisy, LAUDARES, João (Org.). **Diálogos sobre o Trabalho**. Campinas: Papirus, 2005.

CARNEIRO, R. M. S. **Controle de qualidade e qualidade de vida**: atuais formas de controle do capital sobre o trabalho na reestruturação empresarial brasileira nos anos 90. Tese de Doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – UFPE. 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/9518/arquivo8211_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2014.

CARVALHAL, M. D. **A dimensão territorializante da qualificação profissional em São Paulo: a ação dos sindicatos**. Presidente Prudente, 2004. 346 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/04/04_MARCELO_DORNELIS_CARVALHAL.pdf>. Acesso em 28 mai. 2017.

CARVALHO, M. J. S. **Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância**. Faculdade de Educação (FACED/UFRGS) – Núcleo de Estudos em Tecnologias Digitais na Educação –NETE, 2006.

CATTANI, A. D. Taylorismo. In: _____. **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

CEAD (CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – Uberlândia). Universidade Federal de Uberlândia. **Conheça o Centro de Educação a Distância**: são atribuições do CEAD. 2017. Disponível em: <<http://www.ceed.ufu.br/institucional>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

CENSO EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015**: Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil 2015/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaberes, 2016.

CONSUN (CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA). **Resolução nº**

01/2004, de 27 de fevereiro de 2004: Resolução nº 01/2004, de 27 de fevereiro de 2004. 2004. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2004-1.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

CUNHA, V.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, L.. **Os limites e as possibilidades do trabalho e da formação de uma equipe multidisciplinar em educação a distância: relato de uma experiência.** 2005. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/688/20_05/11/os_limites_e_as_posibilidades_do_trabalho_e_da_formacao_de_uma_equipe_multidisciplinar_em_educacao_a_distancia_relato_de_uma_experiencia> Acesso em: 27 jan. 2015.

DAL ROSSO, S. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. In **Rev. Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65–91, 2006.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica.** São Paulo: Editora 34, 1997.

DELUIZ, N. **A globalização econômica e os desafios à formação profissional.** Boletim Técnico do Senac, v. 22, n. 2, mai./ago., 1996. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/222/boltec222b.htm>>. Acesso em: 22 set. 2014.

DIEUZEIDE, H. **Les nouvelles Technologies.** Paris, Nathan/UNESCO, 1991.

ENCICLOPÉDIA DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Portaria nº 1.262, de 16 de outubro de 2008.** 2008. O BDE on-line é um suplemento da Enciclopédia de Legislação e Jurisprudência da Educação Brasileira, produzido pela EDITAU – Edições Técnicas de Administração Universitária. Disponível em: <<http://sites.unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/BDE/2008-2/1062-21-10-08.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Centro de Educação a Distância. **Chamada pública para seleção e constituição do banco de professores/pesquisadores (autores e formadores) para o curso de pedagogia a distância.** 2010. Disponível em: <http://www.ceed.ufu.br/sites/ceed.ufu.br/files/anexo/ed_001_2012_professores_pedagogia.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2017.

_____. **Chamada Pública 01/2011:** Processo Seletivo simplificado para contratação de tutores a distância e presenciais temporários. 2011. Disponível em: <http://novo.more.ufsc.br/homepage/inserir_homepage>. Acesso em: 31 mai. 2017.

FERREIRA, C. G. **O fordismo e o caso brasileiro.** Belo Horizonte: UFMG/ CEDEPLAR, 1993 . Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%2065.pdf>>. Acesso em 28 mai. 2017.

FERREIRA, K. A. S. **Tecnologias da informação e comunicação no trabalho docente em uma escola da rede pública estadual paulista no município de Piracicaba.** Dissertação de mestrado, 2015. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/12112015_151821_keniaamazonitasouzaferreira_ok.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

FIDALGO, F.; NEVES, I. **Docente virtual na educação a distância:** condições de trabalho na rede privada de ensino. SENEPTE 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo7.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016.

FIDALGO, N. L. R.; FIDALGO, F.. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. IN: _____. et al. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FIDALGO, Nara L. R.; FIDALGO, Fernando. Refluxos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **Educação Profissional e a lógica das competências.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodolo-**

gia da pesquisa educacional. 12º. Ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 75–101.

_____. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996. p. 389–406.

GAMBOA, S.. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12º. Ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.101–131.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

GIMENES, Olíria Mendes. Educação a Distância online na Universidade Federal de Uberlândia: um percurso em consolidação. In: **Rev. EdaPECI**. São Cristóvão, v.14, n. 1, p. 204–220, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/1556>> Acesso em: 15 abr. 2015.

GIOLO, J. A educação à distância e a formação de professores. In **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211 1234, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400013>. Acesso em: 04 set. 2014.

GRINSPUN, M. P. S. Z. Educação Tecnológica. In: GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin (Org) **Educação Tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo, Ed. Cortez, 1999.

GRÜTZMANN, T. P.; PINO, M. A. B. D.; PALAU, R. C. N. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. In: **Rev. Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 38, p. 235–257, janeiro/abril, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1549/1456>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 2000.

IANNI, O. **Dialética e Capitalismo.** 3^a Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papirus, 2002.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S.C. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998, pp. 33–58.

_____. **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Trabalho e resistência na “fonte misteriosa”:** os bancários no mundo do dinheiro e da eletrônica. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

LANDIM, Claudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à distância:** algumas considerações. Rio de Janeiro, 1997.

LAPA, A.; PRETTO, N. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Rev. Em Aberto.** Brasília, v.23, n.84, p.79–97, nov. 2010.

LARANJEIRA, S.M.G. Fordismo e Pós Fordismo. In CATTA-NI, A. D. **Trabalho e tecnologia:** dicionário crítico. Petrópolis: Vozes/Ed. da Universidade, 2002.

LAURINO, D. P.; NOVELLO, T.. Educação a Distância: seus cenários e autores. **Rev. Iberoamericana de Educación (Online),** v. 58, p. 1–15, 2012.

LEAL, R. B. **A importância do tutor no processo de aprendizagem à distância.** Universidade de Fortaleza, 2001. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/947Barros.PDF>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida.** São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância:** temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre, Artmed, 2001.

LOCH, M. **Tutoria na educação a distância**. Indaiá: Grupo Uniasselvi, 2009.

MACHADO, J.; MACHADO L. Globalização Capitalista e Apropriação. In: LUCENA Carlos (Org.). **Capitalismo Estado Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 43–64.

MACHADO, L. R. de S. **A institucionalização da lógica das competências no Brasil**. PROPOSIÇÕES, Campinas, v. 13, n. 37, p. 92–110, jan./abr. 2002.

MACHADO, L. C. de; TONIETTO, M. T. **A questão do sucesso do aluno em EaD**, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/111tcc5.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância: temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MAIA, Leandro Dornellas. **Quanto vale um tutor?** Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/quanto-vale-um-tutor/74822/>>. Acesso em: 28 set. 2011.

MAIA, C.; MATTAR, João. **ABC da EaD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MANCEBO, D. **Trabalho Docente**: subjetividade, sobre implicação e prazer. 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. In **Rev. Educ. Soc.** vol. 19, n. 64, Campinas, set. 1999. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000300002&script=sci_abstract&tlang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2014.

MARQUES, Camila. Educação: ensino a distância começou com cartas aos agricultores. **Folha OnLine**, 29 set. 2004. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u396511.shtml>>. Acesso em: 30 set. 2014.

MARTINS, O. B. **Fundamentos da educação a distância**. Curitiba: IBPEX, 2005.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova cultural, 1999 (Coleção pensadores).

_____. Posfácio à 2º ed. De O capital. In: _____. **O capital**. São Paulo: Abril cultural, 1983.

_____. **O Capital**. Vol. I, São Paulo: Diefel, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução Luis Cláudio de Castro e Costa. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MASSETTO, M. T. Mediação Pedagógica e uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MATTAR, J. **Tutoria e Interação em Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012 (Série Educação e Tecnologia).

MATTOSO, J. **O Brasil desempregado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MEDEIROS, M. S. F. Abordagem Histórica da Reestruturação Produtiva no Brasil. In: **Rev. Latitude**, vol. 3, nº1, pp.55–75, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/viewFile/641/pdf_44>. Acesso em: 12 set. 2014.

MILL, D.. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologias, espaços, tempos, coletividade e relações e relações sociais de sexo na idade mídia. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em: <<http://www.danielmill.com.br/tese>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

_____. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: _____.; D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.) **Po-**

Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. EdUFSCar: São Carlos, 2010.

MILL, D.; SANTIAGO C. F.; VIANA, I. Trabalho docente na educação a distância: Condições de trabalho e implicações trabalhistas. In: **Rev. extra-classe**, nº 1, V.1, fev., 2008. Disponível em:<<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/341.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2011.

_____. ; OLIVEIRA, M. R. G. de; RIBEIRO, L. R. C. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010, p. 13–22.

_____. ; CAMPOS, R.. Prática Docente em educação a distância: uma análise do Curso Veredas em Minas Gerais. In: ARANHA, Antônia, CUNHA, Daisy, LAUDARES, João (Org.). **Diálogos sobre o Trabalho.** Campinas: Papirus, 2005.

MINAS GERAIS. Tribunal Regional do Trabalho de Minas Gerais. **Recurso Ordinário n. –31973/09, da 2º Vara do Trabalho de Pouso Alegre, 17 de dezembro de 2010.** Disponível em: <http://as1.trt3.jus.br/bd_trt3/bitstream/handle/11103/12810/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20TRT3.GP%20n.%2016,%2016.06.2015%20ORIGINAL.REPUBLICADO.pdf?sequence=7&isAllowed=y>. Acesso em: 27 fev. 2017.

MONDOLFO, R. **Estudos sobre Marx.** São Paulo: Editora Mestre, 1967.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância:** uma visão integrada. Edição especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, M. de; TORRES, P. L. A monitoria online no apoio ao aluno a distância: o modelo do LED. In. **Rev. Digital da CVA.** Curitiba, v. 2, n. 5, p. 1–13, 2003. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/36/33>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

MORAES, M. C..**Educação a distância: fundamentos e práticas.** Campinas, SP: Unicamp/ Nied, 2012 .

MORAN, José. **O que é a educação a distância.** 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> Acesso em: 5 abr. 2017.

_____. A gestão da educação a Distância no Brasil. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Org.). **Educação a distância:** desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas, In: _____, MASETTO, M. e BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem.** 3. Ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2009.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NASCIMENTO, A. M.. **Curso de direito do trabalho:** história e teoria geral do direito do trabalho, relações individuais e coletivas do trabalho. 23^a ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

NETO, L. FERREIRA. J. S. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco (Org). **Educação online.** São Paulo: Edições Loyola.2005

NEVES, C. M. de C. **Referenciais de qualidade para cursos a distância.** 2007. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

NEVES, I.; FIDALGO, F. **Docente virtual na educação a distância:** condições de trabalho na rede privada de ensino. SENEPTE 2008. Disponível em:
<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo7.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.

NOVELLO, T.; LAURINO, D. Educação a Distância: seus cenários e autores. **Rev. Iberoamericana de Educación** (Online), v. 58, p. 1–15, 2012.

O GRANDE DITATOR. **Discurso proferido no final do filme.** Estados Unidos: United Artists, 1940. (124 min.), P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yPQKFDf2-BEM>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

OLIVEIRA, D.A. Regulação educativa na América Latina: reper-
cussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Rev.**

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44, p. 209–227, 2006.

OLIVEIRA, C. R. de. **História do trabalho.** São Paulo : Ática,
1987.

_____. A teoria do capital humano e a educação profissional bra-
sileira. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.27, n.1,
p. 26–37, abr. 2001.

OLIVEIRA, F. P. M.; LIMA, C. M. de. Tutoria e docência no en-
sino superior a distância: Aproximações e distanciamento. En-
PED. ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCA-
ÇÃO A DISTÂNCIA, 2012. **Anais Eletrônicos...** Disponível
em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/310-924-1-ED.pdf>> Acesso em 25 mai. 2013

PAIVA, L.; FERREIRA, M. A.; CUNHA, V. G. (2001). Os limi-
tes e as possibilidades do trabalho e da formação de uma equipe
multidisciplinar em educação a distância: relato de uma experiê-
ncia. Brasília: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais Eletrônicos...** Disponível
em:

<http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/688/2005/11/os_limites_e_as_posibilidades_do_trabalho_e_da_formacao_de_uma_equipe_multidisciplinar_em_educacao_a_distancia_relato_de_uma_experiencia>. Acesso em: 31 out. 2016.

PALHARES, R. Aprendizagem por correspondência. In. LITTO,
F. M. FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância:** o estado da
arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PAPERT, S. **Logo:** computadores e educação. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PRANDINI, R. C. Formação do formador para a atuação docente mediatisada pelas tecnologias da informação e comunicação. In: HESSEL, A.; PESCE, L.; ALLEGRETTI, S. **Formação online de educadores:** identidade em construção. São Paulo: RG Editores, 2009.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância.** São Leopoldo (RS): Unisinos, 2001.

_____. **Estrutura Didática da Educação a Distância.** São Paulo: Olho d'Água, 1983.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século XX:** taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

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

POCHMANN, M. **O emprego na globalização:** a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2001.

PRANDINI, R. C. Formação do formador para a atuação docente mediatisada pelas tecnologias da informação e comunicação. In: HESSEL, A.; PESCE, L.; ALLEGRETTI, S. **Formação online de educadores:** identidade em construção. São Paulo: RG Editores, 2009, p. 63–88.

PRETIO, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatisada. In: PRETIO, O. (Org.). **Educação a distância:** início e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT, 1996.

PREVITALI, F.S. Aspectos Teórico–Metodológicos Acerca do Trabalho no Capitalismo. In: BARBOSA, M. L.; FRANÇA, R. L.; FRANÇA, P. I. S. de.; LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; SCOCUGLIA, A. (Org.). **O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital.** 1º ed. Curitiba, PR: CRV, 2011, p. 35 – 83.

RAMALHO, J. R.; SANTANA, M. A.. **Sociologia do trabalho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

RAMOS, M. N. A **pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RÊSES, E.da S. **De vocação para profissão**: organização sindical docente e identidade social do professor. 2008. 308 f. Tese de Doutorado, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <<http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4043/De%20voca%C3%A7%C3%A3o%20para%20profiss%C3%A3o%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20sindical%20docente%20e%20identidade%20social%20do%20professor.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. Ensino superior, tutoria online e profissão docente. In: X CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES (X CEPFE). **Anais...** Lindóia, SP, 2009.

SÁ, I. M. A. **Educação a distância**: processo contínuo de inclusão social. Fortaleza: C.E.C., 1998.

SANTORO, P. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 2000.

SANTOS, N. E. P. dos; FIDALGO,F. Os (des)caminhos da certificação de competências no Brasil. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. Monteiro; FIDALGO, N. L. R. **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SATHLER, L. A tutoria em cursos superiores a distância. In: SATHLER, Luciano; AZEVEDO Adriana. **Orientação didático-pedagógica em cursos a distância**. São Bernardo do Campo, SP: Unesp, 2008.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação Pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, 2008, p. 47–63.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e cons-

trucionismo social. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvona S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto alegre: Artmed, 1997p. 193–217

SEVCENKO, N. O professor como corretor. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais. 2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0406200004.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

SILVA, W.B. (2013). **Docência online:** quem embala a Universidade Aberta do Brasil? Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/46.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

SILVA, M. B. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância hoje.** (tese de doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrrgs.br/bitstream/handle/10183/15341/000671437.pdf?sequence=1>> Acesso em: 27 abr. 2015.

SILVA, S. S. Modernidade, EaD e o teletrabalho: O dilema brasileiro de conciliar a casa e a rua, sob a perspectiva damattiana. In: **Rev. Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 6, n. 2. Jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/redd/article/viewFile/6451/4760>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

SILVA, S. S. da. Os impactos das políticas de expansão do ensino superior e os seus reflexos nas relações de trabalho na educação a distância: Flexibilização e precarização do trabalho docente. In: **Rev. Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 3, n.1, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=sandra+siqueira+da+silva+flexibiliza%c3%87%c3%83o+e+precariza%c3%87%c3%83o+do+trabalho+docente&hl=pt-br&as_sdt=0%2c5>. Acesso em: 09 out. 2011.

SILVA, J. S. **O trabalho do professor-tutor nos cursos a distância: um olhar sobre a regulamentação e a organização do**

trabalho docente em algumas ies públicas de Pernambuco.
UFPE, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/184.pdf>. Acesso em 30 abr. 2017.

SOARES, M. **Metamemória – memórias:** travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1990.SOUZA, C. A. de. Tutoria como espaço de interação em educação a distância. In: **Rev. Diálogo Educacional**, v. 4, n. 13, set./dez. 2004. Disponível em: <http://anapaula.pbworks.com/f/Unidade_2.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2011

SOUZA, C. A. de; SPANHOL, F. José; LIMAS, J. C. de O. **Tutoria na educação a Distância.** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>> Acesso em 23 jun. 2014

SOUZA, J. S. de. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil nos anos 90.** São Paulo, Editora: Autores Associados, 2002.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século 21.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2001.

TONNETTI, F. A. Tutor é professor: Algumas considerações sobre o trabalho docente na educação a distância. In: SIED – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. UFSC, 2012. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/119-920-1-ED.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2015.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. Pro-Reitoria de Planejamento e Administração. **Anuário 2016 – Ano base 2015.** 2016. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/central_de_conteudos/documentos/2016/12/anuario_2016-ano-base-2015>. Acesso em: 18 mai. 2017.

VASCONCELOS. J. R.C. **Proposta para o exercício de tutoria em cursos a distância no âmbito do Tribunal de Contas da União – TCU.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal3.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2053732.PDF>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

WOLFF, S. **Informatização do trabalho e reificação:** uma análise à luz dos Programas de Qualidade Total. 1998. 211 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279267?
mode=full](http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279267?mode=full)>. Acesso em: 04 maio 2017.

FOTOGRAFIA E ALIENAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A IMAGEM*

*Lidiane da Silva Santos
Vanessa Matos dos Santos
Gerson de Sousa*

INTRODUÇÃO

E sem dúvida o nosso tempo [...] prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a apariência ao ser [...] Ele considera que a ilusão é sagrada, e a verdade é profana. E mais: a seus olhos o sagrado aumenta à medida que a verdade decresce e a ilusão cresce, a tal ponto que, para ele, o cúmulo da ilusão fica sendo o cúmulo do sagrado. Feuerbach (Prefácio da 2^a Ed. De A Esência do Cristianismo)

Vivemos em um mundo ditado pela produção e consumo de imagens o que favorece a atual condição onde, segundo Marcondes Filho (2007, p. 153) “tudo tem de ser transformado em imagens, tudo só encontra sua expressão quando mostrado nas figuras”. Neste ambiente, o excesso de imagens provoca certo horror à possibilidade de um mundo em que elas não existam. O resultado desse processo é uma cadeia de produção imagética respaldada pela necessidade incontrolável de produzir esse material. Tal atitude resulta em um processo que culmina no aprisionamento do ser humano em um ambiente pautado pela supremacia do visual, configurando assim um processo que pode culminar na alienação do homem.

Esta compreensão nos conduz a repensar como é essa vida baseada em imagens: se ela existe de fato ou se configura como mera indagação conceitual, traduzindo-se como um espe-

* DOI – 10.29388/978-85-53111-18-3-0-f-87-98

lho dela, isto é, se a valorização da imagem não acaba por hierarquizar acima do próprio viver. Levando-se o cenário ao limite, tem-se que o viver acaba substituído pela sua representação imagética (KAMPER, 1999). Corrobora com esta reflexão, um problema atual: a necessidade de fotografar, mesmo que esse ato finha por diminuir a realidade representada, uma vez que a imagem capturada pelas câmeras nem sempre é um recorte do real, mas simplesmente uma idealização ou uma falsa lembrança do momento.

Neste contexto, o presente capítulo apresenta uma reflexão acerca da produção fotográfica esvaziada de sentido, problematizando-a em função do processo de alienação defendido por Marx.

A IMAGEM

Em um mundo cercado de imagens se faz necessário discutir a nossa relação com esse tipo de produção, relação essa que envolve tanto o ato de produzir, quanto o por quê produzir e o seu consumo. Ao partir da proposta de compreender a produção, temos que a história das imagens se origina junto com a história do próprio homem, que nas cavernas já estava ligado intrinadamente à construção imagética. Nesse primeiro momento a imagem não era para ser vista ou contemplada, mas tinha uma função ritualística: essas eram produzidas não para serem contempladas, mas sim por se acreditar no seu poder mágico. Produzir um desenho de um animal assegurava ao caçador poder sobre a caça.

Esse caráter mágico se transformou com o tempo, contudo, a imagem não perdeu seu espaço na história da humanidade. No Egito antigo os desenhos também tinham valor social, pois eram parte importante no ritual de passagem para a vida após morte. Outro momento marcante que mostra a relação íntima entre o homem e a imagem se fez presente no período medieval, em que o homem, voltado para Deus, tenta se afastar das figuras produzidas na Grécia e Roma antiga, por ligá-las a algo profano. A proibição bíblica de construção de imagens divinas também poderia ser um obstáculo para a sua produção, mas nem por isso ela é excluída dessa sociedade. A imagem tem sua função modificada,

mas não é eliminada. Nas paredes das catacumbas se tornam simples e simbólicas, tendo como tema a vida de Jesus Cristo e outras histórias bíblicas. E com a proliferação do cristianismo e a ascensão da igreja católica, a imagem passa a ser produzida como forma de catequizar e propagar os dogmas dessa religião.

No Renascimento, a busca passou a ser pela imagem perfeita, capaz de se configurar como réplica perfeita da realidade. Com o retrato, o homem se tornou o tema central dessa arte; as representações de nobres e burgueses tomaram conta da sociedade renascentista. Até este momento histórico, temos que a produção de imagem se fez pelo trabalho manual do artista. Trata-se, portanto, de uma leitura de mundo de um homem que coloca, nas paredes, na madeira, nas telas, através dos mosaicos, vitrais ou escultura, tudo que é captado pelos seus olhos ou construído pela sua imaginação. A visão, neste caso, é muito particular, ainda que seja primordialmente influenciada pela cultura (DEBRAY, 1992)¹.

No século XIX ocorreu uma grande transformação na relação do homem com a imagem quando surgiu a fotografia. A fotografia é capaz de produzir imagens de maneira automática sem a necessidade do artista. Substitui-se o olhar artístico por uma função meramente mecânica. Com o acúmulo de conhecimentos físicos e químicos se torna possível construir as primeiras câmeras fotográficas que passam a captar as imagens do mundo e fixá-las em vidros, placas metálicas e papel. A fotografia supõe ter uma certa função mágica de congelar o tempo e de eternizar o momento. É capaz de materializar as lembranças, uma vez que as imagens, outrora construídas e recapturadas com ênfase pela memória, acabam sendo desenhadas através da luz em uma superfície que pode ser guardada em algo material no qual pode ser visto e revisto.

A fotografia tem, não se pode negar, o mérito de democratizar a imagem. Mas, por outro lado, o acúmulo resultou em banalização. Ressalte-se que a fotografia democratiza por possibilitar a pessoas comuns produzirem e consumirem imagens. Permite ainda que mais pessoas tenham acesso a esse material que

¹ Publicado no Brasil com o título "Vida e morte da imagem: uma história do olhar no Ocidente". Tradução Guilherme Teixeira (Petrópolis RJ: Vozes, 1993).

antes eram privilégio de pouco. Um bom exemplo é a reprodução das obras de artes famosas que só poderiam ser contempladas em museus ou em salas de grandes colecionadores.

[...] a reprodução técnica pode colocar a cópia do original em situações impossíveis para o próprio original. Ela pode, principalmente, aproximar do indivíduo a obra, seja sob a forma da fotografia, seja do disco. A catedral abandona seu lugar para instalar-se no estúdio de um amador; o coro, executado numa sala ou ao ar livre, pode ser ouvido num quarto (BENJAMIN, 1985, p. 168).

O outro lado é o da banalização. Ao considerar como referência a obra de arte, a reprodução técnica da imagem acaba com a áurea de obra, ou seja, a obra deixa de ser “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 1985, p. 170). A fotografia transforma a obra de arte em um item de consumo que perde seu valor característico deixando de ser único, tendo enfoque apenas seu valor de exposição ao transformá-la em um produto de séries.

Benjamin acreditava que a reprodutividade técnica, que origina o bombardeamento de imagens, também acabaria por fazer com que a própria fotografia perdesse, também ela, sua áurea. De certa forma, cumpriu-se aquilo que acreditava o filósofo. Mas, por outro lado, abriram-se brechas também. Ocorre que, para enxergá-las é preciso superar a alienação causada pelo espetáculo. Após invenção da fotografia, seus aprimoramentos que passam pela redução do tempo de exposição, a compactação das câmeras fotográficas, a facilidade no seu manuseio, a pré-visualização da imagem, que começa com as *Polaroid* até chegar nas câmeras digitais, acaba comprometendo a áurea da própria foto.

Não se trata só da instantaneidade, mas também de outros fatores, tais como custo mais reduzido, formatos menores, menos peso, imagens fáceis de transmitir e compartilhar. Evidentemente estes fatores técnicos tiveram grande importância na mudança de hábito dos consumidores. (FONTCUBERTA, 2014, p.29)

Dessa maneira, na contemporaneidade, a perda da áurea da fotografia provoca o empobrecimento da experiência. Uma

vez que a produção de fotos em massa cria a falsa ilusão do conhecer plenamente algo apenas por ter tido o contato visual possibilitado por uma fotografia, desvalorizando o aqui e o agora. Provoca a ilusão que o ver fotografia é tão rico, ou mais do que o viver o fato fotografado. A ânsia de registrar para rememorar acaba se convertendo em uma armadilha, pois “quando o mundo real se transforma em simples imagens, as simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico.” (DEBORD, 1994, p. 18). Desse ponto em diante a fotografia, que cada vez mais impregna a sociedade moderna, se torna um instrumento de alienação, uma vez que o ato de fotografar se aproxima do comportamento, do simples reflexo e automatização.

POR QUE FOTOGRAFAR?

No auge da reprodução técnica, não é necessário mais aparelhos pesados e complicados, conhecimento de física ou química, muito menos um investimento econômico alto para se produzir fotografia. Na era da imagem, os avanços tecnológicos possibilitaram que a fotografia estivesse ao alcance de todos através do próprio celular. É quase impossível imaginar um smartphone que não possibilite uma captura de boa qualidade. Os mais diversos aplicativos são instalados para possibilitar uma edição e tratamento rápido das imagens através de filtros que proporcionem diferentes efeitos finais. Tanta tecnologia acaba por criar a ilusão que o produzir boa foto está no recurso tecnológico e não no olhar e na experiência do artista.

O Homem, em invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver o mundo em função de imagens. Cessa de decifrar as cenas da imagem como significado do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivido como um conjunto de cenas. Esta inversão de função é a idolatria. Para o idólatra – o homem que vive magicamente – a realidade reflete imagens (FLUSSER, 1998, p.29)

O ponto paradoxal da sociedade moderna é que em um mundo que tanto se produz imagens, sua memória fotográfica a cada dia se torna mais escassa. E mais sério ainda é a perda da

memória em si, uma vez que confiamos no aparelho como fonte única de registro para a memória. Não vivemos, nem apreciamos, nem observamos um momento para no lugar fotografarmos. Substituímos o viver pelo clicar. A preocupação hoje é fotografar ou filmar as paisagens, os shows, as visitas aos museus, os momentos familiares, deixando a contemplação e o viver de lado. As imagens aqui servem para alimentar as redes sociais como o *Instagram* e o *Facebook*, na busca das curtidas e o aumento de seguidores. Após atingir esse objetivo raramente há um retrabalho da memória do sujeito desses momentos, tudo fica no mundo virtual. E as imagens que não alcançam o propósito desejado do número de curtidas muitas vezes são apagadas, e assim se apaga a memória física e fotográfica.

Mais complexo do que a perda da memória – seja ela fotográfica seja social – é a substituição da vida real pela imersão na vida virtual. Quantos momentos são criados, quantas fotos que produzem uma falsa ideia do real são produzidas que reforçam a alienação. Trata-se da construção de uma realidade espetacular que se torna mais importante do que a vida em si. Fotografar um prato, é mais importante que saboreá-lo. Fazer selfs em pista de dança substitui o ato de dançar, enquadrar uma paisagem é mais rico que contempla-la. É a vida que se sucumbe à imagem. É o recorte da vida ou pior, é um recorte de uma vida alienada.

Não se fotografa mais a vida, ou as experiências da vida, mas vive-se para fotografar. Essa massificação da fotografia a torna um gesto banal. A fotografia deixa de ser documental para ser autoafirmação do indivíduo, um vício na contemporaneidade, onde tudo vira refém das câmeras fotográficas, é registrado para depois ser mostrado, nas redes sociais, nas páginas da internet, na busca da afirmação através do compartilhamento e comentários sobre as mesmas.

Definitivamente, as fotos já não servem tanto para armazenar lembranças, nem são feitas para ser guardadas. Servem como exclamações de vitalidade, como extensões de certa vivência, que se transmitem, compartilham e desaparecem mentalmente/ou fisicamente (FONTCUBERTA, 2014, p.33).

Na sociedade contemporânea, permeada pelas tecnologias, é possível identificar um novo uso da fotografia: busca da ostentação e visibilidade. Hoje as fotos de família, e dos fatos mais corriqueiros, importantes ou banais são expostos, nas redes sociais, perdendo cada vez mais o valor de culto, sendo substituído pelo valor de exposição. À fotografia cabe agora tornar público os atos cotidianos como se só a hiperexposição garantisse a realidade dos fatos. Para existir é preciso transfigurar-se em imagem (KAMPER, 1999). Se não foi fotografado, compartilhado não aconteceu. Entra-se em um círculo vicioso, em um jogo de visibilidade, em um ato alienado que busca o reconhecimento nos olhos alheios. A fotografia passa aqui a dar vida a existência virtual, preservando instantes fúteis, descartáveis e perecíveis, numa produção incessante de imagens do banal. É a inversão de valores que coloca a memória, a experiência o viver subordinado ao ato de registrar o momento o que nos leva o fotografar para existir. Esta ação que se assemelha àquilo que foi constado por Marx ao refletir sobre a condição dos operários frente ao seu trabalho.

ALIENAÇÃO

O trabalho é uma atividade vital praticada de forma consciente que proporciona felicidade e é realizada livremente. Marx, define que “O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas,[...].” (MARX, 1985a, p.303). Assim o trabalho é a existência em si, e não um meio de existência do trabalhador.

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 1985a, p.172).

Entretanto, o trabalho no capitalismo não está para satisfazer uma necessidade, mas configura-se como um meio para a busca de outras necessidades. Neste sistema, não mais realiza o

homem, ao contrário o torna escravo e acaba por desumanizá-lo, pois o homem não é mais visto como pessoa e sim como produtor e trocador de mercadoria. O trabalho que deveria dignificar o homem o aprisiona em uma situação em que ele não se reconhece no seu próprio trabalho, o que provoca a estranheza entre o trabalho e o trabalhador, o produto e o produtor. Uma vez que ao vender a sua mercadoria, que é a força de trabalho, ele perde o domínio do seu produto, não é ele que define como, quando, onde e o próprio valor de sua mercadoria. O trabalho se torna algo de outro o que acaba por se transformar em angústia, insatisfação, inconformismo, labuta no seu pior sentido. Aqui o proletariado se torna um ser alienado, onde sua tarefa é fragmentada e isso retira a consciência do todo, em que a própria exploração não é percebida.

O proletário vende sua força de trabalho e se fetichiza pela busca do Ter. Toda a exploração e a estranheza do trabalho se justificam pela necessidade de possuir algo. O mais importante se torna o ter e não o ser. O possuir se torna medida de todas as coisas. O trabalho passar a ser o meio de consumo. Passa a ter como função o consumo exacerbado e perde toda afinidade com as necessidades reais do homem, levando a um desejo que nunca se satisfaz, o que o conduz a trabalhar mais para ter mais. Enxergamos, deste modo, o fetichismo da mercadoria, em que o produto passa a exercer um controle sobre o homem. O que está em foco não é a necessidade e sim a satisfação do desejo pelo produto que ultrapassa o seu valor de uso.

Ao abordar o pensamento marxista sobre o trabalho e a alienação do homem em função da questão da produção imagética e, ao tomar como base o fetiche pela mercadoria (a fotografia), temos que a esta, na contemporaneidade, acaba por valorizar mais o fotografar do que o viver. Há, deste modo, também uma alienação.

Numa sociedade bombardeada de imagens, é clara a relação incoerente e alienada, de produzir cada vez mais imagens. Com o advento das câmeras digitais, o ato de produzir fotografia se torna algo ao alcance de todos. Juntando essa facilidade na sua produção e a necessidade da espetacularização, vivemos uma reificação contemporânea de fotografar, para exibir acima de tudo e de todos. Aqui também o homem se torna um estranho, um es-

cravo no ato de produzir imagens sem um propósito, sem um sentido. A fotografia passa a ser ferramenta de superexposição do eu e, neste sentido, também uma forma de violência.

A fotografia perde o valor de culto, valor de memória vivida para o valor de exposição. Esta que um dia retirou a áurea da obra de arte, agora também tem sua áurea perdida uma vez que a imagem se insere em um sistema de repartição em massa. Essa fotografia que busca apenas a ostentação provoca alterações na produção e recepção da mesma. A foto serve apenas para a contemplação do sujeito que busca o espetáculo, os seus “15 minutos de fama” anunciado pelo cineasta e pintor americano Andy Warhol, ou até menos do que isso.

A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes as necessidades, menos comprehende sua própria existência e seu próprio desejo (DEBORD, 1994, p. 24).

A alienação se efetiva pela falta de sentido e pela escravidão perante as imagens. Tudo se converte em imagem para ser vendida, divulgada, espetacularizada. O por quê, o para que, a memória, o sentido, o viver se perde. Aqui o homem contemporâneo se aprisiona no círculo vicioso de fotografar, publicar, fotografar, ostentar, fotografar, expor-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fotografia na sociedade contemporânea acaba por alimentar a nova ordem social, consumista, midiática e imagética. Diante disso, tem-se que a fotografia é também estranha a quem a produz, que necessita do outro, para ser afirmar como ser vivo. Quanto mais se fotografa, mais se tem a obrigação de fotografar num ato de se reconhecer vivo apenas nas fotografias que são compartilhadas nas redes sociais. A alienação na fotografia se materializa no ponto em que esta deixa de ser um ato que invoca a memória, a experiência que possui um valor de culto, para ser um vício, uma ação mecânica, repetitiva sem crítica, que tem no banal sua maior inspiração. Essa alienação produz a necessidade

de fotografar cada vez mais, na busca de uma espetacularização do eu, que carece do reconhecimento do outro.

Na contemporaneidade a foto se afasta da memória, da própria realidade e se aproxima do jogo de visibilidade que só se constrói no prazer de ser visto e mais ainda de ser exibido ao olhar do outro, numa busca de autoafirmação do ser conectado, do ser virtual. As discussões sobre esse fenômeno na fotografia contemporânea, imergida na sociedade atual, não se esgota aqui. Os questionamentos sobre esse assunto se fazem necessários numa busca de se entender as razões que ainda levam o ser humano a fotografar. A superexposição é apenas a ponta do iceberg. Quando entendermos a real necessidade humana, conseguiremos, quiçá, retrabalhar aspectos importantes da fotografia que se tem perdido na atualidade.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Pequena história da fotografia. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEBRAY, Régis. **Vie et mort de l'image**: une histoire du regard en Occident. Paris: Gallimard, 1992.

FONTCUBERTA, Joan. **A câmera de Pandora**: a fotografia depois da fotografia. São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

FLUSSER, Vilém. **Ensaio sobre a fotografia**: para uma filosofia da técnica. Lisboa: Relógio D' Água, 1998.

_____. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002

KAMPER, Dietmar. **O presente impossível:** metáfora da transfiguração do corpo em imagem. Trad. Norval Baitello Jr.. Palestra proferida da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 24 ago.1999.

MARCONDES FILHO, C. J. R. . Imagens que nos aprisionam e a escapada a partir do corpo. Sobre Dietmar Kamper. **Rev. de Comunicação e Cultura**, n. 4, p. 153–174, 2007.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985c. Livro 1, v. 1, t. 2 (Os economistas).

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas– 1948.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

POSSIBILIDADES E LIMITES DA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL*

*Hélida Cristina Brandão Nunes
Robson Luiz de França*

INTRODUÇÃO

Os avanços científicos e tecnológicos têm impactado a sociedade de modo progressivo, inclusive a Educação Infantil, que é a base da vida escolar das crianças. Vários são os desafios para a Educação, inclusive as novas transformações globais e as questões das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Além disso, a crescente diversidade de educandos presentes nas instituições escolares e a formação continuada profissional, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem infantil, exigem práticas pedagógicas reflexivas e atualizadas.

Atualmente ocorre de fato que grande diversidade de crianças chegam às escolas nessa faixa etária da Educação Infantil, conforme a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 12 796 (BRASIL, 2013) que definiu a obrigatoriedade da matrícula na rede escolar a partir dos quatro anos. Período este, impregnado de relevância no desenvolvimento dos requisitos essenciais para aprendizagens atuais e futuras dos educandos. E que estão influenciados por abordagens pedagógicas diversas as quais se modificam a cada época, de acordo com fatores sociais, políticos, culturais e econômicos. Além de paradigmas que envolvem os currículos e o processo de ensino-aprendizagem, e questões como as condições de trabalho, formação inicial e continuada, acesso às tecnologias educacionais, políticas públicas vigentes, entre outros.

*DOI – 10.29388/978-85-53111-18-3-0-f-99-144

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ORIGEM E EXPANSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE AMPARO À INFÂNCIA

Fatos históricos demonstraram que “a tradição colonizadora da catequese jesuítica que previa o recrutamento dos pequenos curumins como forma de interferir nas culturas nativas” (KUHLMANN Jr., 2000, p. 12) teve grande impacto no Brasil colonial. No entanto, a educação do público infantil esteve, durante muito tempo, sob a incumbência das famílias, em que aprendia as tradições e normas de sua cultura.

Após esse período e a partir das consequências geradas pela revolução industrial¹, houve a inserção feminina no mercado de trabalho em grande escala, alterando as estruturas familiares, a exemplo dos hábitos e costumes. Com mudanças sociais, políticas, econômicas e a crescente urbanização, houve o fortalecimento das lutas sociais pelas creches e escolas de Educação Infantil. A origem e a expansão das instituições de cuidados à criança estão interligadas a transformações que giram em “[...] torno de interesses sustentados por três influências básicas: a médico-higienista², a jurídica-policial³ e a religiosa⁴“ (KUHLMANN Jr., 1991, p. 18), os quais tinham o objetivo de proteger e cuidar das crianças.

Em conformidade com o primeiro volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, constata-se que a “[...] expansão da Educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando

¹ No século XVIII, “a fase industrial teve início com o aparecimento de máquinas movidas por energia não humana [...]. Tendo se iniciado na Inglaterra, na indústria de fiação de algodão, essa revolução estendeu-se a diferentes indústrias, universalizando principalmente o uso da máquina a vapor, e a diferentes regiões da Europa Ocidental e da América do Norte” (BOTTOMORE, 2012, p. 92).

²[...] O grande tema de assistência à infância era a mortalidade infantil” integrada “[...] ao projeto mais geral de saneamento, para atingir a civilidade e a modernidade. (KUHLMANN Jr., 1991, p. 21).

³[...] As preocupações com a legislação trabalhista e criminal apontavam o tema da chamada ‘infância moralmente abandonada’ [...] a fim de evitar a criminalidade (KUHLMANN Jr., 1991, p. 22).

⁴Os religiosos apresentavam a Igreja como um sustentáculo da sociedade capitalista” por intermédio da “caridade KUHLMANN Jr., 1991, p. 24).

a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias” (BRASIL, 1998, p. 11). Contudo, Kuhlmann Jr. (1991, p. 20) destaca que “a creche não era defendida tranquilamente por todos, pois trazia à tona conflitos com a defesa do papel materno, tanto sobre o aspecto médico (defesa da amamentação), quanto no aspecto jurídico (abandono de menores)”.

Haviam muitas contradições em relação aos conceitos de infância e de educação que foram construídos ao longo dos tempos. Algumas pessoas achavam que a criança deveria continuar a ser educada nos laços familiares; outras, pensavam que era necessário levá-la para internatos para ter uma instrução mais rígida; e haviam aquelas que, segundo Lössnitz (2006, p. 33), salientavam “[...] a exigência de que a criança fosse inserida no mundo do trabalho e que assumisse uma atitude e um comportamento de um adulto, mesmo que fosse em miniatura”.

Nesse sentido, “o pensamento filosófico e educacional da época não deixou de também contribuir, em alguns casos e momentos, para esse processo de difusão ideológica [...] de uma vida cotidiana adaptada à alienação imposta pelo capitalismo” (ARCE, 2002, p. 101). Isso se procedeu com a revolução industrial em meados do século XVIII, somado as pressões do mundo capitalista, e induziu as pessoas a se adaptarem a novas estruturas globais.

Por perceber e valorizar a educação na infância em outro sentido, Froebel⁵, influenciado pelas ideias de Rousseau⁶ e Pestalozzi⁷, criou o primeiro jardim de infância no ano de 1840 em Blankenburgo, na Alemanha, o qual se preocupava em cuidar e também, em educar as crianças, além de orientar as famílias na educação de seus filhos. Ele “chegou a escrever sobre a educação desde a mais tenra idade, como no seu livro para as mães com sugestões de cantigas, brincadeiras e cuidados com os bebês”; entretanto, em relação à assistência, “[...] era quase inevitável atender

⁵O pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782–1852) valorizava “o aprender fazendo”, o qual “respeita, antes de tudo, a metodologia natural das crianças” (ARCE, 2002, p. 182).

⁶O filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) “é frequentemente apontado como o pai da pedagogia escolanovista, [...] centrada na criança” (ARCE, 2002, p. 102).

⁷Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) era um pedagogo suíço “ardente defensor dos mais pobres, sempre buscou ajudá-los e foi para eles que pensou toda a sua metodologia educacional” (ARCE, 2002, p. 103).

os menores sem as alarmantes consequências dos altos índices de doenças e de mortalidade” (KUHLMANN Jr., 2000, p. 7).

No Brasil, enquanto as famílias com melhores situações financeiras tinham condições de contratar senhoras que educassem as crianças em casa, as menos favorecidas se viam no dilema de encontrar uma instituição pública onde acolhessem os pequenos para poderem trabalhar e ajudar no sustento da casa. Ao considerar o surgimento de altos índices de desnutrição, acidentes domésticos e mortalidade infantil, grupos de educadores, religiosos e empresários se sensibilizaram para organizar espaços de cuidados das crianças fora do convívio familiar.

Diante disso, as creches foram criadas exclusivamente com caráter assistencialista, o que as diferenciou de algumas instituições europeias e norte-americanas. Elas priorizavam os cuidados básicos das crianças como higiene, alimentação, além do acolhimento às que se encontravam em situações de risco ou perigo. Como exemplos que surgiram no período do Império, com a finalidade de amparar as crianças que fossem abandonadas nas ruas: os orfanatos, os asilos e as Casas de Misericórdia, com a roda dos expostos⁸.

De fato, há controvérsias sobre o primeiro jardim de infância surgido em nível nacional em diversos relatos biográficos publicados, sendo constatado que a pernambucana Emilia Ericksen, em 1862, teria organizado um jardim de infância em Castro (Paraná), o qual não “valorizava apenas o conteúdo a ser transmitido, as primeiras letras e noções elementares, mas dedicava tempo as outras áreas do conhecimento como a literatura, artes e música” (LÖSSNITZ, 2006, p. 79). Tal fato aconteceu muito antes de as políticas públicas da Educação Infantil no país serem implementadas.

Enquanto isso, outros autores asseveraram que o primeiro local, após decreto governamental no Brasil Império, foi o jardim

⁸ “O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. [...] As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do império” (GALLINDO, 2017).

de infância criado no “Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, no Rio de Janeiro” (que à época era capital nacional), por Menezes Vieira e sua esposa Carlota, que atendia a meninos da elite, de três a seis anos, de caráter “privado” e “de orientação froebeliana” (KUHLMANN Jr., 1999, p. 19). Esse fato colaborou para que, no ano de 1877, em São Paulo, fosse implantada outra instituição privada de jardim de infância na “Escola Americana” e a “da escola Caetano de Campos, de 1896”, com caráter público, mas que “atendia aos filhos da burguesia paulistana” (KISHIMOTO, 1988 *apud* KUHLMANN Jr., 1991, p. 19).

No final do século XIX, com o início da República em 1889, acentuou-se a demanda de pessoas que se mudaram para as grandes cidades, o que levou a iniciativas de proteção à infância e ao combate aos altos índices de mortalidade infantil, além da criação de organizações filantrópicas, a fim de apoiar e atender as crianças carentes e de cuidar dos filhos dos(as) trabalhadores(as). A partir dessas transformações na história, despontaram mudanças em relação aos conceitos de infância e de educação, que passam “[...] a atribuir à criança a ingenuidade e a inocência que lhes são próprias e, ao mesmo tempo, a imperfeição e a incompletude, transformando em paparicamento ou em moralização” (LÖSSNITZ, 2006, p. 33).

Por todo o território nacional, expandiram-se creches, jardins de infância e organizações de amparo infantil, entre elas o jardim de infância, de 1896, anexo à escola Normal Caetano de Campos (São Paulo), e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAII) no Rio de Janeiro, inaugurado em 24 de março de 1899 e coordenado pelo médico Arthur Moncorvo Filho. Esse instituto tinha a finalidade de amparar as crianças e as grávidas com situação menos favorecida, e, ao ser dividido em algumas seções, “objetivava inspecionar, cuidar, regulamentar, fomentar, exercer, proteger e fundar aparatos capazes de coordenar um plano geral de assistência médica, filantrópica e educativa à infância e às famílias pobres” (CAMARA, 2013, p. 61).

Nas palavras de Kuhlmann Jr., (2000, p. 8), em 1889, “[...] no período da República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país”, mas “[...] a educação assistencialista promovia uma pedagogia da sub-

missão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”.

Com o crescimento da industrialização, as reivindicações de melhores condições de trabalho e de espaços onde pudessem deixar os filhos fizeram com que surgissem “as creches no local de trabalho, como benefício dos trabalhadores”, as quais “foram previstas na legislação trabalhista a partir da década de 1930. No entanto, poucas empresas cumpriram essa legislação [...]” (FLÔR e DURLI, 2012, p. 19). Conforme essas autoras, alguns donos de fábricas passaram a conceder, aos poucos, benefícios sociais aos operários, como a criação de creches e escolas maternais, vilas operárias e clubes esportivos. Esses investimentos foram reconhecidos como vantajosos para que os(as) trabalhadores(as) produzissem melhor, contudo, tinham o intuito de não perder o controle sobre estes sujeitos. Vale ressaltar que registros históricos indicam que, em 1899, foi inaugurada a primeira creche brasileira para os filhos de operários “da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ)”, conforme Kuhlmann Jr descreve. (1991, p. 19).

Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, com vistas a reconstruir a educação nacional, o que contribuiu para a criação de um documento que “teve grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934” (BRASIL, PNE, 2001). O art. 150 declarava a competência da União para criar e estruturar o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de 10 anos subsequentes.

O referido Manifesto colaborou para o desenvolvimento de metas educacionais a serem cumpridas em todas as etapas do ensino. Nesse contexto, o primeiro PNE proposto como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi “elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961” (BRASIL, PNE, 2001).

Nesse entremeio, em 1940 foi implantado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), inerente ao Ministério da Educação e Saúde (MES) e que “[...] desenvolveu ações indiretas na área de creches na forma de associação com instituições particulares de caráter filantrópico, leigo ou confessional, sendo muito mais objeto de propostas higienistas do que de educadores” (FLÔR e DURLI, 2012, p. 19). Segundo as autoras, os objetivos

principais do DNCr se referiam a projetos higienistas e de puericultura⁹ social. Kuhlmann Jr., (2000, p. 8) afirma que tal órgão era “[...] dirigido por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso de 1922” que, entre outras atividades, “[...] encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos”. Ainda na década de 1940, “[...] há a criação dos jardins-de-infância, inspirados em Froebel e localizados em praças públicas” de Porto Alegre, para crianças de quatro a seis anos (KUHLMANN Jr., 2000, p. 8).

Ademais, em 20 de dezembro de 1961 se estabeleceu a Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961), que posteriormente foi modificada pela Lei n. 5.540/1968, conhecida como reforma universitária; no entanto, em se tratando das creches, “não havia programas de ampliação nessa área”, existiam as que funcionavam somente com “[...] demandas isoladas por meio de orientações e uniformização do atendimento” (FLÔR e DURLI, 2012, p. 19). Por volta de 1965, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)¹⁰ promoveu a Conferência Latino–Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, que destacou a “[...] ideia de simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo de baixo custo, apoiado na ideologia do desenvolvimento da comunidade [...]” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 11).

Na década de 1970, a Lei n. 5.692/1971 (BRASIL, 1971) – que também foi substituída pela Lei n. 9.394/1996 – manteve os processos reparatórios. “As políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória, com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares” (KRAMER, 2006, p. 799).

Alcançadas por meio da luta popular, as instituições citadas se confundiam com as transformações sociais e políticas, sendo “propostas como meio agregador da família para apazigar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, [...] como superação dos limites da es-

⁹ “Especialidade médica que trata do cuidado das crianças durante os primeiros anos da sua vida” (AURÉLIO, 2017).

¹⁰ United Nations Children’s Fund.

trutura familiar” (KUHLMANN Jr., 2000, p. 11), A ideia de antecipação da vida escolar das crianças foi defendida, segundo Kramer (2006), com a expectativa de tentar solucionar os problemas do “fracasso escolar”.

Kuhlmann Jr. (2000, p. 8) destaca que “[...] as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional”. Enquanto isso, Kramer (2006, p. 805) diz que uma grande “expansão deu-se na década de 1980 com os movimentos sociais [...]”.

Com a aceleração da economia capitalista ao longo das décadas, aumentou-se a demanda nas instituições de atendimento infantil públicas e surgiu a preocupação para o atendimento a todas as crianças, independentemente de suas condições sociais. Nessa década, as organizações não governamentais, os estudiosos da área da infância e a sociedade se uniram para assegurar o direito das crianças a uma educação qualificada por meio da legislação, processo que se estendeu até a promulgação da Constituição Federal de 1988.

AS MUDANÇAS EVIDENCIADAS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Com a Constituição Federal de 1988 foram reconhecidos o direito da criança à educação gratuita e a inclusão da creche e pré-escola no sistema escolar como grandes marcos da Educação Infantil brasileira. Ampliou-se o espaço para considerar a educação às infâncias, como pode ser verificado no art. 205: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (BRASIL, 1988, art. 205). A partir dessa lei, as creches que eram vinculadas à área da assistência social ficaram sob a responsabilidade do Estado, conforme o princípio dos cuidados básicos ao público infantil, mas com o desenvolvimento prioritário do trabalho pedagógico.

Os dados disponíveis sobre o atendimento de creches e pré-escolas, segundo a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) (BRASIL, 1994, p. 13), são incompletos, com indícios de

que havia uma quantidade significativa que funcionava sem vínculo a um sistema de supervisão – “estima-se, porém, que em 1989, cerca de 667 mil crianças até quatro anos frequentariam creche ou pré-escola e que aproximadamente 2,8 milhões de crianças entre quatro e seis anos estariam matriculadas em pré-escolas”. Nesse sentido, verifica-se que o atendimento era maior na fase pré-escolar e superava “quantitativamente o privado”, com “prioridade, no planejamento de sua expansão, às crianças de quatro a seis anos das áreas urbanas” que concentravam populações de baixa renda (BRASIL, 1994, p. 13).

Diante dessas mudanças, observa-se ao longo dos anos uma constante diminuição no que tange à participação das instituições privadas, devido à ampliação das escolas de caráter público, conforme a Tabela 1. Essa tendência se iniciou e continuou nas políticas posteriores, conforme indica a tabela subsequente, sobre o setor privado.

Tabela 1 – Matrícula inicial na pré-escola do ensino particular: Brasil (1987–1997).

Ano	Total Geral	Particular	
	Nº	Nº	%
1987 ⁽¹⁾	3.296.010	1.121.781	34,0
1988	3.375.834	1.041.294	30,8
1991	3.628.285	1.029.465	28,4
1993	4.196.419	1.018.299	24,3
1996	4.270.376	1.019.487	23,9
1997	4.292.208	987.432	23,0

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 1998).

(1) Incluem-se 2.147 matrículas não discriminadas por dependência administrativa.

Em 1987, o número de matrículas estava com uma taxa de 34%, mesmo incluindo as não classificadas quanto ao tipo de ensino, público ou privado. Após a promulgação da Constituição Federal, houve 3,2% de redução das instituições particulares, índice maior em comparação a 1997, com uma queda de 11%.

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 reafirmou os direitos da infância e da adolescência. No art. 4º, nota-se que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimen-

tação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, ECA, 1990, art. 4)

Com isso, os movimentos sociais ganharam força e tiveram papel importante para discussões e mobilização de ações em defesa dos direitos infantis, em vista de políticas públicas voltadas à infância, além de favorecerem a formação de novos conceitos sobre infância e educação. “Contudo, na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se [...]” (KRAMER, 2006, p. 800).

Para Kramer (2006, p. 802), “[...] do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos, nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a Educação Infantil”. Em 1994, alguns documentos importantes foram desenvolvidos pelo MEC para criar a PNEI (BRASIL, 1994, p. 12), a qual demonstrou que “a Educação Infantil pode ter um significado particularmente importante, quando se fundamenta numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento”.

Os documentos supramencionados estabeleceram as diretrizes curriculares e pedagógicas, a fim de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade nessa etapa do ensino. Há critérios que discutem a organização, o funcionamento das instituições, no tocante aos direitos fundamentais das crianças e à necessidade da qualificação profissional, com um nível mínimo de escolaridade para atuação nas instituições.

Segundo a PNEI, é expressivo o aumento nos índices de atendimento na esfera municipal; no entanto, “[...] essa expansão, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários por parte do Estado e da sociedade, acarretou, em termos globais, uma significativa deterioração na qualidade do atendimento, especialmente na creche” (BRASIL, 1994, p. 13). Os problemas encontrados, conforme a PNEI (BRASIL, 1994), dizem respeito à

inadequação de espaços físicos, aos recursos pedagógicos e à inexistência de currículos e propostas pedagógicas, além da falta de formação específica dos profissionais, o que provocou a baixa qualidade do atendimento às crianças.

No ano de 1996 houve grandes mudanças no sistema educacional com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394 –, que propôs o estabelecimento de competências e diretrizes nacionais para a educação e citou, em seu art. 4º, inciso IV, a garantia do “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996, art. 4º). Além disso, houve a exigência da formação em Pedagogia ou em Normal superior e/ou curso Normal profissionalizante para os profissionais que atuarem na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Conforme alteração realizada na LDBEN por meio da Lei n. 11.274, de 2006 (BRASIL, 2006, art. 3º), o atendimento de crianças na Educação Infantil passou a ser considerado somente até os cinco anos, devido à ampliação do “Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos” e à matrícula obrigatória a partir dos “6 (seis) anos de idade”. Dessa maneira, a criança teria um tempo maior no desenvolvimento da alfabetização, ao ingressar mais cedo no Ensino Fundamental. Existem controvérsias sobre essa questão, que envolvem a efetivação de políticas públicas, a estrutura física, os recursos financeiros e pedagógicos, assim como os profissionais preparados para atuarem de forma segura e comprometida, conforme os novos desafios.

Outro dilema enfrentado é a pouca articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, como asseguram Flôr e Durli (2012, p. 205), em que se percebe uma lacuna existente entre as duas etapas do ensino básico, com “[...] o velho problema da separação entre os processos de brincar e aprender e também o fosso existente entre as práticas pedagógicas aí desenvolvidas”. Essa situação deverá “ser pensada no âmbito de um projeto de educação para a infância na nossa sociedade” (FLÔR e DURLI, 2012, p. 208), para que as culturas infantis sejam respeitadas e a ludicidade inerente a essa fase não seja esquecida.

No ano de 1998, o MEC publicou documentos para a formulação de diretrizes e normas da Educação Infantil, nomeados como Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – eles foram divididos em três volumes (BRASIL, RCNEF, 1998, v. 1), com o escopo de contribuir com orientações didático-pedagógicas.

O referencial “[...] é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades” (BRASIL, RCNEF, 1998, p. 14). Essa flexibilização foi importante por considerar a diversidade sociocultural de cada realidade escolar e respeitar suas necessidades, principalmente em relação às mudanças surgidas na sociedade e a novos currículos, tendências e propostas pedagógicas.

Contudo, algumas críticas foram direcionadas aos conteúdos descritos nos referenciais, como as propostas de organização do trabalho, a divisão em eixos temáticos, e o apontamento de ideias fragmentadas, próximas à divisão das disciplinas no Ensino Fundamental. Para Kramer (2006, p. 802), o referencial “não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismos” também.

No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEF, 1998), com o objetivo de direcionar os currículos para esse nível de ensino e a formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo com o avanço da legislação, no que concerne ao reconhecimento do direito da criança à educação nos primeiros anos de vida, era preciso considerar os desafios inerentes ao acesso e à qualidade do atendimento.

A busca da qualidade envolve o investimento de recursos financeiros para essa faixa etária e a garantia de que tais investimentos sejam efetivamente empregados, com incentivos a projetos educativos nas instituições que valorizem as especificidades infantis, além de formação e valorização do professor – “é nessa idade, precisamente, que os estímulos educativos têm maior po-

der de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança” (BRASIL, PNE, 2001).

Para que essa finalidade fosse cumprida no âmbito da legislação, aprovou-se a Lei n. 10.172/2001, do PNE, que teve o objetivo principal de estabelecer as metas para todos os níveis de ensino até 2010. Um dos objetivos desse documento (BRASIL, PNE, 2001) se relaciona à tentativa de reduzir as desigualdades sociais e regionais referentes à entrada e à permanência da criança e do adolescente no ensino público, e “constitui diretriz importante a superação da dicotomia creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história”.

Ainda em consonância com o referido plano, “a mobilização de organizações da sociedade civil, decisões políticas e programas governamentais têm sido meios eficazes de expansão das matrículas e de aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade da educação infantil” (BRASIL, PNE, 2001).

De acordo com dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2004), 37,7% das crianças de zero a seis anos frequentavam uma instituição de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental. A taxa de frequência à instituição aumentou para 68,4%, ao se analisar a faixa etária de quatro a seis anos, ao passo que, de zero a três anos, esse percentual foi de apenas 11,7%. Mesmo assim, conforme o Censo Escolar 2003, a média anual de crescimento na creche foi de 6,4%, e na pré-escola, de 3,5%. Segundo o total de atendimentos, 72% se encontram na instância pública e, de maneira relevante, 66,97% no sistema municipal, em decorrência da ampliação do ensino público pelo PNE e pela responsabilidade principal delegada aos municípios para o incentivo a essa etapa do ensino básico, destacada na LDBEN.

Tal aspecto foi definido pelo PNE (BRASIL, 2001–2010) na primeira meta, com a ampliação da oferta “de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e a 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos”. Por essas mudanças, percebe-se um significativo

crescimento nessa etapa inicial do ensino, mas não foi o ideal para contemplar efetivamente toda a clientela que se encontra sem vaga nas escolas, devido à crescente demanda.

De acordo com dados do IBGE (2004), os indicadores referentes ao período de 1993 a 2003 mostraram o avanço na situação educacional em relação à frequência na escola, em especial no nível de escolarização de crianças e adolescentes de cinco a dezessete anos de idade. Nas faixas de idade do ensino pré-escolar, verificou-se que a parcela que não frequentava a escola diminuiu de 42,3% para 21,3%. Dados demonstraram também que o nível de escolarização dos alunos de cinco a dezessete anos do Sudeste se manteve mais alto que os das demais regiões.

Em 2006 foram elaborados os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Esse documento trouxe concepções e orientações para a reforma e adaptação dos espaços escolares e foi elaborado com base nos estudos do Grupo Ambiente-Educação (GAE), que desenvolve projetos direcionados à qualidade e à adequação das instituições e que, somado a equipe de professores e demais funcionários das escolas, discute melhorias para a área. Os parâmetros ressaltaram também a importância do reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo e usuário principal desse ambiente; por isso, tornou-se necessário:

[...] identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 21).

Essa questão foi referendada desde a LDBEN, conforme o art. 70, inciso IV, para que os recursos públicos destinados à educação fossem aplicados no desenvolvimento do ensino, com a “[...] aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino” (BRASIL, LDBEN, art. 70). Ademais, no Referencial Curricular Nacional para

a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 1998), salienta-se a relevância da organização do ambiente físico, para que fosse estruturado de acordo com as necessidades, as características e as culturas das crianças.

Os documentos supracitados foram complementados pelo PNE (BRASIL, 2001) que definiu, em sua segunda meta, a exigência de “padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições (creches e pré-escolas) públicas e privadas” e o respeito às características e necessidades do processo educativo infantil.

Entretanto, conforme o diagnóstico apresentado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), existem sérios problemas a se enfrentar, a exemplo, “[...] grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias.” Isso atinge tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças, como falta de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estarem ao ar livre, em atividades de movimentação ampla, em que há o enriquecimento dos espaços de convivência, brincadeira e exploração do ambiente.

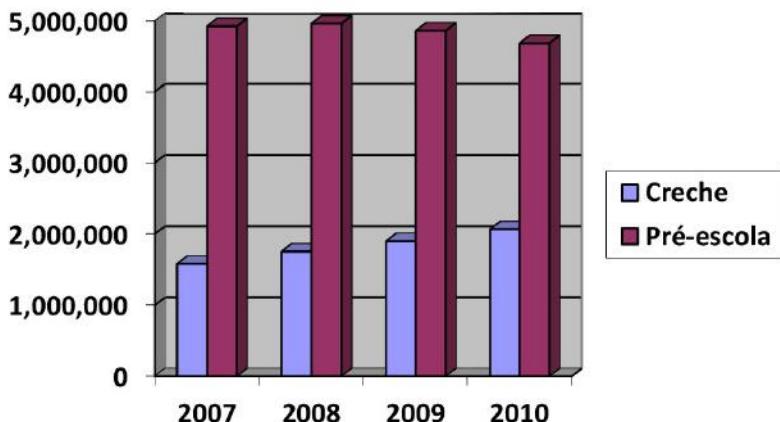
Vale registrar que, segundo dados do MEC (BRASIL, 2003), notaram-se melhorias nas condições sanitárias discutidas nos estudos realizados até 1998, o que indica a busca pela adequação às novas exigências legais. Entretanto, é possível perceber que existem estabelecimentos que estão fora do sistema formal, principalmente, e ainda atendem crianças em ambientes com más condições.

Em 2006 (BRASIL, 2006) houve também a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Emenda Constitucional n. 53/2006, regulamentada pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6 253/2007. Assim sendo, ampliou-se o financiamento para outras etapas da educação básica, incorporando as creches que se expandiram para as comunitárias.

De acordo com o Gráfico 1, ao comparar os resultados de 2007 a 2010, observa-se que as matrículas nas creches tiveram um aumento de 23,4% no mesmo período, o que se deve ao reconhecimento dessa primeira etapa da educação básica e aos repas-

ses do FUNDEB aos estados e municípios. Entretanto, verifica-se uma redução de matrículas no que se refere à pré-escola (em torno de 0,20%), situação que poderá ser considerada devido à reorganização do Ensino Fundamental de nove anos, quando os alunos de seis anos da pré-escola passaram a frequentar o primeiro ano.

Gráfico 1 – Número de matrículas na Educação Infantil (2007–2010)



Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2010).

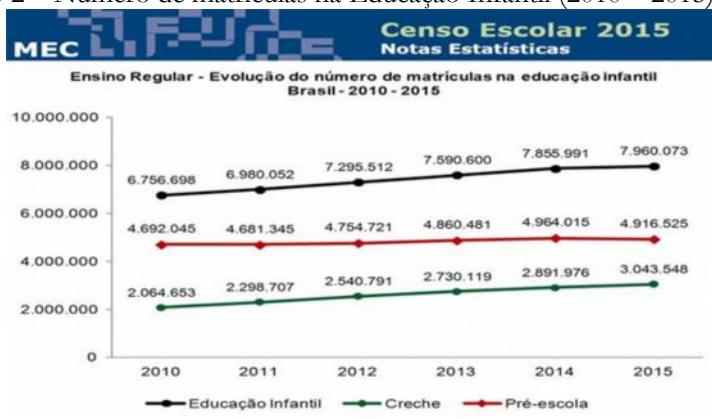
Conforme dados do PNAD (BRASIL, IBGE, 2010), as escolas do sistema municipal tiveram 74,8% das matrículas, enquanto as da rede privada participaram com 23,8%. A maioria das matrículas em creche se concentra em escolas municipais (65,2%), com uma expressiva parcela de 34% na rede privada, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com os municípios.

Em 2013 houve alterações na Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013), que trouxe mudanças significativas para a Educação Infantil, a exemplo da inclusão dessa modalidade de ensino na primeira etapa básica da educação nacional, o que tornou obrigatórias as matrículas de crianças a partir dos quatro anos de idade. Desse modo, verifica-se um avanço em relação aos direitos da criança, para proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento integral infantil, mesmo que seja tardio.

Dados divulgados pelo Censo Escolar 2015 (BRASIL, 2016) e que podem ser visualizados no Gráfico 2 comprovam que

o número de matrículas de crianças de zero a cinco anos teve um crescimento de mais de 15%, ao comparar o período de 2010 a 2015. No entanto, ainda existem várias crianças sem vagas nas instituições escolares.

Gráfico 2 – Número de matrículas na Educação Infantil (2010 – 2015)



Fonte: Censo Escolar 2015 (BRASIL: MEC, INEP, 2016).

Devido ao fato de a demanda de crianças ser maior do que o número de vagas ofertadas, muitas escolas não conseguem cumprir o que a lei determina, o que se evidencia no processo de ensino e aprendizagem infantil. Tal situação é preocupante por ser a universalização do atendimento educacional uma das metas do PNE (BRASIL, 2011–2020), principalmente no que se refere à faixa etária da pré-escola – é o que estabeleceu a lei, com “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesseste) anos de idade” (BRASIL, Lei nº 12 796, 2013, art. 4º).

Ao analisar a trajetória histórica da Educação Infantil, constatam-se avanços significativos no que se refere às conquistas dos direitos das crianças, às mudanças de concepções sobre infância e educação e às evoluções na legislação. No entanto, ainda há muito a ser conquistado nessa etapa inicial do ensino básico, devido à crescente demanda de crianças que surgem em tal processo, como a efetivação de políticas públicas que ampliem o investimento em infraestruturas adequadas, a aquisição de recursos didático-pedagógicos necessários e a formação e valorização dos profissionais.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir das transformações socioeconômicas e políticas surgidas na sociedade, com as mudanças nas concepções e maior valorização das experiências na primeira infância, houve o reconhecimento do direito da criança à educação e avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem. A Educação Infantil tornou-se a primeira etapa da Educação Básica e “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, Lei nº 12 796, 2013, art. 29º).

Na educação das infâncias, os docentes deverão ter como princípios, entre outros: o desenvolvimento infantil, a criação ou produção de aprendizagens e a reflexão sobre a teoria/prática, visto que a criança nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) é um:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesse sentido, a criança, que é um ser social de direitos e também de deveres, constrói seu processo histórico-cultural a partir de suas vivências. Para Vygotsky (2016, p. 59) “[...] a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”. Por esse motivo, a adequação e articulação da prática pedagógica aos interesses e necessidades da criança, torna-se questão essencial para seu bom desenvolvimento.

Assim, ao considerar as especificidades da criança de zero a cinco anos, a diversidade e a qualidade das experiências oferecidas, os educadores devem ter o cuidado com:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças [...]; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis [...] ; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais [...] ; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

Nesse sentido, o processo educacional infantil deverá considerar o respeito à dignidade, à identidade e suas formas de interação, além da valorização das experiências motoras e lúdicas, que devem ser apreciadas como parte essencial de sua cultura. É o que Freire (2009, p. 59) destaca: “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético [...]” e não podem ser questões transgredidas, porque estamos em constante transformação como seres “inacabados”. Assim, a disposição ao diálogo entre os profissionais e a participação em cursos de formação, colaboram para ampliar momentos de reflexões, trocas de experiências e possíveis mudanças na mediação do aprendizado.

Para Vygotsky (2016, p. 120) a ludicidade constitui “[...] a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos”. Uma vez que é por meio do “brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações” (BRASIL, RCNEF, 1998, p. 28). Assim, a partir das interações sociais, dos jogos e das brincadeiras, as crianças desenvolvem seus pensamentos, ampliam e constroem conhecimentos. Temos como exemplos: as “brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc. [...]” (BRASIL, RCNEF, 1998, p. 28). É necessário que os mesmos, possam ser vivenciados em espaços físicos adequados, com o propósito de que as atividades lúdicas, espontâneas ou orientadas, permitam o enriquecimento das diversas habilidades infantis.

As interações sociais possuem algo essencial que é a linguagem, a qual torna-se o fio condutor da comunicação entre todos: colegas/professores/família/sociedade. E com o tempo, “[...] a linguagem vai assim gradualmente se transformando em uma forma de organização da atividade psicológica humana”

(VYGOTSKY, 2016, p. 197). Sob esse olhar, torna-se imprescindível a valorização do diálogo como forma de mediação do aprendizado. Além da reflexão e articulação da teoria-prática, para desenvolver atividades e projetos de acordo com as necessidades das crianças, a fim de priorizar uma educação transformadora em uma perspectiva crítica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas devem articular e respeitar as diversas culturas infantis, propiciando situações que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo [...]; Favoreçam a imersão nas diferentes linguagens [...]; Possibilitem [...] interação com a linguagem oral e escrita [...]; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia [...]; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais [...]; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento [...]; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas [...]; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra [...]; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de [...] recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Nesse sentido, essas propostas que norteiam o trabalho pedagógico devem estar de acordo com as especificidades das crianças e serem trabalhadas de forma dinâmica e lúdica, em vista de um desenvolvimento educacional que valorize a formação plena do aluno, com práticas de avaliação formativa, contínua e sem a finalidade de promover ou reprovar. Segundo Paulo Freire (2009, p. 22) “um dos saberes indispensáveis à prática educativa-crítica ou progressista é que [...] desde o princípio mesmo de sua experiência formadora”, torna-se necessário que o aluno se assuma

“como sujeito também da produção do saber”, em um ambiente de interação, de compartilhamento, de cooperação no qual se permita criar, reinventar, produzir ou construir conhecimentos entre educador e educando.

Além disso, de acordo com as Contribuições para a Política Nacional (2015),

[...] é preciso ter em vista que as conquistas das crianças pequenas, seus ritmos de crescimento, desenvolvimento e aprendizado não se dão de modo linear, estando sujeitos a sobressaltos, variabilidades; principalmente para crianças com menos de 6 anos (BRASIL, 2015, p. 39).

Assim, todo seu desenvolvimento deverá ser respeitado, pois cada criança como ser único, tem características próprias. Vygotsky (2016, p. 116) afirma que a “[...] aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo”. Mesmo possuindo uma grande conexão entre os mesmos, é um processo bastante complexo. Portanto, “[...] a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança”, porque “[...] existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (VYGOTSKY, 2016, p. 111). Essa coerência do processo educativo que valoriza as necessidades da criança torna-se indispensável e demanda do docente uma adequada articulação dos saberes adquiridos na formação inicial, que, integrada aos estudos e pesquisas da formação continuada, poderá colaborar para um processo educacional consistente.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil– RCNEI (BRASIL, 1998, p.7) na prática educativa “[...] a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças”. Esses eixos de trabalho contemplados na Educação Infantil são: Identidade e Autonomia, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática, Movimento, Música e Artes Visuais. Deverão ser discutidos e adaptados às diversas realidades escolares e contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas com parâmetros de qualidade, ampliando as condições necessárias para o exercício da cidadania. E para que o aprendizado não seja fragmentado e

desconectado da realidade, o educador tem a função de organização e orientação do planejamento das atividades didático-pedagógicas de forma interessante e interdisciplinar, utilizando projetos, oficinas, jogos, brincadeiras e outros meios que integrem os eixos temáticos.

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 30).

Para isso, o docente deverá conhecer e respeitar as singularidades dos educandos em suas diversidades de hábitos, costumes, valores, entre outros, a fim de embasar seus planejamentos curriculares e tornar o processo educativo mais interessante. Segundo o processo de ensino-aprendizado progressista e emancipador, como defende Paulo Freire (2009), não é mediante uma “educação bancária”, com mera transmissão de conteúdos desarticulados, mas sim, com um ensino que considera as potencialidades e os conhecimentos dos sujeitos e incentiva o despertar de sua criticidade e criatividade. Nesse tipo de Educação, o educador deverá ser aberto ao diálogo e buscar alternativas em vista da aprendizagem significativa.

O que torna essencial na educação de crianças tão pequenas, a integração do educar e o cuidar, em vista de ações significativas que promovam o aprendizado das mesmas, “[...] não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores” (BRASIL, RCNEF, 1998, p. 23). E sim, considerá-las em seus vários contextos, oportunizar o contato com diversas linguagens e conhecimentos para a construção de sua identidade e autonomia, de forma a fazer uma “[...] reflexão sobre a prática direta com as crianças”, articulando maneiras de analisar o desenvolvimento das mesmas com “a observação, o registro, o planejamento e a avaliação” (BRASIL, RCNEF, 1998, p. 41), entre outros, sem a intenção de classificar ou reprovar. Mas, para verificar possíveis lacunas no processo de ensino-aprendizagem, o que

contribuirá para mudanças de estratégias, procedimentos, recursos utilizados, os quais poderão se adequar em vista da qualificação do processo de ensino-aprendizado infantil.

Esse processo na infância, nessa perspectiva deverá:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, RCNEF, 1998, p. 23).

Nesse ponto de vista, as instituições escolares poderão auxiliar no desenvolvimento das capacidades e potencialidades das crianças e contribuir para sua formação plena. E “o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas” (BRASIL, RCNEF, 1998, p. 30). O qual deverá ter o cuidado de organizar seu trabalho educativo de modo a observar todas essas condições para que o aprendizado aconteça efetivamente. E compreender que o projeto educativo é “um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado que demanda reflexão e debates constantes com todas as pessoas envolvidas e interessadas” (BRASIL, RCNEF, 1998, p. 41). Assim, a constante busca por melhores caminhos didático-pedagógicos de acordo com o nível de desenvolvimento infantil, deverá ser prioridade no percurso profissional do educador que preza por uma educação autônoma e democrática.

DESAFIOS DA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

Diante das transformações socioculturais e científicas que têm surgido na sociedade, emergem vários desafios para a Educação Infantil, entre os quais se destaca o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias. E diante de tantas contradições da sociedade e das novas estruturas familiares, como os docentes poderão trabalhar sob esses novos olha-

res com crianças tão pequenas, mas que ao mesmo tempo estão cada dia mais interligados a esses novos meios?

Moran *et al.* (2008, p. 12) afirmam que “[...] ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas [...]” porque, “[...] na Educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade”. Por isso, é uma atividade complexa, principalmente no que se refere ao desenvolvimento infantil, o qual se encontra em crescimento e maturação. Sob esse olhar, percebe-se que os desafios em relação à mediação tecnológica na educação dos pequenos são muitos e por esse motivo, descrevemos brevemente os impactos tecnológicos e suas influências no mundo, para em seguida discutirmos sobre o assunto educacional.

O termo tecnologia se refere à “ciência cujo objeto é a aplicação do conhecimento técnico e científico para fins industriais e comerciais” ou “conjunto dos termos técnicos de uma arte ou de uma ciência” (AURÉLIO, 2016). Para Kenski (2008, p. 21), tecnologia é “o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. Nesse sentido, “a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época” (KENSKI, 2008, p. 21), tais avanços são reconhecidos nos diversos períodos da história interligados aos sistemas produtivos que foram vigentes.

Esse desenvolvimento tecnológico que tem acontecido ao longo do tempo, trouxe no século XVIII, o paradigma mecânico e com ele, a discussão sobre os benefícios e prejuízos causados pelas tecnologias, que fazem parte de um longo processo histórico-cultural da sociedade e tem suas influências também na Educação Infantil.

Conforme Lukács, (2010, p. 24), “[...] o que caracteriza e determina a especificidade da atividade humana é a transformação da atividade natural em uma ‘atividade posta’, ou seja, é a configuração objetiva de um fim previamente estabelecido [...]”, com uma finalidade específica. Nesse sentido, em função de várias condições, entre elas a do sistema capitalista, os seres humanos fi-

cam no dilema de adaptar-se às novas e complexas transformações globais. Segundo Kenski (2008, p. 21) “a ampliação de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transforma não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social” e trazem novas possibilidades de bem-estar, mas fragilizam as capacidades naturais humanas.

Com o paradigma eletrônico e robótico, ao final do século XX e maiores inovações das engenharias e das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) no século XXI, instigou a sociedade a identificar novas formas de processar a comunicação, para diferentes buscas do conhecimento e criação de produtos, no mundo digital e informacional. Conforme afirma Sodré (2012, p. 172), “[...] as tecnologias eletrônicas multiplicam mágica e infinitamente o poder de ubíquidade¹¹ dos sujeitos sociais, agora confrontados a uma realidade simultânea, instantânea e global”. Elas que incluem várias áreas inerentes a Informática, Robótica, Telecomunicação, Química, Biotecnologia, Engenharia Genética, Infraestrutura em Transportes, entre muitas outras, que fazem parte dos segmentos produtivos. Os quais podem desenvolver “assuntos polêmicos como os transgênicos, a clonagem e o genoma” (KENKI, 2008, p. 17) as usinas nucleares e as engenharias de armamentos, entre outros, que constituem grandes temas debatidos na sociedade atual. “Esse é o resultado do progresso híbrido de homem e máquina, acompanhado de um novo tipo de controle social, que passa hoje pelo desdobramento tecnológico dos simulacros¹² e enseja o aumento da taxa de simulação do real-histórico” (SODRÉ, 2012, p. 172).

Esse impacto tecnológico e o poder evolutivo “[...] privilegia a dimensão técnica do homem, em tal magnitude que a forma da consciência contemporânea é fundamentalmente tecnológica” (SODRÉ, 2012, p. 11). Isso contribui para que, em pouco tempo, os meios eletrônicos se tornem ultrapassados, deixando beneficiados e desfavorecidos no que se refere a essas transformações. Muitos deles tornam-se cada vez mais sofisticados, co-

¹¹ “1. O fato de estar presente em toda a parte ao mesmo tempo.” Ou seja, **estar presente ao mesmo tempo em vários lugares**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/ubiquidade>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

¹² “3. Ato pelo qual se simula efetuar uma ação que tencionamos não praticar.” Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/simulacro>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

mons e populares, o que favorece um consumismo exagerado, além de contribuírem para o enriquecimento dos donos do capital, mas exclui os que não conseguem acompanhar tal inovação. Outros entraves referentes às grandes produções industriais são os relativos à poluição, à questão do lixo e ao uso sustentável dos recursos naturais, que refletirão em nossa sobrevivência e nas gerações futuras. Temas como esses deverão ser discutidos desde a mais tenra idade, assim como entre os profissionais e a família dos alunos.

Diante dos fatos, Kenski (2008, p. 18) destaca que existe “[...] o duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios”. Nessa perspectiva, é necessário avaliar os pontos positivos e negativos da inserção das tecnologias no meio educacional, visando a busca de estratégias que oportunizem a participação das crianças de forma interessante, crítica e criativa no processo de ensino-aprendizagem.

Vygotsky (2016) ressalta em sua abordagem histórico-social, que deverá ser de modo ativo e interativo, na concepção de que todo ser humano constitui-se pelas relações que estabelece com os outros. Nesse entendimento, a mediação tecnológica torna-se um processo em que o professor investiga, a partir do contexto dos alunos, uma gama de interesses e significados, a fim de promover o desenvolvimento deles. De acordo com Feuerstein (2014, p. 21), autor da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural – MCE¹³, “[...] a mediação é uma interação intencional com quem aprende, com o propósito de aumentar o entendimento [...] e ajudá-lo a aplicar o que é aprendido em contextos mais amplos [...]. Desse modo, o autor destaca que para mediar é necessário a intencionalidade e reciprocidade, conhecer as possibilidades de ensinar e aprender, que abrange aspectos afetivos e contextuais do processo de aprendizagem, de forma significativa, em uma intervenção que transforma e garante a “modificabilidade” do aluno, o que pode levá-lo à aplicação dos conhecimentos

¹³ Teoria em que “[...] a pessoa é capaz de adquirir por si mesma não apenas quantidades de conhecimento ou habilidades, mas também novas estruturas cognitivas (...).” O que compreende as “[...] mudanças que levam o indivíduo a interagir com o mundo de forma diferente do que foi previamente vivido” (FEUERSTEIN, 2014, p. 34).

aprendidos por meio da expansão ou “transcendência” em sua vida cotidiana.

No entanto, Feuerstein (2014, p. 35) afirma que “[...] no caminho para a realização da capacidade de modificação” existem barreiras que podem surgir que são: a “etiológica” (deficit ou disfunção), a “de idade de início” (quando houve a identificação e intervenção) e a “produzida pela severidade da condição da pessoa”. Mas são obstáculos que poderão ser vencidos pelo “processo de Modificabilidade”, com “um envolvimento e compromisso de ajudar o aluno a alcançar uma qualidade de vida mais alta” (FEUERSTEIN, 2014, p. 42).

Segundo Moran *et al.* (2008),

[...] os meios de comunicação operam imediatamente com o sensível, o concreto, principalmente a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com a cines-tésica, onde o ritmo torna-se cada vez mais alucinante (como nos videoclipes). Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. [...] De forte impacto emocional, que facilita e pre-dispõe a aceitar facilmente as mensagens (MORAN *et al.*, 2008, p. 33–34).

Dessa forma, as experiências por meio do sensível, “a imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas” (KENSKI, 2008, p. 45), que podem trazer novas possibilidades de aprendizagem na infância, valorizando as intenções e possibilidades dispostas aos educandos. Kenski (2008, p. 19) afirma que os caminhos que delineiam o processo educacional estão ligados a ação docente quando são “[...] definidas as relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos”.

Por intermédio da linguagem digital e das TICs aconteceram várias “mudanças radicais nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento” que influenciaram também a produção ou construção dos conhecimentos (KENSKI, 2008, p. 33), com “[...] a computação (a informática e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, imagens, sons etc.) e os mais diversos tipos, formas e suportes em que estão dis-

poníveis os conteúdos (livros, filmes, fotos, músicas e textos).” Nessa perspectiva, os jogos digitais como o de memória, o quebra-cabeça, entre outros, as músicas e os vídeos com histórias na televisão, filmes, são interessantes formas de se conectar aos conteúdos e disciplinas trabalhadas, apropriando-se de várias possibilidades que os computadores, TVs digitais e *Smart TVs*, celulares, *tablets*, *notebooks*, entre outros, podem oferecer à Educação Infantil. As tecnologias “[...] quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado” (KENSKI, 2008, p. 45).

Contudo, Moran *et al.* (2008, p. 36) ressaltam que “[...] a educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações”, o que significa ficar atentos para não perder o controle e utilizá-las de forma acrítica. É importante destacar que “[...] um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades” (MORAN *et al.*, 2008, p. 23). Em uma aula com vídeos, por exemplo, para apresentação de conteúdos/temas, socialização de músicas, histórias e outras atividades, podem ser bastante interessantes e produtivos para as crianças, até mesmo como entretenimento, mas a utilização inadequada como para cobrir lacunas ou passatempos das aulas sem exploração e comentários dos mesmos podem interferir no aprendizado. Porque o trabalho da criticidade nas crianças deve-se iniciar desde cedo, se desejamos formar cidadãos atuantes na sociedade.

Em meio às discussões sobre as tecnologias e a Educação, surgem posições ambíguas que questionam a capacidade do benefício para o ensino e a aprendizagem. Situações controversas que podem estar relacionadas a vários aspectos, entre eles o da realidade escolar, dos alunos envolvidos, do professor, incluindo os métodos, estratégias e recursos utilizados.

Segundo Freire (2009, p. 65), “[...] diminuir a distância entre o discurso e a prática é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência”. Ser coerente em uma mediação tecnológica que visa o desenvolvimento de alunos autônomos e críticos em sua capacidade de raciocinar, de estruturar o pensamento e de co-

locá-lo em prática nas mais diversas situações diárias, não é algo simples. Requer bastante empenho profissional, além de organização do espaço, tempo e recursos adequados, por esse motivo Kenski (2008, p. 45) salienta que “[...] a escolha de determinado tipo de tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes”. Por esse motivo, a organização, a flexibilidade e a adaptação às diversas situações surgidas no cotidiano escolar, é necessária em vista a aguçar a curiosidade, a imaginação e a criatividade das crianças.

Outra questão a ressaltar, é a complexidade que envolve os desafios e os entraves no uso das tecnologias, como problemas técnicos, invasões de vírus ou *hackers*, entre outros, exigindo que “[...] as instituições educacionais invistam muito em manutenção e segurança, para que suas atividades *on-line* não sofram colapsos” (KENSKI, 2008, p. 45). Tão necessário é também, o investimento em formação continuada profissional para que os docentes estejam preparados para atuarem de forma segura e adequada no cotidiano escolar. E “[...] encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TICs no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos atuais, da situação profissional dos professores e das condições concretas de atuação em cada escola” (KENSKI, 2008, p. 105–106).

Entretanto, a adesão aos multimeios no processo educativo não significará a solução dos problemas advindos da educação. É necessário avaliar as potencialidades que os recursos tecnológicos podem proporcionar, evitando o uso indiscriminado das técnicas que não poderão transcender as virtudes pedagógicas, porque o novo papel que o docente deverá assumir na educação é o de mediador e de interlocutor entre a criação ou a produção de conhecimentos dos alunos. E como a evolução científica e tecnológica é intensa, Kenski (2008, p. 36) ressalta que é necessário “estar abertos para as inovações, em estado de permanente aprendizagem”, não somente com o domínio das habilidades técnicas, mas abrir-se às novas formas de aprender e ensinar. Não como “um modismo”, mas com “o poder educacional transformador” (KENSKI, 2008, p. 125).

Dessa maneira, é necessário ressignificar a Educação, pois, de acordo com Sodré (2012, p. 12), “[...] todo e qualquer projeto educacional se obriga a pensar e agir em sintonia com as

exigências postas pela tecnologização do mundo e com as injunções do mercado global”. Isso demanda novas ações pedagógicas, em vista da “reinvenção dos sistemas de ensino” (SODRÉ, 2012, p. 14) para uma “reeducação”¹⁴ social de forma dinâmica e crítica o qual contribuirá para a reinterpretação da sociedade, que deverá considerar a diversidade temporal e espacial de seus sujeitos.

A FORMAÇÃO CONTINUADA PROFISSIONAL

Ao longo do tempo, diversas concepções de formação continuada foram se constituindo tais como os termos: reciclagem, aperfeiçoamento, formação em serviço, capacitação, desenvolvimento de professores, educação contínua, desenvolvimento profissional, formação permanente. Essas denominações tiveram alguma diferenciação de significado, mas todas buscaram o mesmo sentido: o de desenvolver a atividade de aperfeiçoamento profissional. De acordo com Behrens (2007, p. 444), a formação continuada ou em serviço de professores, diferencia-se do conceito de capacitação, por esta ter a finalidade de “[...] um treino sem abordagem crítica e reflexiva”. E também se distancia do termo clássico reciclagem, por este ter o objetivo de “[...] renovar ou remodelar a prática pedagógica”; já a formação continuada é um “[...] processo contínuo, preferencialmente, no *locus* da escola” que se desenvolve ao longo da vida profissional docente. Contudo, “[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim por um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25 *apud* BEHRENS, 2007, p. 444).

Assim, a adequação da ação pedagógica diante das novas tecnologias demanda a inserção de recursos nos espaços escolares e, também, formação científica e tecnológica profissional que possibilite essa apropriação. Isso requer pesquisa, estudo, criação e recriação de novas formas de inserções tecnológicas, que sejam viáveis ao processo de ensino-aprendizagem na infância. Ações importantes que proporcionarão maior segurança e autonomia

¹⁴ É “a Educação que não se confunde com a instrução pura e simples [...]. Educar é socializar, individualizando, isto é, [...] criar as condições cognitivas e afetivas para sua autonomia” (SODRÉ, 2012, p. 14).

para a adequação do planejamento escolar, produção de recursos didáticos, redimensionamento e orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Em meados do século XX, foi introduzida em nível nacional a educação à distância, que em grande maioria, era realizada por meio de correspondências e com a “[...] iniciativa de instituições privadas que ofereciam iniciação profissional em áreas técnicas, sem exigência de escolarização anterior[...]” (KENSKI, 2008, p. 75). E por intermédio do uso das tecnologias de comunicação, rádio e televisão, Kenski (2008) afirma que iniciou-se a oferta de “cursos supletivos e campanhas” como por exemplo, a de alfabetização de adultos, baseado em um “modelo tecnicista reprodutor” e com a preocupação de “certificação em massa”.

Em relação a esse certame, as autoras Flôr e Durli (2012, p. 17) verificaram que “[...] no Brasil, as iniciativas de formação continuada, especialmente após o processo de descentralização da educação desencadeado no contexto das políticas neoliberais da década de 1990, estiveram quase que exclusivamente sob a responsabilidade dos municípios”. Mas, com a implantação da Política Nacional de Formação de Professores, com o Decreto n. 6 755 (29/01/2009) que foi revogado pelo de 2016, nº 8 752, houve maior colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, para o incentivo à formação inicial e continuada aos professores das redes públicas.

Em 1994, iniciou-se nas universidades, a expansão do uso da internet e a partir do art. 80 da nova LDBEN (BRASIL, 1996) incorporou-se “a modalidade ‘à distância’ como espaço oficial para se fazer educação no Brasil”, de forma flexível em relação às “[...] rígidas determinações dos espaços e tempos da educação escolar tradicional” (KENSKI, 2008, p. 75). O que requer do aluno muita organização e disponibilidade de estudos onde melhor lhe convier, para uma autoaprendizagem, além do uso intensivo das tecnologias digitais, entre outras mais utilizadas: fóruns, *chats*, *e-mails*, tele e videoconferência. Contudo, alguns dilemas podem surgir nessa modalidade como panes técnicas que ocasionalmente ocorrem e dificuldades em conciliar a vida pessoal/profissional com o tempo dedicado aos estudos.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n. 9.394 (BRASIL, 1996, art. 62) “a formação de docentes para atuar na educação básica” passou a ser:

[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Por meio dessa Lei, determinou-se então, que a formação de professores para a atuação na Educação Básica fosse preferencialmente com graduação, Licenciatura Plena, dando continuidade ao seu aperfeiçoamento e atualização profissional com a formação em serviço, vinculada aos planos de carreira. E para isso, os profissionais precisam de “[...] uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço” (BRASIL, RCNEF, 1998, p. 41).

Essas mudanças na reforma do ensino universitário favoreceram a criação dos Institutos de Ensino Superior (ISEs) e um grande incentivo à formação continuada. O que indicou que a formação continuada poderia diminuir as lacunas da formação inicial, entretanto, sem uma formação universitária sólida, o docente não terá muitas condições de resolver conflitos quando em exercício nas instituições escolares. Por isso, a formação contínua de forma contextualizada se tornaria um meio importante de aperfeiçoamento do professor, principalmente devido às mudanças que têm ocorrido, ao longo do tempo, na educação. Nessa lógica:

[...] os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional. (BRASIL, RCNEF, 1998, p. 39).

As formações, visualizadas por esse ângulo, podem acontecer em espaços formativos *in loco* ou em centros de formação, para discussão de procedimentos didático-metodológicos e recur-

sos que favorecerão o compartilhamento de inovações que poderão oferecer subsídios ao planejamento a ser desenvolvido de forma flexível e de acordo com a realidade dos educandos.

Isto significa que as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam das creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. (BRASIL, RCNEF, 1998, p. 39)

Sob esse olhar, as redes de ensino deverão oportunizar momentos em que os docentes possam atualizar-se constantemente, além de compartilhar saberes e experiências entre os profissionais. Ao conhecer e diagnosticar a realidade em que trabalham, os profissionais poderão descobrir possibilidades e limites que permeiam seu contexto, buscar condições para recriar e modificar a prática que exerce, de forma interdisciplinar e ou também, transdisciplinar¹⁵. Por meio da transposição didática de materiais e experiências, disponíveis nas redes sociais, *sites* de pesquisas, também é possível encontrar saberes relativos à educação da infância, os quais possibilitam interfaces de apoio pedagógico. No entanto, nem todos os profissionais possuem acesso ou conseguem beneficiar-se desse suporte, além de outros se demonstrarem individualistas e não colaborarem com as trocas de experiências, devido a interesses próprios. Segundo Imbernón (2009, p. 26) “[...] a formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências [...]”. Ao considerar estas questões, Marx (1996, p. 423) afirma que as formações sociais no trabalho não se podem manifestar senão de maneira indireta, por meio de um desvio, que se esconde atrás da relação entre as coisas, porque “[...] o capital evoluiu para o comando sobre o trabalho, isto é, sobre a força de trabalho em atividade, ou seja, sobre o próprio trabalhador”. Assim, torna-se importante um novo tipo de sociabilidade para a trans-

¹⁵ “O conhecimento transdisciplinar associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apóia-se no próprio conhecimento disciplinar” (SANTOS, 2008, p. 75), criando situações com maior envolvimento e construção de significados para os alunos.

formação do sujeito, a fim de redefinir a divisão do trabalho, para que se tornem agentes e produtores na vida cidadã.

Estudos e resultados de pesquisas têm demonstrado a complexidade que envolve a profissão docente, suas especificidades cotidianas e sua formação profissional, com preocupações relacionadas aos saberes, à identidade e aos processos de construção do conhecimento profissional docente. Entre outros, há uma necessidade de “saber pensar” e ser “[...] capaz de aprender e de continuar em processo de formação” (DEMO, 2005, p. 164), de descobrir novos referenciais teórico-metodológicos que tornam possível superar lacunas de formação, a qual inclui entre elas, a racionalidade técnica. Diante desses fatos, o aprimoramento pedagógico poderá implicar mudanças de paradigmas no ensinar e aprender e colaborar para a transformação histórico-cultural dos sujeitos. Assim, o profissional terá oportunidade de refletir sobre suas práticas, que talvez estejam em uma cultura escolar centrada no tradicionalismo, e substituí-las para outra, dialógica e problematizadora, interligado às tecnologias, impulsionando o desenvolvimento dos educandos de forma colaborativa e emancipatória (FREIRE, 2009).

Percebe-se que a formação continuada vislumbra um arsenal de desafios, com a revolução tecnológica, como a informática e a telemática, que se desenvolvem a todo vapor na sociedade e fazem surgir novos produtos que exigem do docente maior conhecimento e habilidade para operá-los com eficiência. Além de adaptação às novas mudanças, o docente precisa lidar com o conhecimento em constante construção e considerar o desenvolvimento dos alunos, sendo o professor o mediador fundamental desse processo. Kenski (2008, p. 94) evidencia que “o uso da tecnologia digital no Brasil vem ocorrendo com maior intensidade nas instituições educacionais [...]”, no entanto “pouco mais de 10% [...] possui computadores e acesso à internet disponíveis para atividades de ensino”. O que demonstra que ainda é preciso investimento tanto em equipamentos, quanto em formação profissional, porque não é suficiente que as instituições escolares estejam bem equipadas com modernas tecnologias, se o professor não estiver preparado para agir nesse novo contexto. Há “necessidade de construção de novas estruturas educacionais que não sejam apenas a formação fechada, hierárquica e em massa como a

que está estabelecida nos sistemas educacionais” (KENSKI, 2008, p.48), em razão de muitos desses cursos apresentar-se distantes das práticas pedagógicas e das condições profissionais docentes.

De acordo com Pedro Demo (2005, p. 171), “[...] congruente com a noção de aprendizagem desestrutiva e conhecimento disruptivo¹⁶, educação precisa romper com o *status quo*¹⁷, tornando-se o inevitável impacto socializante apenas subproduto e emergido como energia maior o saber pensar”. Isso comprehende refletir, raciocinar, desconstruir paradigmas, romper barreiras, reconstruir, inovar em um processo incessante para a emancipação dos seres sociais. É sair de uma zona de conforto e buscar os significados dessas novas formas de pensar a educação, de compreender esses novos signos que interferem no processo educacional de crianças tão pequenas, que necessitam de uma base sólida para continuar seus estudos no Ensino Fundamental.

Torna-se necessária, também, a criação de políticas públicas que viabilizem esses contextos, pois como destaca Nóvoa (2008, p. 19), “[...] a oferta para a formação e para o desenvolvimento contínuo de professores precisa ser coordenada por um sistema único e coerente [...]”, financiada de forma apropriada. Existem alguns investimentos nacionais em formação, entre eles, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO¹⁸. Este Programa proporciona a infraestrutura tecnológica para as escolas, como formação docente e dos gestores, com apoio do canal TV Escola e o Portal do Professor. Há ainda o “Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação”¹⁹, promovido pelo MEC, que se caracteriza pela integração das diferentes mídias ao processo de ensino-aprendizagem e tem como objetivo principal contribuir para a formação continuada de profissionais em educação, em especial professores da Educação Básica, para o uso dos recursos tecnológicos no cotidiano da escola, de forma

¹⁶ “Relativo à disruptão” (AURÉLIO, 2016), ou seja, a romper-se.

¹⁷ Expressão do latim que significa o “estado em que certa situação se encontrava anteriormente” (MICHAELIS, 2017).

¹⁸ Apresentação sobre o programa, disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>>. Acesso em: 14 set. 2016.

¹⁹ Os módulos promovidos estão disponíveis em: <<http://webeduc.mec.gov.br/midia-seduccao/index6.htm>>. Acesso em: 14 set. 2016.

articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem (BRASIL, 2016).

Existem também os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que trabalham com formação de professores nos municípios; esses recebem auxílio para uma prática mediada em sala de aula. Similarmente, é possível verificar a criação de parcerias entre as escolas as faculdades e universidades na busca de pesquisa, formação, ação e reflexão. Questões estas, que se tornam importantes para que sejam diversificadas e ampliadas, a fim de alcançar a todos os profissionais para que se apropriem dos meios tecnológicos de forma ativa, crítica e autônoma, e não se tornem apenas usuários e consumidores desses produtos. Situações em que a educação precisa relevar em vista de “preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas” (KENSKI, 2008, p. 64).

De acordo com Nóvoa (2008, p. 19), “[...] a formação inicial de professores nunca poderá ser suficiente para sustentar um professor durante uma carreira [...]” Desse modo, é essencial a mudança nas práticas e relações educativas, pois as tecnologias podem abrir possibilidades, não por meio da mecanização do saber ou apropriação mercadológica, em que o conhecimento tenha valor de capital, nem em vista de deixar docentes ainda mais angustiados, sem saber o que fazer diante de tantas inovações, mas ao contrário, com um planejar cuidadoso em que seja possível superar desafios em decorrência da qualificação educacional. É necessário salientar: “não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto” (NÓVOA, 2008, p. 25). O profissional subordinado a cada realidade escolar, com necessidades e interesses distintos, pode atuar de forma crítica, dinâmica e instigar a modificação das condições sociais em vista de um novo sistema de ensino, que ao mesmo tempo, contribua para a transformação da sociedade.

Demo (2005, p. 2) afirma que “[...] o futuro da Educação não pode ser extensão apenas da Educação atual. Se ela é agente crucial de transformação da sociedade, segue que precisa, acima de tudo, saber transformar-se”. Isso significa mudanças em todos

os aspectos, que vão do pequeno ao grande porte, com desenvolvimento de “[...] espaços alternativos de conhecimento e aprendizagem” (DEMO, 2005, p. 36). No contexto de mudanças que se referem à formação inicial e contínua, o professor precisa considerar o estudo da sua própria ação, como um dos meios constitutivos da construção de novos saberes profissionais e possível superação da dicotomia entre teoria e prática e do “ambiente de instrucionismo desvairado” (DEMO, 2005, p. 165), que se perde no tempo. No entanto, existem muitas outras ambiguidades entre escola e formação básica dos profissionais, como por exemplo, políticas públicas descontextualizadas das necessidades das instituições escolares, que dificultam os caminhos da docência, além da “inclusão digital” que deverá “ser pensada como forma de diminuir os problemas de acesso [...]” àqueles que possuem alguma deficiência ou necessidade educativa especial. (KENSKI, 2008, p. 78).

Para superar as contradições impostas do mundo atual e construir uma sociedade diferente desta marcada pela exploração, a criticidade e a reflexão são fundamentais nos caminhos da docência. E a formação para Kenski (2008, p. 73), deverá aliar “[...] as possibilidades multifacetadas das tecnologias com as exigências de uma pedagogia centrada na atividade exploratória, na interação, na investigação e na realização de projetos”. Nesse sentido, a formação continuada profissional precisa ser reestruturada, assim como a formação inicial docente, além de haver necessidade de outras mudanças na educação que são referentes à estrutura escolar, recursos e políticas públicas de valorização profissional.

As novas tecnologias não podem ser reduzidas à transmissão de informações, mas sim, proporcionar uma comunicação eficiente com abertura para questionamentos e discussões de forma crítica e produtiva, para que se possa renovar e transformar a educação. No entanto, conhecer os meios tecnológicos adequados a cada situação e os objetivos que se deseja conquistar são questões muito importantes para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Porquanto, “ações cooperativas e colaborativas de avanço no conhecimento libertam os alunos para novas aprendizagens e progressos em relação ao seu aprendizado” (KENSKI, 2008, p. 73).

Não é somente incorporar à prática docente tais recursos, mas que possam operar e orientar as aulas de forma a utilizar de vários meios como visuais, audiovisuais e cinestésicos, para que as experiências cotidianas promovam a articulação e a construção dos saberes pelos discentes e docentes. Nesse sentido, a formação do professor deverá ser construída sobre uma base sólida, de forma colaborativa constituindo uma rede de aprendizados que refletem as TICs como instrumentos que podem ou não potencializar o processo educacional, agindo com objetividade e discernimento para reconhecer as possibilidades e os limites da utilização dos instrumentos em detrimento qualitativo da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011.** Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17 abr. 2011. Rio de Janeiro, 2011.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”:** uma análise dos pensamentos de Pestalozzi e Froebel. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

AURÉLIO, Dicionário. Disponível em: <<https://dicionariodo-aurelio.com>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BEHRENS, Marilda A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Rev. Educação.** Porto Alegre, v. 63, n. 3, set./dez. p. 439–455, 2007.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. **Rev. REVEMAT.** Florianópolis, v. 9, p. 07–20, jun. 2014, Disponível em: <<http://mariabicudo.com.br/resources/ARTIGOS/Meta-an%C3%A1lise%20seu%20significado%20para%20a%20pesquisa%20qualitativa.pdf>>.

Acesso em: 10 mar. 2016.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento Marxista.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: 1968. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. **Constituição Federal do Brasil.** Brasília: 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>. Acesso em: 14 dez. 2016.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1994. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>>. Acesso em: 4 de fev. 2016.

_____. **Lei nº 9394, de 29 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. **Lei nº 10 172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 de fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2002.** Brasília: MEC/INEP/SEEC, 2003.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios:** Síntese de Indicadores 2003. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão /IBGE, 2004. Disponível em:
<<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv4086.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC,SEB, 2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduin-f.pdf>. Acesso em: 5 de fev. 2016.

_____. **Lei nº 11 180, de 23 de setembro de 2005.** Institui o Programa de Educação Tutorial – PET. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=332-leisetembro2005&category_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. **Lei nº 11 274,** de 6 de Fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 9 fev. 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de Dezembro de 2006.** Insere nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal. Brasília: 2006. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1>. Acesso em: 9 dez. 2016.

_____. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil 2006.** Brasília: MEC, SEB: 2006.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.** Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rkp01_06.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. **Lei nº 11 494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 11 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2010.** Brasília: MEC/INEP/SEEC, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação (2011–2020).** Brasília: MEC, 2011. Disponível em:
<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. **Lei nº 12 796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9 394/96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre a formação dos profissionais da Educação e outras provisões. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 15 mai. 2016.

_____. **Portaria de nº 343, de 24 de abril de 2013.** Altera dispositivos da Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010, sobre o Programa de Educação Tutorial – PET. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13005-portaria-343-24-abril->

[2013-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192>](#).

Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. **Contribuições para a política nacional** – A avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2015. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/seb_avaliacao_educacao_infantil_a_partir_avaliacao_contexto.pdf>. Acesso em: 01 set. 2016.

_____. **Censo escolar 2015** – notas estatísticas. Brasília: MEC, INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. **Mídias na Educação**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao>>. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>>. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 14 set. 2016.

CAMARA, Sônia. Inspeção Sanitária escolar e educação da infância na obra do médico Arthur Moncorvo Filho. **Rev. brasileira de história da educação**. Campinas, v. 13, n. 3, p. 57–85, set./dez., 2013.

DEMO, Pedro. **A Educação do futuro e o futuro da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael; FALIK, Louis. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Vozes: 2014.

FIORENTINI, Dário; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2 ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (orgs.). **Educação Infantil**: formação de professores. Florianópolis: UFSC, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GALLINDO, Jussara. **Roda dos expostos**. UNICAMP/SP: Faculdade de Educação. HISTEDBR. Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 4. ed. Campinas/SP: Papirus, 2008.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797–818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

KUHLMANN JR, Moysés. Instituições Pré-escolares Assistencialistas no Brasil (1899–1922). **Rev. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 77, p. 17–26, ago., 1991.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Brasileira de Educação**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 14, p. 5–18, mai/jun/jul/ago., 2000,. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

LÖSSNITZ, Gislene. **O primeiro jardim de infância no Brasil**: Emilia Erickson. Dissertação de mestrado. Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006. Disponível em: <<http://www->

[bicen-tede.uepg.br/tde_arquivos/4/TDE-2007-03-02T185849Z-24/Publico/Gislene%20.pdf](http://bacen-tede.uepg.br/tde_arquivos/4/TDE-2007-03-02T185849Z-24/Publico/Gislene%20.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2016.

LUKÁCS, Gyorgy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital – Crítica da Economia Política**. O processo de produção do capital. Vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NÓVOA, Antonio. O regresso dos professores. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. In: **Comunicações da conferência**. Portugal, p. 21–28, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa–ação crítico–colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Rev. Educação e pesquisa**, São Paulo, USP, v. 31, n. 3, p. 521–539, set./dez., 2005.

PINTO, Cândida Martins. Metanálise qualitativa como abordagem metodológica para pesquisas em letras. **Rev. Atos de Pesquisa em Educação**. São Vicente do Sul, V. 8, n. 3, p. 1033 – 1048, set./dez., 2013. Disponível em:

[<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/4023/2491>](http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/4023/2491). Acesso em: 10 mar. 2017.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Rev. Brasileira de Educação**. Curitiba, v. 13, n. 37,, p. 71–84, jan./abr 2008.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa–ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna R.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165–189, jan./abr., 2014.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis.
Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 14. ed. São
Paulo: Ícone, 2016.

AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA EXPLORATÓRIO-DESCRITIVA*

Hélida Cristina Brandão Nunes

Rose Mary Kern Martins

Robson Luiz de França

INTRODUÇÃO

Diante das complexas mudanças culturais e científicas da sociedade, surgem diversas questões que impactam a Educação Infantil, principalmente no que se refere à integração das novas tecnologias ao processo ensino-aprendizagem. Para tanto, tornou-se necessário analisar as produções acadêmicas mais recentes para situar sobre essas questões, assim como compreender as tendências de estudos e as lacunas dos conhecimentos na área, contribuindo com investigações posteriores.

A constituição de um campo de pesquisa, não é uma tarefa simples, o exame da sua historicidade, além da compreensão de inserção do pesquisador, exige a desconstrução de modelos e valores para práticas diferenciadas de pesquisa (NUNES e CARVALHO, 1993). As teses e dissertações são produtos importantes das Pós-graduações nacionais e caracterizam campo de conhecimentos que delineiam a contribuição científica dos programas. E como valiosos instrumentos para acesso às produções acadêmicas, temos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹ e o da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)². São bancos de dados multidisciplinares que agregam as grandes áreas do conhecimento, aos quais possuem a responsabi-

* DOI – 10.29388/978-85-53111-18-3-0-f-145-168

¹Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

²Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

lidade pela veracidade dos conteúdos cadastrados com acesso livre via *internet*. Recursos estes, que estão em constante adaptação e atualização anualmente, de acordo com as informações enviadas pelos programas de Pós-graduação nacional o qual permite a pesquisa por autor, título e palavras-chave.

EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a evolução tecnológica durante o percurso histórico do ensino nacional, os sistemas educacionais tiveram impactos que interferiram e ainda incidem sobre o processo ensino-aprendizagem, o que recai também sobre a Educação Infantil.

Segundo Kenski (2008, p. 21) “a ampliação de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transforma não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social” e trazem novas possibilidades, mas limites também. No entanto, Demo (2005, p. 12) afirma que “parece evidente a dificuldade de transformar as tecnologias em oportunidades de aprendizagem sem a mediação do professor. Qualquer artefato técnico implantado na escola, só frutifica sob a mediação do professor”. O que exige do docente, atualização e formação constantes para conseguir realizar de forma eficiente a importante função de mediar os conhecimentos.

Vygotsky (2016, p. 59) afirma que “[...] a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”. Assim, torna-se necessário, a adequação da prática pedagógica aos interesses e necessidades da criança, para que possa ter um pleno desenvolvimento. Segundo Freire (2009, p. 59), “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético [...]” e por esse motivo, não se deve negar essa condição que é essencial ao desenvolvimento infantil. E a partir do conhecimento das necessidades da criança, mediar ações que possam contribuir para seu desenvolvimento social, cognitivo, motor, de forma integral.

Para tanto, os docentes precisam estar em constante aperfeiçoamento e compreenderem que atuar na educação das infâncias, exige dedicação, dinamismo e muita disposição, porque não

poderá haver lacunas entre o cuidar e o educar. Ambas as questões devem estar interligadas, a fim de proporcionar o bem estar necessário para que as crianças possam construir seus conhecimentos de forma sólida. O que inclui “o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças [...]” (BRASIL, RCNEI, 1998).

Nessa perspectiva, a formação profissional, tanto inicial, quanto continuada tem sua grande importância. No entanto, os cursos de formação necessitam de reestruturação e clareza sobre o perfil profissional dos docentes que atuarão junto à criança pequena. A crítica mais comum está em relação às disciplinas curriculares que “[...] priorizam–se determinados campos de conhecimento em detrimento de outros: em uns, saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais entre outros” (KISHIMOTO, 2002, p. 108). De acordo com essa autora, é complexa a formação de docentes com conteúdos fragmentados, para trabalhar com a criança pequena que aprende de modo integrado. E então, surge a formação continuada ou permanente (IMBERNÓN, 2009), para que consiga contribuir com o desenvolvimento profissional docente ao longo de sua carreira, mas que carrega em si também, várias lacunas em relação ao seu processo.

Contudo, as mudanças na estruturação da formação continuada ou permanente poderá ser então, um dos fatores significativos para a promoção de padrões de qualidade na educação, com trocas de experiências e a atualização constante de forma flexível, crítica e colaborativa entre os docentes (IMBERNÓN, 2009).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil diante da evolução científica e tecnológica, não poderá excluir essas transformações que interferem no processo de ensino-aprendizado das crianças. Segundo Kenski (2008, p. 18) existe “o duplo desafio para a educação: adaptar–se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios”. Dessa forma, é necessário que ao incorporar os meios tecnológicos na educação, seja de forma crítica e que atenda às reais necessidades que o desenvolvimento infantil exige. O que demanda novas ações pedagógicas, em vista da “reinvenção dos sis-

temas de ensino” (SODRÉ, 2012, p. 14), para reestruturar de forma gradativa as instituições escolares e promover uma educação integral.

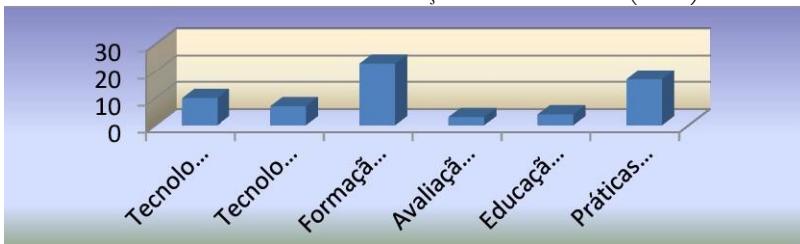
ANALISE DOS DADOS DA PESQUISA

Esse trabalho foi desenvolvido a partir da análise bibliográfica com abordagem exploratório–descritiva, considerando inicialmente estudos primários constantes no banco de dados da CAPES e IBICT. E foi desenvolvida seguindo em duas etapas: sendo a primeira, com categorização pelos títulos e a segunda, pelos conteúdos dos resumos.

Na Primeira etapa: ao entrar no banco de teses e dissertações da CAPES, no campo de busca digitou–se “Educação Infantil, Tecnologias” e foram encontradas 166.645 produções, mas com o refinamento dos dados para o ano de 2016, as produções se reduziram para 14.312. Ao selecionar na grande área do conhecimento “Ciências Humanas” e área do conhecimento, “Educação”, os resultados reduziram–se para 3.811. Ao refinar mais uma vez, na área da educação no campo “Educação Escolar”, as produções ficaram em torno de 141.

Ao prosseguir com o processo de seleção dos estudos primários no IBICT, com as mesmas palavras–chave, encontramos 196 dissertações e 35 teses sobre o assunto. Ao refinar para o ano de 2016, reduziram–se para 26 produções acadêmicas, as quais foram unidas aos outros trabalhos encontrados no banco da CAPES. Ao retirar aquelas que por sua vez, se repetiam, as demais foram organizadas em um processo de categorias, conforme os títulos das dissertações e teses. O que se reduziu para 64 (sessenta e quatro) produções seguidas abaixo de acordo com o gráfico 1 apresentado.

Gráfico 1 – Teses e dissertações encontradas (2016)



Fonte: os autores (CAPES, IBICT, 2016).

Ao observar o gráfico 1, verifica-se um maior interesse de pesquisas na área de formação profissional, 46,8% e 26,5% destinadas aos estudos da prática pedagógica. Contudo, em relação à avaliação (4,6%) e à Educação Especial (6,25%), poucas pesquisas foram encontradas. Situação crítica, visto que os estudos sobre a avaliação são muito importantes, porque esta deverá ser contínua no ensino-aprendizado infantil. Não para classificar as crianças, mas para promover mudanças nas práticas pedagógicas em vista da qualificação do processo educacional. E as discussões em relação à Educação Especial também possuem grande importância, devido à legislação da educação inclusiva que trouxe mudanças para o atendimento a todos os alunos sem distinção. O qual objetivou-se a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas regulares (BRASIL, 2008). Situação complexa que exige muitos debates, mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais.

Segunda etapa: as produções acima encontradas passaram por mais um processo de categorização dos resumos, com leitura, classificação e análise das informações básicas apresentadas, ou ausentes. E de acordo com o objetivo desta pesquisa, alguns elementos dos resumos permitiram o levantamento das principais características dos trabalhos desenvolvidos e então, do total de produções selecionadas, muitas foram excluídas por apresentar temas diversos. E o resultado final contabilizado, foi o total de 17 (dezessete) trabalhos encontrados relativos ao assunto pesquisado, que incluiu 10 (dez) temas sobre Tecnologias e Educação Infantil e 7 (sete) sobre as Tecnologias e Formação Pedagógica (destacados no gráfico 1). Dentre estes, 4 (quatro) são te-

ses, 10 (dez) são de mestrado acadêmico e 3 de mestrado profissional. Todos estes trabalhos foram defendidos em 2016, os quais estão distribuídos por região e Instituição de Ensino Superior (IES), segundo a tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Distribuição das Instituições de Ensino Superior por região (2016).

REGIÕES	IES	QUANTIDADE	CIDADE
Centro–Oeste	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – GO)	1	Goiânia – GO
Sudeste	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP)	1	São Paulo – SP
	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	2	Araraquara – SP
	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1	Campinas – SP
	Universidade Metodista de São Paulo	1	São Bernardo do Campo – SP
	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	2	São Carlos – SP
	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)	1	São Paulo – SP
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	1	Rio de Janeiro – RJ
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	1	Rio de Janeiro – RJ
	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2	Uberlândia – MG
Sul	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	1	Chapecó – SC
	Universidade Estadual de Maringá	1	Maringá – PR
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2	Porto Alegre – RS

Fonte: os autores (CAPES, IBICT, 2016).

Diante dos dados apresentados, verifica-se a prevalência de instituições na região Sudeste, correspondendo a 70,5% do total das produções acadêmicas selecionadas no ano de 2016. No entanto, houve ausência de trabalhos da região Norte e Nordeste. Esses dados convergem com outros estudos sobre a Educação (SANTOS, 2013), os quais possuem características evidenciadas devido aos processos históricos dos programas de pós-graduação no país, em que os mais antigos estão situados na região Sudeste, que é a mais povoadas e a maior em desenvolvimento socioeconômico, responsável por aproximadamente 55% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional (IBGE, 2015).

Ressalta-se um maior percentual de 69,3% de instituições públicas (cinco Federais e quatro Estaduais), o que está de acordo com outros estudos, em que as universidades públicas possuem uma supremacia em relação à pós-graduação *Strictu Sensu*. No entanto, existe um aumento significativo de produções científicas do setor privado, principalmente com a criação de novos cursos de Mestrado (MACEDO e SOUSA, 2010).

No que se refere aos aspectos teórico-metodológicos das produções, foi realizado um levantamento dos objetivos, metodologia de pesquisa e referenciais utilizados. Mediante a leitura dos resumos, cujo padrão de organização consistiu em informações básicas do trabalho (como por exemplo, objetivos, metodologias, entre outros) percebemos uma marcante inconstância no aspecto formal dos registros e a ausência de informações. A tabela 2 ilustra os dados encontrados, os quais estavam citados nos resumos dos trabalhos pesquisados, outros, contudo, exigiram uma análise mais criteriosa do conteúdo textual.

Tabela 2 – Dados principais das produções acadêmicas selecionadas (2016)

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
1. ALMEIDA, Rose A. Gomes de.	RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: análise de ilustrações nos blogs educacionais (Dissertação de Mestrado em Educação)	Explicitar se blogs com foco na educação infantil transmitem sentidos de diferenças entre os gêneros, que podem levar e sustent	Análise de imagens usadas como recursos didáticos e pedagógicos	Mediação da Cultura Moderna e Hermenêutica de Profundidade (HP) de John B. Thompson (2011); Questões relativas ao gênero, de Joan W.

Continua

Tabela 2 – Dados principais das produções acadêmicas selecionadas (2016)

Continuação

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVOS	MÉTODO-LOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
2. CARDOSO, Danielle Regina Do Amaral.	O ofuscamento da infância no brilho das telas: relações entre teoria crítica, educação e sociedade. (Tese de Doutorado em Educação Escolar)	Compreender a relação estabelecida entre as crianças e as tecnologias, a partir dos registros de imagens que retratam seu tempo livre.	Análise categorizada, com uma reflexão envolvendo educação, sociedade e infância.	Teoria Crítica, com contribuições de Theodor W. Adorno.
	3. CARDOSO, Luciana Cristina.	Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço (Tese de Doutorado em Educação)	Analizar processos de construção de conhecimentos necessários para as práticas pedagógicas em contextos escolares variados; compreender como conhecimentos teóricos e práticos se integram; e entender se um espaço híbrido sustenta a articulação de conhecimentos de naturezas diversas em benefício da aprendizagem da docência.	Pesquisa e intervenção com coleta de dados por narrativas escritas (VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001) elaboradas pelas participantes. Análise de modo processual, (SHULMAN, 1987, 2005) e a profissão e a profissionalidade

Tabela 2 – Dados principais das produções acadêmicas selecionadas (2016)

Continuação

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
3. CARDOSO, Luciana Cristina.	Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço (Tese de Doutrado em Educação)	Analizar processos de construção de conhecimentos necessários para as práticas pedagógicas em contextos escolares variados; compreender como conhecimentos teóricos e práticos se integram; e entender se um espaço híbrido sustenta a articulação de conhecimentos de naturezas diversas em benefício da aprendizagem da docência.	(NÓVOA, 1999; CONTRERAS, 2002; ROLDÃO, 2007), a partir do estudo de casos múltiplos (EZPELETA, 1984; LUDKE; ANDRÉ 1986; MAZZOTTI, 2006).	Abordagem construtivo-cooperativa (COLE; KNOWLES, 2003). Formação inicial e continuada de professores; aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional; tendo como principais autores: Veenman, Shulman, Cavaço, Garcia, Mizukami, Zeichner, Vaughan, Penã e Allegretti.
4. DOMINGUES, Maria Lucia Lopes Barroso.	Formação continuada de professores na modalidade a distância: um estudo teórico sobre o programa de formação pela escola. (Dissertação de Mestrado em Educação)	Apresentar os resultados de um estudo teórico sobre o Programa Formação pela Escola (PFE), oferecido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e desenvolvido na modalidade de educação a distância (EaD).	Pesquisa bibliográfica em diferentes bases de dados e pesquisa documental a partir da análise de documentos oficiais que tratam do processo histórico de implementação do PFE, de seus aspectos legais e de sua estrutura organizacional.	Baseado em Leis e Diretrizes Curriculares Nacionais e em autores: Mota (2005); Cury (2010); Saviani (2008); Gatti <i>et al</i> (2011), entre outros.

Tabela 2 – Dados principais das produções acadêmicas selecionadas (2016)

Continuação

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
5. FERREIRA, Ana Elisa Sobral Caetano da Silva.	Sistemas de gestão de aprendizagem e o professor no século XXI: uma análise discursiva dos efeitos das tecnologias digitais de informação e comunicação na formação do imaginário docente. (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação)	Responder questões como: qual a imagem do professor no século XXI de acordo com o corpus apresentado no trabalho? O que é esperado de um <i>bom</i> professor globalizado e que conceitos o definem? Como mudanças tecnológicas determinam o trabalho docente?	Análise de discursos e identidade, apresentação de referenciais teóricos que servem como pressupostos e base para discussão de sentidos no campo metodológico; Desconstrução e/ou construção analítica da imagem do professor.	Análise de Discurso Francesa, por autores como Pêcheux (1995, 2008) e Orlandi (2004, 2009, 2014). Conceitos como “missionário” ressaltado por Dominique Julia (2000).
6. GABRE, Solange de Fátima.	Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do museu (Tese de Doutorado em Educação)	Investigar como o desenvolvimento de uma proposta de trabalho colaborativo entre professoras e profissionais do museu pode transformar a prática e o empoderamento destes.	Investigação qualitativa com viés metodológico da pesquisa intervenção fundamentada por Nóvoa, Castro e Basset, Uziel e Moreira.	Estudos sobre educação museal de Acaso, Cammitzer, Mörsch, Alderquí, Huerta, Fallon e Chavepeyer e Abad. Formação contínua, cultural e trabalho colaborativo, de Marcelo Garcia, Nóvoa, Kramer, Nogueira, Imbernón, Rodríguez, entre outros.
7. GALASSE, Bruno Tonhetti.	Narrativas de práticas em educação e tecnologia: a trajetória do professor digital. (Dissertação de Mestrado em Educação)	Relatar práticas destacadas de professores de educação básica que utilizam as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) na	Pesquisa narrativa de caráter (auto) biográfico e da abordagem hermenêutico-fenomenológica trazida por (FREI).	Educação e tecnologia: Kenski (1998), Livingstone (2011/2012), Prensky (2001), entre outros.

Tabela 2 – Dados principais das produções acadêmicas selecionadas (2016)

Continuação

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
7. GALASSE, Bruno Tonhetti.		escola para fomentar novas novas possibilidades de construção de conhecimento na relação didático-pedagógica com os alunos.	RE, 2012)	
8. MILLAN, Gerson Luiz.	Compreensões sobre práticas pedagógicas apoiadas pelas tecnologias digitais. (Dissertação de Mestrado em Educação)	Análise das práticas orientadas pelo curso em sala de aula e das práticas reconstruídas pelas alunas–professoras com a mediação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para acompanhar o processo de como ocorreu a tomada de consciência das alunas–professoras de um curso de Pedagogia–Licenciatura na modalidade a distância da PEAD/UFRGS.	Estudo de caso sobre a tomada de consciência proposta por Piaget na formação de professores e a Educação a Distância dentro do contexto nacional. Coleta e análise de dados realizados a partir dos registros das alunas–professoras nos ambientes do curso e entrevistas.	Pedagogia e tecnologias digitais: Piaget, (1936,1975); Becker (1999, 2001); Benakouche, (2000); Belloni, (2001); Peters, (2001); (Bordas, Nevado E Carvalho, (2004); entre outros.
9. MORAES, Dinorá de Fátima Gonçalves.	A educação a distância e a formação docente. (Dissertação de Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação)	Identificar e sistematizar os saberes e competências essenciais para o exercício da docência na Educação Básica e investigar se os cursos de	Pesquisa qualitativa do tipo teórico-bibliográfica para levantar o atual estágio de conhecimento sobre o tema pesquisado.	EAD e a formação docente: Lévy (1996); Belloni (1998); Hermida e Bonfim (2006); Moran (2013); Palloff e Pratt (2002); Saviani (2009); Tardif (2012); Gauthier

Tabela 2 – Dados principais das produções acadêmicas selecionadas (2016)

Continuação

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
		EaD on-line destinados à formação de professores contemplam todos os saberes e competências necessários à atuação docente.		et al (2006); Pimenta (1999); Shulman (1996); Almeida (2002); Litto (1999); Gollo (2008); Oliveira (2012); Neto e Girola (2012).
10. MORAES, Moema Gomes	PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: questões emergentes e configuração de uma temática. (Tese de Doutorado em Educação)	.Identificar e analisar a temática “educação e tecnologias” nas teses publicadas em programas de pós-graduação em educação no Brasil, no período de 2008 a 2013.	Pesquisa de acordo com o “Estado do Conhecimento” com vistas à identificação da gênese do movimento de constituição da temática em estudo.	Educação e Tecnologias: Saviani, 2007; Vosgerau; Romanowski, 2014; Romanowski; Ens, 2006; Ferreira, 2002.
11. PONGE-LUPPE, aria Anélica Brizolari.	A MÍDIA E A INFÂNCIA: A mídia e a infância: da exposição aos reflexos na escola no tocante à sexualidade. (Dissertação de Mestrado em Educação Sexual)	Levantar a exposição das crianças de cinco/seis anos aos recursos midiáticos e quais reflexos esta exposição pode gerar no tocante à sexualidade desvelando as percepções dos docentes acerca dessas manifestações.	Pesquisa etnográfica com a coleta de dados – etnografia de tela, observação, entrevista e análise documental.	A partir da compreensão de que a linguagem é o centro para a significação do mundo, considera-se a perspectiva foucaultiana para a análise do trabalho.
12. PONTES, Evellyn Ladia Franco.	Cultura digital na formação inicial de pedagogos. (Dissertação de Mestrado em Educação)	Identificar as experiências sociais e acadêmicas na cultura digital de estudantes concluintes do curso de Pedagogia	Revisão de literatura de teses e dissertações sobre tecnologias na formação de professores,	Tecnologias e formação: Gatti <i>et al</i> (2011); Almeida (2010); Saviani (2011); Pimenta (2014); Nóvoa (2009); Moran ET AL (2000); Libâ

Tabela 2 – Dados principais das produções acadêmicas selecionadas (2016)

Continuação

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVOS	MÉTODO-LOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
		gia, bem como reconhecer suas concepções sobre a constituição dessa cultura na educação.	publicadas em onze universidades no período de 2009 a 2014. E pesquisa de campo com questionário de caracterização e concepções dos estudantes de Pedagogia sobre a cultura digital e também, entrevista coletiva.	neo (2009); Freire (2011), entre outros.
13. SILVA, Julia-na Virginia da.	Indagações sobre a relação entre currículo e uso das mídias digitais: o projeto kidsmart na educação infantil do município do rio de janeiro. (Dissertação de Mestrado em Educação)	Investigar a produção curricular que se constitui na Educação Infantil juntamente com a inserção de tecnologias no cotidiano das salas de aula, procurando possibilidades de melhoria e desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos em sala de aula.	Análise de blogs, portais e redes sociais que apresentavam sinais do Projeto Kidsmart na/pela rede.	Ambivalência das relações culturais discutida por Bhabha (2006); o currículo enquanto cultura, por Macedo (2008); apropriação e relação dos sujeitos com a tecnologia, de Bakhtin (2015)
14. SÚNEGA, Paula Beatriz Camargo.	A formação de professores nas tramas do virtual. (Dissertação de Mestrado em Educação)	Refletir sobre a formação cultural e estética do professor, e como este atua como coautor no ambiente virtual.	Grupos focais com a participação de professores, com formações variadas e que atuam em diversos níveis	Formação de professores e ambiente virtual: Perles (2007), Hall (2003), Taylor (1871), Bauman (2012), Castells (2000), Canário (2008), Garcia

Tabela 2 – Dados principais das produções acadêmicas selecionadas (2016)

Continuação

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
			de ensino para discutir as temáticas apresentadas. Foi proposta a criação de um ambiente online para que o professor navegas-se e colaborasse com postagens sobre artefatos culturais diversos.	(2009), Tadirf (2000), Imbernón entre outros.
15. RICCI, Aline do Nascimento.	Crianças, fotografias e práticas: o que dizem os espaços físicos da educação infantil. (Dissertação de Mestrado em Educação)	Analisar espaços físicos adaptados utilizados por crianças e adultos em instituições públicas na cidade Rio de Janeiro.	Observação do cotidiano de crianças de 4 e 5 anos, como elas e os adultos circulam e se apropriam dos espaços. Registro fotográfico pelos adultos e crianças dos locais e posterior análise dos diferentes olhares.	Figura do colecionador de Benjamin (1995).
16. VASCONCELOS, Beatriz Nogueira Marques de.	Modos de participação e apropriação da cultura: vida, escola e mídia na educação infantil do campo. (Dissertação de Mestrado em Educação)	Investigar os modos como as crianças incorporaram os conteúdos da mídia televisiva na dinâmica vivenciada em uma escola de educação infantil da rede pública, localizada em uma	Observação das interações e das brincadeiras cotidianas das crianças, a dinamização de rodas e momentos de leitura, bem como a realização de oficinas de	Psicologia histórico-cultural fundamentada em L. Vigotski, a filosofia da linguagem tal como proposta por M. Bakhtin, e as ciências sociais inspiradas nos estudos de P. Bourdieu.

Tabela 2 – Dados principais das produções acadêmicas selecionadas (2016)
Conclusão

AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
			maneira que as crianças pudessem participar ativamente do processo de produção e criação de seus próprios produtos, na apropriação de equipamentos como a câmera de vídeo e fotográfica.	
17. VICENTE, Marta Poliche.	CURSO DE PEDAGOGIA E NOVAS TECNOLOGIAS: uma aproximação necessária.(Dissertação de Mestrado em Educação)	Verificar em que medida alunos e professores consideram os recursos tecnológicos utilizados nos processos de formação inicial como eficazes e formadores de profissionais com competência para atuar como professores nas modalidades presenciais e à distância.	Abordagem quanti-qualitativa. Dados produzidos com análise documental, completada por trabalho de campo efetivado por meio da proposição de um questionário aos alunos concluintes de uma turma de Pedagogia, e entrevista semiestruturada com três professores que atuam neste curso.	Dowbor (2011), Valente (2007) que discutem as novas tecnologias e Tardif (2014), Freire (2011) que discutem formação de professores.

Fonte: Os autores (CAPES, IBICT, 2016

RESULTADOS

No que se referem aos objetivos da pesquisa dos trabalhos acadêmicos selecionados, vários assuntos foram recorrentes: análise das práticas, possibilidade e limites das tecnologias; mediação dos conhecimentos, teóricos e práticos; aprendizagem virtual, trabalho colaborativo; recursos midiáticos e a criança, imagem e exposição; sistematização de saberes e competências; cultura digital, análise de formação, presencial e à distância. Frente aos temas mais recorrentes, pode-se denotar uma maior preocupação com a formação de professores em relação às tecnologias na educação, o que indica uma visão reflexiva em relação ao que Imbernón (2009, p. 26) afirma que “a formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências [...].” Entretanto, Nóvoa (2008) ressalta que não poderá haver um fosso entre os discursos e as práticas, é necessário conexão entre teoria e prática, entre o falar e o fazer. Porque as formações nada resolvem se não houver mudanças significativas nas ações pedagógicas diárias.

Em relação à metodologia desenvolvida nas pesquisas, muitos trabalhos não especificaram seus procedimentos no resumo, o que tornou necessário a análise mais aprofundada do texto. Isso nos faz ressaltar a importância da especificação das metodologias e referenciais teóricos nos resumos, para informar de forma eficaz ao leitor e facilitar o direcionamento dos estudos, demonstrando como os pesquisadores têm dialogado com as várias perspectivas de abordagens educacionais.

Em um dos trabalhos, algumas de suas partes estavam desconfiguradas, o que dificultou a compreensão de certos assuntos descritos. Mas, na análise geral das 17 (dezessete) produções, 29,4% foram bibliográficas e 23,5% relativas às pesquisas com intervenção no ambiente pesquisado (com abordagem construtivo–colaborativa–colaborativa; grupos focais; produção de conhecimentos). Duas pesquisas utilizaram abordagens qualitativa e quantitativa ao mesmo tempo. Encontramos uma pesquisa etnográfica, baseada em abordagem foucaultiana e também um estudo de caso para a tomada de consciência proposta por Piaget. Outra que nos chamou a atenção pela forma interessante que se desenvolveu, foi por utilizar narrativas (auto) biográficas dos profissio-

nais. Pesquisa esta, que abordou a teoria hermenêutica–fenomenológica de Freire (2012).

Nesse sentido, percebe-se que a maioria das pesquisas possuem estudos bibliográficos e que são importantes para o embasamento das pesquisas como destaca Gil (2008), por permitir uma cobertura maior de fenômenos do que se fosse pesquisar diretamente. Entretanto, é possível perceber mudanças de paradigmas que envolvem as pesquisas de intervenção, o que faz ressurgir maiores estudos nesse campo onde “os pesquisadores auxiliam a conduta do processo, avaliam os efeitos da ação experimentada e aprendem com o conjunto das atividades desencadeadas pelo projeto” (THIOLLENT, 2011, p. 123), além de poderem contribuir com transformações no ambiente pesquisado.

Os referenciais teóricos mais citados foram os relacionados à educação como: Piaget, Vigotski, Kramer, Saviani, Libâneo, Freire, Bourdieu, Foucault, entre outros; em relação às tecnologias foram Kenski, Moran, Ludke, Lévy, entre outros; e à formação profissional e desenvolvimento docente forma Gatti, Imbernón, Nóvoa, Tadirf, entre outros. Nesse sentido, percebe-se uma mesclagem entre autores nacionais referendados e outros estrangeiros, reconhecidos por suas importantes considerações e contribuições para os estudos e pesquisas em relação à educação de um modo geral. No entanto, observa-se que ainda são necessários maiores investimentos financeiros e de criação de políticas públicas que incentivem o desenvolvimento qualitativo das pesquisas nacionais, para que o conhecimento científico e tecnológico possa ser discutido amplamente, instigando melhores percursos para a Educação Infantil brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, foi possível delinear o campo do conhecimento sobre “Educação Infantil e as Tecnologias”, de acordo com os trabalhos acadêmicos desenvolvidos no ano de 2016, dispostos nos bancos de Teses e Dissertações da CAPES e do IBICT. Diante dos resultados alcançados e de acordo com as atribuições dos bancos de dados pesquisados, torna-se importante ressaltar a precisão na busca de informações como também o

fornecimento de informações claras e completas, para diminuir tempo e custos. Contudo, é possível concluir que a ausência de cuidados com esses aspectos formais de informações nos resumos dos trabalhos, exigiu leituras mais aprofundadas dos textos.

A análise e seleção dos trabalhos primários resultaram na prevalência de produções em nível de Mestrado Acadêmico, com distribuição institucional dos estudos concentrados na região Sudeste e em instituições públicas, o que se relaciona ao fato de serem os estados mais antigos e possuírem maior desenvolvimento socioeconômico. No entanto, verifica-se a necessidade de incentivos para as pesquisas desenvolvidas nas regiões Norte e Nordeste, as quais não apareceram nos trabalhos identificados.

Em relação aos temas e objetivos mais relevantes foram destacados: as tecnologias na infância, suas possibilidades e limites; a formação docente presencial e à distância, cultura digital; a análise das práticas, tecnologias e os docentes; mediação dos conhecimentos, teóricos e práticos; aprendizagem virtual, trabalho colaborativo; recursos midiáticos e a criança, imagem e exposição; sistematização de saberes e competências. O assunto sobre tecnologias educacionais e formação foi bastante discutido, o que nos remonta a conclusão da importância destes estudos para que as lacunas e ambiguidades existentes entre teoria e prática sejam refletidas, a fim de ampliar a qualificação do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

A metodologia de abordagem qualitativa bibliográfica foi bastante encontrada nas produções, além de outras como as de intervenção. O que reforça mudanças no delineamento das pesquisas, as quais produzem ações e transformações no interior do ambiente estudado. Os referenciais teóricos mais utilizados foram de autores nacionais renomados e de estrangeiros que possuem ampla gama de pesquisas consolidadas.

Ressalta-se as limitações deste estudo, no entanto, uma vez que compreendeu somente um determinado período e contemplou apenas o resumo das produções. Mas que ao mesmo tempo, exigiu uma análise mais aprofundada dos trabalhos, visto que muitos deles não especificaram suas metodologias e abordagens teóricas em seus resumos. Evidencia-se assim, a necessidade dos autores ressaltarem estes quesitos em seus trabalhos, de for-

ma a direcionar eficientemente seus leitores e pesquisadores da área.

Torna-se importante prosseguir e aprofundar nesta investigação, no sentido de ampliar o período estudado, identificando os resultados com vistas a construir novas perspectivas para o aprimoramento do campo de investigação na área educacional infantil. Para que estudos posteriores possam trazer elementos que refletem a teoria e a prática pedagógica diante da complexidade das relações escolares e os enormes desafios que ocorrem entre o universo educacional e a utilização das tecnologias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEES. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2017.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses e Dissertações**. Disponível em: <[http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/\](http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/)>. Acesso em: 10 mai. 2017.

DEMO, Pedro. A Educação do futuro e o futuro da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBICT. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/\](http://bdtd.ibict.br/vufind/)>. Acesso em: 10 mai. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. Avanços e retrocessos na formação de profissionais da Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 107 – 115.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. **Rev. Cadernos ANPED.** Belo Horizonte, p.7–64, 1993.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado. A pesquisa em educação no Brasil. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 43, p.166–176, 2010.

NÓVOA, Antonio. O regresso dos professores. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. In: **Comunicações da conferência Portugal**, pp. 21–28, 2008.

SANTOS, Lucas Moreira dos Anjos. Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 15–36, mar., 2013.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação:** diversidade, descolonização e redes. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa–ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

ALMEIDA, Rose Antonietti Gomes de. **Relações de Gênero na Educação Infantil:** análise de ilustrações nos blogs educacionais. Dissertação de Mestrado em Educação. 142 p. Chapecó, SC: Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, 24/08/2016.

CARDOSO, Danielle Regina do Amaral. **O ofuscamento da infância no brilho das telas:** relações entre teoria crítica, educação e sociedade. Tese de Doutorado em Educação Escolar. 221 p. Araraquara, SP: Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, UNESP, 02/03/2016.

CARDOSO, Luciana Cristina. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação:** o terceiro espaço. Tese de Doutorado em Educação. 263 p. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 26/02/2016.

DOMINGUES, Maria Lucia Lopes Barroso. **Formação continuada de professores na modalidade a distância:** um estudo teórico sobre o programa formação pela escola. Dissertação de Mestrado em Educação. 100 p. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 07/03/2016.

FERREIRA, Ana Elisa Sobral Caetano Da Silva. **Sistemas de gestão de aprendizagem e o professor no século XXI:** uma análise discursiva dos efeitos das tecnologias digitais de informação e comunicação na formação do imaginário docente. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 29/08/2016.

GABRE, Solange de Fátima. **Para habitar o museu com o público infantil:** uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do MuMA. Tese de Doutorado em Educação. 228 p. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, UFRGS, 28/07/2016.

GALASSE, Bruno Tonhetti. **Narrativas de práticas em educação e tecnologia:** a trajetória do professor digital. Dissertação de

Mestrado em Educação. 151 p. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2016.

MILLAN, Gerson Luiz. **Compreensões sobre práticas pedagógicas apoiadas pelas tecnologias digitais**. Dissertação de Mestrado em Educação. 132 p. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 28/01/2016.

MORAES, Dinorá de Fátima Gonçalves. **A Educação a Distância e a Formação Docente**. Dissertação de Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação. 150 p. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 18/03/2016.

MORAES, Moema Gomes. **Pesquisas sobre educação e tecnologias**: questões emergentes e configuração de uma temática. Tese de Doutorado em Educação. 159 p. Goiânia, GO: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC, 21/06/2016.

PONGELUPPE, Maria Angélica Brizolari. **A mídia e a infância**: da exposição aos reflexos na escola no tocante à sexualidade. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Sexual. 238 p. Araraquara, SP: Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, UNESP, 2016.

PONTES, Evellyn Ladia Franco. **Cultura digital na formação inicial de pedagogos**. Dissertação de Mestrado Em Educação (Currículo). 286 p. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, 24/02/2016.

SILVA, Juliana Virgínia da. **Indagações sobre a relação entre currículo e o uso das mídias digitais**: o projeto KidSmart na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Educação. 99 p. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 29/02/2016.

SÚNEGA, Paula Beatriz Camargo. **A Formação de professores nas tramas do virtual**. 128 p. Dissertação de Mestrado em Educação. 128 p. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 06/05/2016.

RICCI, Aline do Nascimento. **Crianças, fotografias e práticas**: o que dizem os espaços físicos da Educação Infantil. Dissertação

de Mestrado em Educação. 139 p. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, 27/07/2016.

VASCONCELOS, Beatriz Nogueira Marques de. **Modos de participação e apropriação da cultura:** vida, escola e mídia na educação infantil do campo. Dissertação de Mestrado em Educação 142 p. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 20/12/2016.

VICENTE, Marta Poliche. **Curso de pedagogia e novas tecnologias:** uma aproximação necessária. Dissertação de Mestrado em Educação. 132 p. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 08/06/2016.

SOBRE OS AUTORES



Alicia Felisbino Ramos

Doutora em Educação na linha Trabalho, Sociedade e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2017). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2010), Especialista em Educação e Organização do Trabalho em Instituições de Ensino Superior (UFU–2009). Graduada em Pedagogia (UFU–2007). Atua como docente na Educação Infantil, na cidade de Uberlândia– MG e também como Coordenadora de Tutoria do Curso de Pedagogia a Distância da UFU. Atuou como docente no Ensino Superior do curso de especialização da disciplina Literatura Infantil no Curso de Administração e Supervisão 1 e também da disciplina Teorias do Conhecimento e Aprendizagem no curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional do ICPG, no ano de 2011. Atuou como Educadora Infantil no período de março de 2003 a setembro de 2012. Tem experiência como docente no Ensino Superior. Atuou como tutora a distância e supervisora de tutoria do curso de Pedagogia a Distância (PARFOR) da Universidade Federal de Uberlândia no período de 2011 a 2015.



Robson Luiz de França

Pós– Doutor em Política Educacional pela Universidade Federal da Paraíba e Universidade de Portugal – PT (2010). Doutor em Educação na Linha de Políticas Públicas pela Universidade Julio Mesquita Filho – UNESP/Araraquara (2002). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (1997). Especialista em Tecnologias para Educação a Distância (2009). Especialista em Direito Educacional (2010). Especialista em Supervisão e Administração Escolar (1994). Bacharel em Direito (2009). Graduado em Pedagogia UNI-BH (1990). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia atua do Programa de Pós–Graduação em Educação na Linha de Pesquisa em Trabalho, Sociedade e Educação – TSE e no Programa de Pós–Graduação em Comunicação e Sociedade, Curso de Tecnologias, Comunicação e Educação, Mestrado Profissional. Professor da disciplina de Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação e da disciplina de Princípios de Organização do Trabalho do Pedagogo do Curso de Pedagogia à Distância da Faculdade de Educação. É membro do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e Formação Humana. Participa também como Pesquisador do Centro de Investigação em Educação – CIE da Universidade da Madeira – Funchal em Portugal e desenvolve estudos e pesquisas sobre Currículo e formação profissional, Trabalho e educação, cidadania, direito, educação e trabalho.



Lidiane da Silva Santos

Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui especialização em Práxis e Discurso Fotográfico pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e em Artes Visuais: Cultura e Criação no SENAC Minas. É graduada em Artes com ênfase em Artes Plásticas, pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Atualmente é funcionária da Associação Educativa do Brasil (SOEBRAS) como docente dos cursos de Jornalismo, Pedagogia, Gastronomia e Tecnologia em Estética e Cosmética. Atua como professora do ensino médio no Colégio Tiradentes de Montes Claros e no Colégio Prisma.



Vanessa Matos dos Santos

Docente do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em regime de dedicação exclusiva com atuação também no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE). Atua também na Especialização em Mídias na Educação (UFU). Presidente do Conselho Curador da Fundação Rádio e Televisão Universitária de Uberlândia (RTU). Possui graduação em Comunicação Social –Habilitação Jornalismo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004), mestrado em Comunicação Midiática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007) e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita – Campus de Araraquara com estágio doutoral no exterior realizado na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madrid (Espanha). Também é doutora em Meios e Processos Audiovisuais (Comunicação) pela Universidade de São Paulo (USP).



Gerson de Sousa

Graduado em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo pela Universidade Metodista de Piracicaba (1995), conclusão de especialização em Doença do Ensino Superior pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (2005), mestrado (2003) e Doutorado (2008) em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo. Atuei em 2008 como professor substituto na Coordenadoria de Comunicação Social (CCS) da Universidade Federal de São Carlos. De 2002 até 2007 atuei como professor da Faculdade de Comunicação e Artes do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, sendo desde 2005 como coordenador. Desenvolvo pesquisa nas áreas de Teorias de Comunicação, Cultura Popular, Memória e Velhice. Desde novembro de 2009, sou professor adjunto do curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde atuei como coordenador de novembro de 2012 a agosto de 2013, e no período atual a partir de 01 de outubro de 2015. Desde 2013, integro o quadro de docentes do Programa de Pós Graduação em Tecnologia, Comunicação e Educação – Mestrado profissional da Faculdade de Educação UFU.



Hélida Cristina Brandão Nunes

Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba e em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário do Cerrado – Patrocínio. Atualmente é professora da Rede Municipal de Uberlândia. Tem experiência na área da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil com ênfase em Ensino–Aprendizagem.



Rose May Kern Martins

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2011). Pós-graduada em Educação Especial Deficiência Mental pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) (2015). Mestranda no Curso de Pós-graduação no Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora nas séries iniciais do 1º ao 5º anos no Ensino Fundamental na Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente no seguinte tema: Tecnologia Assistiva, formação docente, práticas pedagógicas e o uso das tecnologias em sala de aula. Atualmente faz parte do grupo de pesquisa Tecnologias, Comunicação e Educação – GTECOM, da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como líder a Dra Diva Souza e Silva.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Páginas	179
Formato	A5
2ª Edição	Julho de 2018

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

O livro que aqui apresentamos corresponde a uma iniciativa dos autores em debater as relações entre a tecnologia e o trabalho docente. Este é um tema atual e alvo de controvérsias, em que avanços e retrocessos se chocam e contradizem. Teria as tecnologias capacidade de emancipar do trabalho intelectual dos professores, ou seriam mais uma ferramenta potencializadora da alienação e do estranhamento do trabalho desses profissionais? Quais os impactos da globalização da cultura e mundialização do capital no trabalho dos professores? Quais as possibilidades e limites das mídias sociais na sociabilidade humana e no trabalho dos professores? Estas são questões aqui debatidas.

Robson Luiz de França