



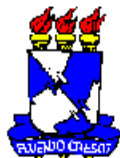
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**HISTÓRIA E MEMÓRIA: LICENCIATURA EM HISTÓRIA A DISTÂNCIA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (2005-2014)**

CARLOS MENEZES DE SOUZA JÚNIOR

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**HISTÓRIA E MEMÓRIA: LICENCIATURA EM HISTÓRIA A DISTÂNCIA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (2005-2014)**

CARLOS MENEZES DE SOUZA JÚNIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito final para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Neide Sobral

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S729h Souza Júnior, Carlos Menezes de
História e memória : licenciatura em história a distância na
Universidade Federal de Sergipe (2005-2014) / Carlos Menezes de
Souza Júnior ; orientadora Maria Neide Sobral. – São Cristóvão,
SE, 2019
154 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2019.

1. Educação à distância. 2. Ensino superior - Sergipe. 3.
Formação - Professores. 4. Educação - História. 5. História –
Estudo e ensino. 6. Universidade Federal de Sergipe. I. Sobral,
Maria Neide, orient. II. Título.

CDU 378.018.43(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

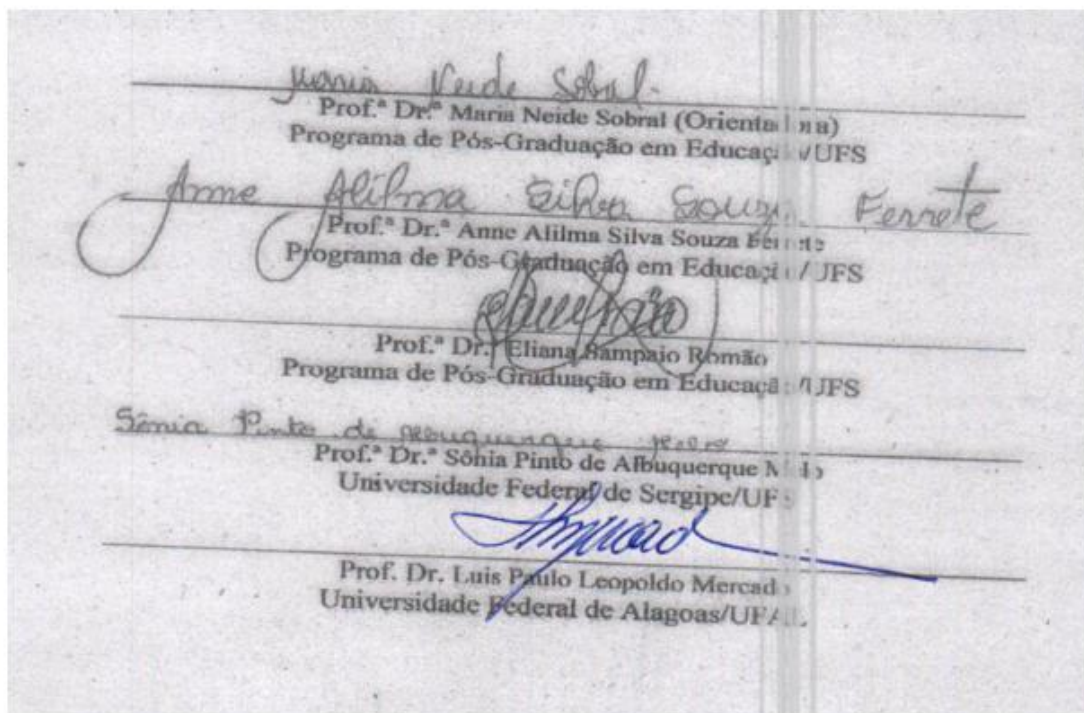


CARLOS MENEZES DE SOUZA JÚNIOR

"HISTÓRIA E MEMÓRIA: LICENCIATURA EM HISTÓRIA A DISTÂNCIA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (2005-2014)"

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 24.01.2019



SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019

Dedico este trabalho:

À minha saudosa e virtuosa mãe, mulher corajosa, batalhadora, que soube, com sabedoria, embora solitariamente, me conduzir para o caminho da retidão e do bem; que sempre me supriu de todas as necessidades, com destaque para os valores essenciais à vida humana, como o amor e o respeito à diversidade. Uma grande educadora que, mesmo sem estudos superiores, educou várias gerações com excelência. Tive o privilégio de tê-la como professora e assim fui agraciado duplamente.

AGRADECIMENTOS

Nesta vida não caminhamos sozinhos. Nossa trajetória é construída por meio das relações sociais. Sinto-me privilegiado por estabelecer conexões com seres tão especiais.

Agradeço, portanto:

A Deus. Ainda que para muitos cientistas este agradecimento é inadequado a um trabalho científico, esta expressão de amor aqui declarada se faz extremamente necessária, pois Este ocupa o centro da minha vida. A Ele devo toda honra e toda glória.

A minha esposa, Aurenitha, simplesmente Loura, que, com seu jeito único, me acompanha em todos os meus projetos e me faz completo, minha amante insubstituível.

Aos meus filhos Iago Nathan e Adriel Felipo, lindos e únicos. Com eles aprendo a cada dia a missão de educar. Em nossa relação não faltam amor, cumplicidade, afeto e respeito. Amor que não se mede.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Neide Sobral, uma orientadora fantástica, que desempenha o papel da orientação com muito primor, seriedade e dedicação. Para ela, todo meu respeito e admiração. Uma grande referência de profissional e exemplo a seguido, enquanto pesquisadora.

A todos os professores que participaram da minha trajetória acadêmica, desde a minha base educacional. Destaco aqui os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, Todos eles cuidaram da minha permanência com conclusão no curso. Todos eles contribuíram significativamente para a elevação dos meus horizontes.

Aos professores que participaram da minha banca examinadora, Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado (UFAL), Prof.^a Dr.^a Sônia Pinto de Albuquerque Melo (IFS), Prof.^a Dr.^a Anne Alilma Silva Souza Ferrete (UFS) e Prof.^a Dr.^a Eliana Sampaio Romão (UFS) pelas significativas contribuições para o aprimoramento deste trabalho científico. Estes se dedicaram, com primor, ao aperfeiçoamento da qualidade desta pesquisa.

A todos os sujeitos entrevistados na minha pesquisa, principalmente os egressos do curso de História na modalidade educativa a distância. Estes foram fundamentais na construção deste trabalho.

Ao ex- Reitor do Instituto Federal de Sergipe, o Prof. Mestre Ailton Ribeiro de Oliveira, que buscou, junto a UFS, alternativas para ampliar a qualificação do corpo de técnicos e professores do referido instituto. Esta atenção ao que é de direito demonstra a sua valorização com a nossa formação.

A todos os meus familiares, especialmente às minhas tia Denise Carvalho Costa, Dinorah Carvalho Costa da Cunha e Clarisse Mesquita de Menezes; à minha mãe emprestada Cremildes dos Santos Almeida e minha inesquecível madrinha Ninita (in memoriam), às minhas tias Nivalda Resende e Astrea Libório, à minha irmã Avanúzia Dias da Silva Falcão, à minha cunhada-irmã Emanuella Wanus Barreto Siqueira, à minha prima Cristiane Oliveira e a minha madrinha Tereza Cristina por tentarem suprir a ausência presente da minha saudosa mãe.

Ao ex-prefeito de Estância, Ivan Santos Leite, pelas diversas oportunidades profissionais que me concebeu, inclusive a de ser coordenador do polo de apoio presencial do Programa Universidade Aberta do Brasil, fato que deu origem a esta pesquisa.

A todos os amigos, em especial aqueles que compõem o Clube dos Amigos, a Liga, o IFS, a Rede Municipal de Educação de Estância, o Rotary Club, aqueles que torceram por mim e que se fizeram presentes no dia da minha defesa.

Enfim, a todos os colegas de programa, especialmente a Ana Luíza Araújo Porto, Clotilde Faria e a João Rogério, que, ao longo da caminhada, transformaram-se em amigos mais que especiais.

Gosto de agradecer, afinal aprendi com a minha saudosa mãe que “gratidão é música para a alma.”

A todos, a minha gratidão.

RESUMO

O presente estudo analisou, do ponto de vista histórico, a trajetória do curso de licenciatura em História na modalidade educativa a distância (Ead) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), principalmente por meio das narrativas orais dos sujeitos envolvidos, com foco nos valores, nos discursos e nas práticas pedagógicas construídas com e entre eles no decorrer de nove anos de seu funcionamento, desde a sua criação (2005). Além das fontes orais foram utilizadas leis, relatórios, resoluções, projetos pedagógicos do curso, convênios, dentre outros documentos coletados no Centro de Educação a Distância (CESAD) e em sites oficiais. Do ponto de vista metodológico, foram usados os pressupostos da história oral como técnica. Foram recolhidas narrativas, por meio de 14 entrevistas agendadas, transcritas e processadas, de egressos, gestores e professores tutores envolvidos com a formação. A criação da licenciatura em História na Ead da UFS ocorreu a partir dos pressupostos e elementos curriculares dos cursos presenciais desta mesma instituição, desconsiderou, portanto, as diferenças entre as duas modalidades educativas e provocou inúmeros desafios. De todos os pontos levantados pelas narrativas destacaram-se: a modalidade em si, a condução séria com que se moveu o processo educativo, o bom material didático elaborado e exigido, além das características peculiares das pessoas envolvidas com o curso de História. Das fragilidades, ficaram as marcas da fase de implantação, inclusive com o processo de avaliação e o sistema de comunicação falho e deficiente. Foram constatações mais significativas deste trabalho: esta licenciatura contribuiu com a formação técnica e cognitiva dos seus licenciados, mas deixou algumas lacunas no tocante à formação profissional dos mesmos. Formou, porém, professores reflexivos, capazes de avançar naquilo que deixou faltar a sua formação acadêmica. Os licenciados, frutos da formação em História na modalidade educativa a distância da UFS, evoluíram enquanto humanos e profissionais capazes de se utilizarem da sua atuação docente para transformarem as vidas de outros também por meio da Educação. Mudaram a forma como enxergavam o mundo, de lidarem com o diverso, melhoraram sua qualidade de vida. A tese deste trabalho vem no sentido de que, no que tange à formação dos sujeitos envolvidos com este estudo, o curso de licenciatura em História na referida modalidade, apesar dos desafios enfrentados durante o percurso de formação, conseguiu preparar bem os seus licenciados, afetou positivamente as suas vidas, nos diversos aspectos: pessoais, profissionais, sociais e econômicos.

Palavras-chave: Ead. Formação. História. Memória. UAB.

ABSTRACT

The present study analyzes, from a historical point of view, the trajectory of the history under graduated course in the distance learning modality (EAD) of Federal University of Sergipe (UFS). It was mainly through the oral narratives from enrolled subjects, focusing on the value, on the speech, and on the pedagogical practices constructed with and between them during the nine years of its operation, since its creation (2005). In addition to oral sources, laws, reports, resolutions, pedagogical projects of the course, covenants, among other documents collected at CESAD and on official websites were used. From the methodological point of view, the assumptions of oral history as technique were used. The narratives were collected through 14 interviews scheduled, transcribed and processed, from graduates, managers and tutor teachers involved in the training. The creation of a degree in History at EAD at UFS was based on the assumptions and curricular elements of the courses at the institution, thus disregarding the differences between the two educational modalities, which has caused numerous challenges. Of all the points raised by the narratives were: the modality itself, the serious conduct with which the moved educational process, the good didactic material elaborated and demanded, besides the peculiar characteristics of people involved with History undergraduate course. About the weaknesses, there were the marks of implantation phase, including with the evaluation process and the faulty and deficient communicational system. The most important findings of this study were: this degree contributed to the technical and cognitive training of its graduates, but left some shortcomings regarding their professional training. He trained, however, reflective teachers, able to advance about what lacked in his academic training. The graduates, who were fruits of history academic training in the distance learning modality of UFS, have been involved as human and professional, capable of using their teaching abilities to transform lives of others also through Education. They changed their world vision way, deal with the diverse and improved their quality of life. The thesis of this work considers, with regard to the training of the subjects involved in this study, the History undergraduate course in this modality, despite the challenges faced during the training journey, that it was able to prepare well its graduates and affected positively their lives, in several aspects: personal, professional, social and economic.

Keywords: Ead. Formation. History. Memory. UAB

RESUMEN

El presente estudio analiza, desde el punto de vista histórico, la trayectoria del curso de licenciatura en Historia en la modalidad educativa a distancia (Ead) de la Universidad Federal de Sergipe (UFS), principalmente por medio de las narrativas orales de los sujetos involucrados, con foco en los valores, en los discursos y en las prácticas pedagógicas construidas con y entre ellos en el transcurso de nueve años de su funcionamiento, desde su creación (2005). Además de las fuentes orales se utilizaron leyes, informes, resoluciones, proyectos pedagógicos del curso, convenios, entre otros documentos recogidos en el Centro de Educación a Distancia (CESAD) y en sitios oficiales. Desde el punto de vista metodológico, se utilizaron los presupuestos de la historia oral como técnica. Se recogieron narrativas, por medio de 14 entrevistas programadas, transcritas y procesadas, de egresados, gestores y profesores tutores involucrados con la formación. La creación de la licenciatura en Historia en la EAD de la UFS ocurrió a partir de los presupuestos y elementos curriculares de los cursos presenciales de esta misma institución, y se desconsideró, por lo tanto, las diferencias entre las dos modalidades educativas y provocó innumerables rectos. De todos los puntos levantados por las narrativas se destacaron: la modalidad en sí, la conducción seria con que se movió el proceso educativo, el buen material didáctico elaborado y exigido, además de las características peculiares de las personas involucradas con el curso de Historia. De las fragilidades, se quedaron las marcas de la fase de implantación, incluso con el proceso de evaluación y el sistema de comunicación fallido y deficiente. Las consideraciones más significativas de este trabajo: esta licenciatura contribuyó con la formación técnica y cognitiva de sus licenciados, pero dejó algunas lagunas en cuanto a la formación profesional de los mismos. Formó, sin embargo, profesores reflexivos, capaces de avanzar en aquello que dejó faltar su formación académica. Los licenciados, frutos de la formación en Historia en la modalidad educativa a distancia de la UFS, evolucionaron como humanos y profesionales, capaces de utilizarse de su actuación docente para transformar las vidas de otros también por medio de la Educación. Cambió la forma en que veían el mundo, de lidiar con lo diverso y mejoraron su calidad de vida. La tesis de este trabajo considera, en lo que se refiere a la formación de los sujetos involucrados con este estudio, el curso de licenciatura en Historia en la referida modalidad, a pesar de los desafíos enfrentados durante el curso de formación, consiguió preparar bien a sus licenciados, marcó positivamente sus vidas, en los diversos aspectos: personales, profesionales, sociales y económicos

Palabras clave: Ead. Entrenamiento. Historia. La memoria. UAB.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Concorrência por vestibular para a comunidade do curso de História	50
Tabela 2. Concorrência por vestibular para o curso de História destinada para professores	51
Tabela 3. Pré-classificados por vestibular para o curso de História- vagas comunidade	52
Tabela 4. Pré-classificados por vestibular para o curso de História - vagas professores	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e teses sobre o curso de Licenciatura a distância na CAPES	18
Quadro 2: Trabalhos acadêmicos selecionados	20
Quadro 3: Revisão de Literatura na Biblioteca Virtual	22
Quadro 4: Estudos publicados sobre Ead na Revista Edapeci, da UFS	23
Quadro 5: Divisão do estado de Sergipe em Mesorregiões Sergipanas	28
Quadro 6: Perfil dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa envolvidos com o curso de História a distância	32

FIGURA

Figura 1. Mesorregiões de Sergipe	29
-----------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

AD - Avaliações a Distância

AP - Avaliações Presenciais

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCV - Coordenação Central de Concursos

CEDERJ- Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CESAD - Centro de Educação Superior a Distância

DAA- Departamento de Assuntos Acadêmicos

EAD - Educação a Distância

FCFS- Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe

FNFi- Faculdade Nacional de Filosofia

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IHGB- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP - Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais

IES - Instituição de Educação Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEH- Laboratórios de Ensino de História

MEC - Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDNE- Plano Decenal Nacional de Educação

PLPP- Projeto de Licenciatura Plena Parcelada

PPP- Projeto Político Pedagógico

PQD - Programa de Qualificação Docente

SEED - Secretaria do Estado de Educação a Distância

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UDF- Universidade do Distrito Federal

UFC- Universidade Federal do Ceará

UFAL- Universidade Federal de Alagoas

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UnB- Universidade de Brasília

USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. CAMINHOS PECORRIDOS	15
1.1. MOTIVAÇÃO PELO OBJETO	15
1.2. REVISÃO DA LITERATURA	18
1.3. OS OBJETIVOS	24
1.4. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	25
2. ENSINO DE HISTÓRIA: DO PRESENCIAL AO A DISTÂNCIA	35
2.1. LICENCIATURA EM HISTÓRIA: HERANÇAS	35
2.2. OS PRIMEIROS PASSOS	41
2.3. AS PRIMEIRAS DEMANDAS	48
2.4. OS CONTORNOS DA FORMAÇÃO E OS PRIMEIROS DESAFIOS DA FASE DE IMPLANTAÇÃO	54
3. NARRATIVAS DOS EGRESSOS, GESTORES E PROFESSORES TUTORES DO CURSO DE HISTÓRIA NA EAD DA UFS (2005-2014)	63
3.1. ASPECTOS GERAIS: POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES	63
3.2. ASPECTOS FORMATIVOS METODOLÓGICOS	70
3.2.1. A presença e a ausência do professor na formação a distância	78
3.2.2. A sala de aula virtual	82
3.2.3. Os materiais didáticos (impressos e <i>on-line</i>)	87
3.2.4. O processo avaliativo	91
3.3. ASPECTOS COMUNICACIONAIS	97
4. OS IMPACTOS DESTA FORMAÇÃO NA VIDA ACADÊMICA, PESSOAL E PROFISSIONAL DOS LICENCIADOS	111
4.1. AS CONTRIBUIÇÕES E AS LACUNAS DEIXADAS PELO CURSO NA FORMAÇÃO DESTES PROFISSIONAIS DOCENTES	111
4.2. OS IMPACTOS DESTA FORMAÇÃO NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DOS LICENCIADOS	116
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
6. REFERÊNCIAS	144
7. ANEXO	154

CAMINHOS PERCORRIDOS

O Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal de Sergipe (UFS) é ofertado, desde 2007, em duas modalidades de ensino – presencial e também na modalidade educativa a distância (Ead). Para este estudo interessou o referido curso na segunda modalidade pelas razões que serão expostas mais adiante.

Esta pesquisa tratou da produção de uma memória histórica do curso de História na Ead da UFS, com foco nos valores, nos discursos e na prática pedagógica construída com e entre os sujeitos envolvidos no decorrer de nove anos de seu funcionamento, desde a sua criação, 2005, recorte temporal inicial, até as primeiras turmas formadas em 2014, ano que antecedeu ao início do doutorado.

A organização deste e de qualquer outro curso se deve muito à forma de enxergar o percurso dos sujeitos envolvidos. Neste caso, particularmente, dos sujeitos envolvidos no âmbito da Ead, durante a realização do curso de História na referida modalidade. Minha inquietação por este percurso formativo se deu como fruto do meu mestrado e de minha atuação profissional em um dos polos de Ead em Sergipe.

1.1. MOTIVAÇÃO PELO OBJETO

Minha aproximação com a Ead tem mais de uma década, com início em 2005. À época tinha assumido o cargo de Secretário Municipal de Educação da cidade de Estância, estado de Sergipe (SE), quando tive a oportunidade de contribuir com a equipe de servidores municipais, comprometida com a elaboração de um projeto de formação inicial, por meio da Ead, a fim de aderir ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) para o referido município.

O município de Estância e mais oito municípios conquistaram polos de Ead com a assinatura do Acordo de Cooperação Técnica pelas Prefeituras Municipais (Brasil, 2006). Em Sergipe, formou-se, então, o tripé do referido programa: o Ministério da Educação (MEC), responsável pelos investimentos na formação de professores; as instituições formadoras, neste caso em específico, a UFS, com certa autonomia, tanto quanto possível, na construção da proposta pedagógica e formatação dos cursos de licenciaturas e as Prefeituras Municipais que aderiram ao referido programa.

O estado de Sergipe aderiu ao Programa UAB. Eu também comecei a minha experiência com a Ead, na condição de coordenador municipal do referido programa. Em 2006, o MEC pediu aos prefeitos municipais que fossem enviados três currículos, por cidade beneficiada, para escolher um, que exerceria aquela função, sendo o meu nome escolhido para representar o polo de apoio presencial "Senador Júlio César Leite", na cidade de Estância.

Experimentei todas as fases do Programa UAB naquela localidade: criação, implantação e funcionamento. Desde a chegada de parte dos primeiros estudantes da Educação superior pública a distância em Sergipe até o final do percurso formativo de dezenas destes pioneiros. Foram muitos os desafios e com eles algumas experiências acumuladas acerca da Ead, em seis anos de atuação.

Exerci o papel de coordenador de polo de 2007 a 2013, tempo suficiente para conhecer por dentro a instituição formadora, a UFS. A relação pessoal com muitos profissionais envolvidos com a formação superior a distância (professores conteudistas, professores tutores, coordenadores de curso e de tutorias, diretores de departamentos) permitiu-me presenciar o crescimento profissional de muitos, inclusive o meu. Busquei nas exigências do cotidiano da Ead um guia possível para a minha qualificação e assim parecia acontecer com todos os envolvidos.

Pela aproximação com a UAB, em 2014, defendi um estudo dissertativo que teve como objetivo central compreender, com ênfase nas tensões mais marcantes, o percurso de formação de professores na modalidade da Ead sob a égide do princípio da democratização - com acesso, permanência com conclusão e qualidade (SOUZA JÚNIOR, 2014). Essa investigação trouxe algumas constatações, dentre elas, a de que o polo do Programa UAB mais bem avaliado pelo MEC em Sergipe, o de Estância, pouco contribuiu com a democratização do ensino superior no estado, principalmente, no que tange à permanência dos seus estudantes na conclusão dos seus cursos. Além disso, a pesquisa revelou alguns problemas que afetaram à qualidade dos serviços prestados, com foco nos sistemas de comunicação e avaliação.

Minha experiência profissional nesta área e a ampliação do arcabouço teórico sobre a Ead, fruto desta minha investigação no Mestrado, me conduziram a responder novos questionamentos sobre esta modalidade educativa, particularmente em relação a um de seus cursos, na continuidade dos estudos, em nível doutorado, particularmente em relação à licenciatura em História.

A opção pelo curso de licenciatura em História foi apoiada nos indícios apresentados na referida dissertação, principalmente sobre as diferenças observadas em relação aos demais

cursos de licenciatura a distância ofertados pela UFS, inclusive quanto ao número de estudantes formados. Das sete licenciaturas ofertadas por esta instituição, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras Português, Matemática e Química, no formato a distância, o curso de História foi o único que apresentou indícios de uma formação aproximada dos pressupostos da democratização da Educação pública, em contramão às constatações que depõem contra a democratização da Educação superior de todas as outras licenciaturas a distância ofertadas por esta instituição formadora dentro do Programa UAB (SOUZA JÚNIOR, 2014).

O referido curso na Ead apresentou características diferenciadas com relação às outras licenciaturas a distância da UFS, a saber: baixos índices de reprovação, curso público a distância que mais formou no estado de Sergipe com largo espaçamento para o segundo colocado, demonstração de uma crença positiva dos gestores entrevistados pela modalidade em questão, aceitação sem rejeição dos professores do Departamento para a oferta do referido curso por meio da Ead.

A partir dos dados apresentados no estudo de Souza Júnior (2014) e escolha por este tema no doutorado, fui buscar dados mais atualizados sobre o referido curso, a fim de confirmar ou não este possível diferencial.

Até o segundo semestre de 2015, o curso de História a distância da UFS continuou sendo o que mais formou estudantes em um total de 304 concludentes licenciados, em segundo lugar veio a licenciatura Letras Português com 249; em terceiro a licenciatura em Geografia, com 238. Depois destes cursos, os números de concludentes foram tímidos; Matemática com 41 concludentes; Ciências Biológicas com 15; Química com 10 e Física com 2. O curso de História formou aproximadamente 18,1% a mais que o segundo colocado em número de formandos (CESAD, 2015).

De acordo com um levantamento *on-line* de dezembro 2014 realizado pelo Centro de Educação Superior a Distância (CESAD, 2015), o curso de História a distância também apontou para pontos positivos avaliados por seus estudantes no que tange a vários aspectos da referida formação: 63,6% dos estudantes se colocaram como totalmente satisfeitos com suas expectativas com o curso; 95,4% disseram que não pretendiam mudar de curso; 81,8% disseram estar satisfeitos com a carga horária do curso; 63,6% afirmaram que os professores criavam fóruns de debates, chats, postavam vídeos e textos complementares; 63,8% incentivavam o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes; 90,9% classificaram o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como bom (CESAD, 2015).

O curso de História na Ead da UFS, portanto, ainda trouxe mais estes dados que confirmaram a aprovação dos seus estudantes em diversos aspectos referente ao curso; confirmou-se também a minha opção pela realização desta investigação.

Diante desses dados, procurei, então, realizar uma revisão de literatura das produções na área, em particular, nos cursos de História em instituições públicas do Brasil, com o intuito de analisar e correlacionar os referidos dados e fundamentar esta investigação.

1.2. REVISÃO DA LITERATURA

No primeiro momento, destaquei trabalhos referentes ao ensino superior de História, no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na Biblioteca da UFS. Foram obtidos 1.108 trabalhos como resultados desta busca. Esta amplitude de resultados se deveu a palavra chave História, ela apareceu com diversos significados e não necessariamente fazia referência à formação do professor na área de História. Deste número que ultrapassou a casa do milhar, nove trataram da formação inicial de licenciatura em História:

Quadro 01. Dissertações e teses sobre o curso de Licenciatura a distância na CAPES

Autor	Ano	Tema/Objeto/Objetivo
Bezerra	2007	Realizou estudo sobre a formação do profissional de história em instituições de nível superior na Paraíba, de 1952 a 1974.
Nascimento	2008	Fez a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) na tentativa de compreender como se organizava a proposta curricular desse curso e como abordava a formação para a docência no referido PPP deste curso.
Trevisan	2010	Teve como objeto de investigação a formação do professor de História no Brasil, desta vez, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980, com a intenção de contribuir para a compreensão do processo histórico do seu objeto e possibilitar a reflexão fundamental para a elaboração de novas perspectivas na formação docente. Também se aproximou deste estudo no tocante à compreensão do processo histórico de formação, mas se distanciou no marco temporal, no estado estudado e na exclusividade do tipo de modalidade- presencial de ensino.
Carvalho	2010	Trouxe a formação do professor de História no Paraná, só que especificamente, na Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (1950-1970), com o objetivo de caracterizar a configuração

		curricular das propostas dos cursos de formação de professores de História ofertadas nesta instituição no período mencionado.
Zaslavsky	2010	Analisou sobre o professor de História em formação inicial, na finalização do curso de graduação em História, especificamente, as disciplinas de Estágio Supervisionado.
Simões	2013	Trouxe o estudo Formação de professores de História, prática e discursos de si, com o objetivo central de analisar o processo formativo de estudantes do curso de licenciatura em História de um centro universitário do Rio Grande do Sul.
Marin	2013	Compreendeu a formação de professores de História a partir de experiências de Laboratórios de Ensino de História (LEH), esses enquanto espaços de articulação da formação inicial e continuada, assim como compreender pressupostos de um conceito de LEH que toma como referência a ciência da Didática da Histórica fundamentada na Educação Histórica. Este estudo também se limitou apenas ao espaço dos laboratórios da formação.
Siqueira	2013	Enfocou as contribuições da formação acadêmica em História para os docentes efetivos, que lecionaram no Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Chapadinha (MA).
Pereira	2014	Analisou a influência do projeto neoliberal nos processos de reforma educacional que surgiram no contexto de globalização, em especial, na formação de professores de História da Educação Básica. Tratou especificamente do Projeto de Licenciatura Plena Parcelada (PLPP) de Porangatu, voltado para a formação de uma única turma (1999-2001).

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES

Destes trabalhos, nenhum tratou do tema com foco principal nos relatos dos sujeitos envolvidos, especialmente dos egressos, nem se aproximaram da intenção de fazer um estudo de memória de um curso público a distância de Licenciatura em História a distância. Fato que justificou esta investigação, a fim de ampliar as pesquisas nesta área.

Na busca por mais estudos nos limites da UFS, utilizei a mesma palavra-chave (ensino superior de História), também utilizada na busca pelos resultados até aqui apresentados. No estado sergipano, apareceram 303 resultados, principalmente, nos Programas de Pós-Graduação de Educação e de História. Nenhuma dissertação e tese foram encontradas com foco em estudos na formação inicial de licenciatura em História.

Comecei a revisão da literatura no que tange especificamente a Ead. Nesta área, escolhi como palavra-chave o Programa UAB, uma vez que o curso de História a distância da UFS pertencia ao referido programa. Em nível nacional, encontrei 74 (setenta e quatro) trabalhos acadêmicos relacionados. Destes, escolhi oito que mais se aproximaram deste estudo, conforme quadro abaixo:

Quadro n. 2. Trabalhos acadêmicos selecionados

Autor	Ano	Tema/objeto/objetivo
Santos	2011	Identificou o perfil dos estudantes do Sistema UAB- UFAL e fez a análise das condições institucionais oferecidas pelo Sistema UAB-UFAL e se estas se aproximaram das necessidades, objetivos, expectativas e demandas de formação desse aluno, como decorrência de uma política de universalização (acesso) e expansão da Ead.
Melillo	2011	Escreveu sobre o professor a distância e o presencial, e destacou ações que constituem com a atividade de ser professor na Ead- UAB com o objetivo principal de compreender os processos mediados pelos quais passaram os professores que, em geral, têm vasta experiência no ensino presencial e passaram a atuar repentinamente na modalidade da Ead.
Santos	2011	O estudo foi realizado com o objetivo principal de discutir o processo de democratização do ensino superior no Estado da Bahia, através da UAB, destacou seu histórico, sua legislação e suas potencialidades, bem como a implantação e situação desta modalidade no território baiano. Os objetivos deste autor são comuns nos textos que encontrei, pois esta preocupação se repetiu em vários pesquisadores de outros estados brasileiros.
Lordsleem	2011	No Rio Grande do Norte, produziu um estudo com o objetivo de contextualizar o debate teórico entre a implementação da política pública de educação do Governo Federal voltada a Ead e as fundamentações legais para a sua execução, com vistas a levantar indagações e reflexões sobre o tema em questão. Este estudo teve

		como cuidado perceber a relação entre o discurso- a legislação- e a prática que constituem a Ead.
Santana e Rocha	2012	Em relação à constituição da identidade em memórias de licenciados de Ciências Naturais e Matemática a distância da UAB, em Mato Grosso, os autores investigaram, em registros reflexivos, os memoriais de formação de licenciados em um curso a distância. As autoras narraram os sujeitos sobre suas percepções, destacaram como se deu o movimento de construção de sua identidade docente ao longo do processo de tornar-se professor. As pesquisadoras utilizaram-se de entrevistas com licenciados para ajudar na construção do seu trabalho.
Possolli	2012	No Paraná, o autor escreveu sobre as políticas de Educação superior a distância e os pressupostos para a formação de professores, que objetivava propor pressupostos formativos para compreender e atuar na formação de professores a distância. Trouxe como contribuição para este trabalho a forma como compreendeu a formação do professor na modalidade distância.
Silveira	2011	No Rio Grande do Sul, o autor produziu um estudo com o objetivo de compreender de que maneira o desencaixe do espaço e do tempo na ação docente, proporcionado pelo ensino a distância, redirecionou e construiu identidades docentes ambivalentes. Este estudo contribuiu no sentido de trazer para o universo científico a atuação do professor na formação de docente a distância, que precisou se adequar à especificidade espaço-temporal desta modalidade.
Sousa	2012	Em Fortaleza, o autor dissertou sobre um estudo comparativo entre os cursos presenciais e semipresenciais da UFC- UAB, com o objetivo de investigar o processo de oferta desta disciplina, relacionada ao ensino semipresencial, que fez uso da modalidade de Ead com o ensino presencial, a partir dos resultados obtidos através da aplicação de instrumento do tipo escala de avaliação. Ela observou a relação entre o conhecimento da legislação e a atuação docente na educação básica e outros aspectos que envolveram a

		oferta da disciplina de graduação nos cursos dessa instituição no tocante à aprendizagem. A pesquisadora comparou uma mesma disciplina ofertada em ambas as modalidades.
--	--	--

Fonte: Banco de Dissertação e Teses da CAPES

Na revisão de literatura realizada, considerei ainda os trabalhos realizados em Sergipe, depositados na Biblioteca Virtual da UFS. Vinte e nove pesquisas foram encontradas sobre o programa UAB, mas apenas quatro dialogaram com o presente estudo, ainda que apresentassem diferenças substanciais:

Quadro 03. Revisão de literatura realizada na Biblioteca Virtual da UFS

Autor	Ano	Tema/objeto/objetivo
Santos	2012	Analisou os processos de comunicação estabelecidos na disciplina Cálculo Diferencial e Integral I do curso de licenciatura em Matemática do CESAD da UFS. O referido estudo limitou-se aos estudos dos processos comunicativos de uma única disciplina de um único curso: Matemática.
Silva	2013	Apresentou os principais aspectos socioeconômicos e as condições dos licenciandos em Química da UFS nas duas modalidades de ensino - modalidades a distância e presencial.
Fonseca	2006	Tratou da implantação da Ead via internet na UFS. Ele apresentou diretrizes que possibilitavam a execução das propostas da Ead.
Fidelis	2014	Apesar de não aparecer nas pesquisas <i>on-line</i> , este estudo apresentou-se como um estudo que mereceu ser considerado nesta revisão. Ele teve como objetivo principal compreender, do ponto de vista histórico, o processo de implantação da Ead no ensino superior na Universidade Tiradentes, instituição privada, e na UFS, instituição pública, a partir das narrativas orais de gestores envolvidos nesse processo e através de documentos relativos às instituições.

Fonte: Biblioteca Virtual da UFS

Por fim, a título de complementação da revisão, considerei a produção dos professores do Departamento de Educação da UFS que desenvolveram pesquisas sobre a Ead, com o intuito de conferir a existência de investigações específicas acerca da temática das licenciaturas, em especial, do curso a distância em História, por meio do Programa UAB em

Sergipe.

Nesta procura, destaquei, especialmente, as pesquisas e estudos publicados sobre a Ead na Revista Edapeci, da Universidade Federal de Sergipe, pois ela tem como foco esta modalidade educativa:

Quadro 4: Estudos publicados sobre Ead na Revista Edapeci, da UFS:

Autores	Anos	Tema/Objeto
Sobral	2010	Debruçou sobre as inter-relações ocorridas no Ambiente Virtual de Aprendizagem por professores, alunos e tutores vinculados ao curso de Matemática do CESAD/UAB, destacou os desafios e as dificuldades de uso do Moodle e, sobretudo, as (in) adequações da transposição da modalidade educativa presencial para a distância.
Silva e Silva	2014	Teve como objetivo apresentar e discutir os principais aspectos socioeconômicos, bem como as condições de oferta de cursos disponibilizados aos licenciandos em Química da Universidade Federal de Sergipe (UFS), nas duas modalidades de ensino, que são: Ensino a Distância (Ead) e Ensino Presencial (EP).
Souto e Sobral	2015	Trataram sobre os egressos da primeira turma de Ead da UFS, formados em Língua Portuguesa e Química e a atuação destes profissionais em localidades interioranas de Sergipe. O que mais se distanciou deste trabalho é o curso, História, além da escolha pelos estudos comparados.
Souto <i>et al.</i>	2016	Focou na formação docente inicial na área de Letras/Português na modalidade educativa a distância, a partir das memórias de egressos dos cursos.

Fonte: Revista Edapeci, da Universidade Federal de Sergipe

Embora estes trabalhos estejam voltados amplamente para a análise da Ead, seja em torno da expansão, mediação, democratização, implementação, memórias, pressupostos da formação para atuar como docente a distância, seja em torno do tempo e ação docente no exercício da docência a distância, ou das relações entre ofertas de disciplinas na Ead e presencial, dentre outros recortes, pude constatar que é, ainda, escassa a produção sobre a licenciatura de História na Ead na UFS. Confirmei, assim, o princípio do ineditismo deste trabalho.

1.3. OS OBJETIVOS

Como já dito anteriormente, a pesquisa de Mestrado constatou que o Programa UAB em Sergipe pouco contribuiu para a democratização da Educação superior no estado, no que tange, principalmente, à permanência dos seus estudantes. Trouxe, porém, indícios de que o curso de História a distância era um curso que merecia destaque com relação às demais licenciaturas promovidas pela UFS na Ead. Não há estudo científico sobre o percurso formativo dos estudantes do curso de História a distância, existe um vácuo histórico. Precisei, então, responder a seguinte pergunta: como, ao longo de quase uma década (2005 a 2014), foi configurada, em Sergipe, a formação pública do professor de História na modalidade educativa a distância?

A partir dela, elaborei as questões correlatas: Como aconteceu a fase de criação e implantação do curso de História na modalidade educativa a distância na Ead da UFS? O que narraram os egressos, gestores e os professores tutores, deste curso, no tocante ao processo pedagógico construído, com relação aos aspectos gerais (potencialidades e fragilidades), aspectos formativos metodológicos (presença/ausência do professor, a sala de aula virtual, os materiais didáticos- impressos e on-line- e o processo avaliativo) e os aspectos comunicacionais. Como os egressos narraram sobre os impactos do curso de História na modalidade educativa a distância na sua vida acadêmica, pessoal e profissionais? Quais as contribuições e lacunas deixadas pelo curso de História na modalidade educativa a distância na formação destes profissionais docentes?

Este trabalho, portanto, teve como objetivo central historicizar o curso de História na modalidade educativa a distância da UFS, por meio das narrativas orais dos sujeitos envolvidos em seus aspectos gerais, metodológicos e comunicacionais, com foco nos valores, nos discursos e na prática pedagógica construída com e entre eles no decorrer de nove anos de seu funcionamento, desde a sua criação (2005- 2014). Foram delineados como objetivos específicos desta pesquisa: historiar a fase de criação e implantação do curso em questão; analisar, a partir das narrativas orais de egressos, gestores e professores tutores que estudaram e atuaram nesta formação, no período de 2005-2014, os valores, os discursos e o processo pedagógico construído no tocante aos aspectos gerais, metodológicos e comunicacionais; analisar os impactos desta formação na vida acadêmica, pessoal e profissional dos egressos; além de analisar as contribuições e lacunas deixadas pelo curso na formação destes profissionais docentes.

O recorte temporal é de 2005- 2014, pois o marco inicial foi marcado pelo ano dos primeiros movimentos em busca da criação do referido curso e o final pelas colações de grau das primeiras turmas a distância nesta instituição.

Neste período temporal, muitos estavam envolvidos. Os princípios pedagógicos definidos e o comprometimento destes sujeitos (estudantes, gestores e professores tutores) em materializar esses princípios fazem a diferença entre uma boa e uma má formação. Eles contribuíram para a organização e formatação do curso. Isto independe de modalidade educativa. Afinal, a Ead é essencialmente Educação. Convém, porém, cuidar do modelo pedagógico que tem sido ofertado.

O substantivo Educação é o ponto final da questão, é bem maior do que todas as adjetivações a essa modalidade educativa aferida. Baseado nesta assertiva foi o que me motivou a grafar o substantivo Educação com inicial maiúscula durante todo o trabalho e a sua modalidade com inicial minúscula. Da mesma forma, conforme Sobral (2010, p. 09):

Não gostaria de colocar uma adjetivação para a educação, intitulado-a de on-line, da mesma forma que se fez para educação de jovens e adultos, educação do campo, educação inclusiva, educação tecnológica, educação a distância etc. Esses adjetivos implicam sempre em se pensar a especificidade de um campo, sem se preocupar com a totalidade do mesmo. Educação aqui entendida como uma prática social, cultural e histórica que objetiva formar a pessoa dentro de determinados princípios de ser, de estar, de fazer e se fazer no mundo e com o mundo.

Nesta direção, a Ead apresenta características próprias e metodologias até diferenciadas, embora, também pautada nos mesmos princípios educativos, portanto, em práticas sociais.

No que tange à formação dos sujeitos envolvidos com este estudo, defendo a tese de que o curso de licenciatura em História a distância da UFS, apesar dos desafios e problemas enfrentados durante o percurso de criação, implantação e formação, conseguiu preparar bem os seus licenciados, afetou positivamente as suas vidas, trouxe crescimento para os aspectos pessoais, profissionais, econômicos e sociais por meio de sua formação, enquanto sujeitos históricos reflexivos em construção.

1.4. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Feito o levantamento das produções já realizadas em torno da temática em questão, bem como a escolha do objeto e a elaboração dos objetivos eleitos para este estudo, comecei a decidir sobre os caminhos de produção desta tese. O campo eleito para este estudo foi o

histórico. Sobre esta divisão da História em áreas e subáreas especializadas, desenvolveu Barros (2007, p. 15):

Apesar de falarmos frequentemente em uma "História Econômica", em uma "Histórica Política", em uma "História Cultural", e assim por diante, a verdade é que não existem fatos que sejam exclusivamente econômicos, políticos ou culturais. Todas as dimensões da realidade social interagem, ou rigorosamente sequer existem como dimensões separadas. Mas o ser humano em sua ânsia de melhor compreender o mundo, acaba sendo obrigado a proceder de recortes e a operações simplificadoras, e é neste sentido que devem ser considerados os compartimentos que foram criados pelos próprios historiadores para enquadrar os seus vários tipos de históricos.

Fiquei atento para não deixar que estas classificações se tornassem fatores limitadores deste estudo, nem causassem efeito paralisante e de isolamento entre as diversas áreas que envolvem este objeto de pesquisa. Esta dimensão trouxe como enfoque a pretensão de ver a cultura cotidiana em primeiro plano de observação no universo de uma sociedade historicamente localizada. Nesta nova tendência das Ciências Humanas muito mais a de falar em uma "pluralidade de culturas", do que em uma única cultura, tomada de forma fragilizada. Geertz, (1989, p. 52) define Cultura como:

Um padrão historicamente transmitido, de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes acerca da vida.

A promoção das licenciaturas na Ead da UFS fomentou na instituição, sobretudo, a construção de uma cultura pedagógica até então incipiente sobre esta modalidade educativa. Em meio ao desafio desta ruptura e, conseqüentemente, desta nova construção, o objeto histórico deste estudo, o curso a distância de História, foi o que alcançou índices de concludentes bem mais elevados da primeira turma de ingressantes, aproximadamente 22% a mais da licenciatura de Letras/Português e 28% a mais da licenciatura de Geografia.

Todas estas licenciaturas vivenciaram desafios e problemas semelhantes, embora o curso de História tornou-se singular na compreensão do que chamo de cultura pedagógica nesta modalidade, conseguiu ressignificar valores, concepções, práticas e sentidos construídos ao longo do processo. Uma reflexão até então pouco feita pelos envolvidos.

Sobre esta cultura organizacional, Marchiori (2006, p.79) afirma que "a cultura se forma através da atuação dos grupos e fomenta o que se pode chamar de personalidade da organização". Os grupos relacionam-se e desenvolvem formas de ser e agir que vão sendo por eles incorporadas.

Este estudo tratou os arquivos orais como importante espaço de memória (LE GOFF, 1996) na sociedade contemporânea. As narrativas orais foram fontes essenciais para este estudo, por meio de entrevistas orais semiestruturadas dos egressos, gestores e professores/tutores que estudaram e atuaram no curso de Licenciatura em História a distância da UFS. Estas passaram para a condição de código escrito e se tornou um documento para a História (MEIHY; HOLANDA, 2011).

A memória, então, nesta tese, é tratada, de acordo com Nora (1984, p. XIX) como fonte histórica:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações.

A memória, desta forma definida, passou a trazer uma riqueza de perspectivas para os estudos históricos. Esta nova compreensão de memória possibilitou a Historiografia refletir seus pressupostos fundamentais e fazer uso da memória (individual ou coletiva) como fonte histórica. Segundo Halbwachs (1990, p. 51) a memória individual é composta de construções sociais, logo é um ponto de vista sobre a memória coletiva. A memória é, portanto, uma operação coletiva dos acontecimentos do passado que se deve salvaguardar (POLLAK, 1989). Nessa direção, do ponto de vista das fontes, adentrei, então, na História Oral, em cuja materialidade a memória emergiu em forma das narrativas.

No século XX, os Annales e novos marxismos fortaleceram as relações entre História e relatos produzidos pela memória. O foco, então, permitiu chegar às narrativas das pessoas comuns, na maioria das vezes, com vozes silenciadas, enquanto sujeito singular da História. A diversidade de fontes passou a ser estimulada, para além dos jornais e documentos oficiais. Buscar registros múltiplos, por meio de entrevistas tornou-se uma via bem-vinda pelos historiadores para ampliar os pontos de vista, interligou-os aos fatos propriamente ditos, a fim de problematizá-los. Halbwachs (1990) traz a Memória como elemento a ser considerado pela História, pois, para ele, a sociedade se constitui historicamente a partir dos dispositivos de memória.

Neste estudo, as memórias foram captadas por meio das entrevistas, sendo essas transcritas, como recomendam Meihy e Ribeiro (2011), além de processadas e sistematizadas para apreciação dos entrevistados. Cada sujeito participante assinou o termo de consentimento para a divulgação e análise, inclusive com autorização para a sua identificação.

Utilizei outras fontes para alcançar os objetivos desta pesquisa: leis, decretos, relatórios, resoluções, projetos pedagógicos do curso, estatísticas dos ingressos e concludentes por período, convênios, perfis dos estudantes, listas dos professores que trabalharam no período do estudo, matrículas dos ingressantes, dentre outros documentos úteis à investigação. Os dados foram coletados no CESAD e nos sites oficiais. Muitos outros documentos foram solicitados também ao Departamento de História e ao Departamento de Assuntos Acadêmicos (DAA) da UFS, à Pró-Reitoria de Graduação e outros departamentos da universidade.

Foi feito um levantamento de todos os egressos do curso de História a distância no período temporal eleito para este fim. A partir daí me apoiei em França e Cruz (2007) que dividiram o estado de Sergipe em três mesorregiões, para mapear a localização dos polos de apoio presenciais da Ead, nos quais encontravam-se muitos dos egressos do referido curso:

Quadro 5- Divisão do estado de Sergipe em Mesorregiões Sergipanas

Mesorregiões	Área participação relativa no Estado	População participação relativa no Estado	Densidade Hab/Km	Principais Centros Urbanos
Leste Sergipano	8.750,6 Km 39,84%	1.1183,531 66,32%	135	Aracaju, Estância e Propriá
Agreste Sergipano	5.903,4 Km 26,88%	404.548 22,68%	69	Itabaiana, Lagarto, Aquidabã e Tobias Barreto
Sertão Sergipano	7.309,3 Km 33,28%	196.396 11,0%	27	Nossa Senhora da Glória, Carira e Porto da Folha

Fonte: Censo Demográfico (2000)

Neste quadro é possível visualizar nessas mesorregiões dados numéricos com relação a sua participação geográfica no estado e o número de habitantes, além da densidade de cada mesorregião, bem como os principais centros urbanos. Percebeu-se que a mesorregião intitulada de leste sergipano é maior e mais habitada do estado de Sergipe, já o Agreste sergipano não é tão extenso que o Sertão, mas possui maior número de habitantes e densidade demográfica, enquanto o Sertão é maior em faixa territorial, mas pouco habitada. Esses dados foram importantes para a definição de implantação de polos de apoio presencial.

A partir deste recorte geográfico, escolhi quais polos de apoio presencial da UAB seriam pesquisados, de forma que este estudo tivesse representação de todo o estado. Dos quinze polos atuais espalhados no estado, optei por debruçar em um polo de cada mesorregião.

No leste sergipano, selecionei o polo localizado na cidade de Estância, pois, além de ser citada por França e Cruz (2007) como grande centro urbano, tenho grande proximidade com este município. No agreste sergipano, escolhi o polo de Lagarto, também citado por estes mesmos autores como um dos grandes centros urbanos, sendo das cidades citadas, a única que possui polo UAB. Já na mesorregião do Sertão sergipano, as três cidades foram citadas pelas autoras como os maiores centros urbanos, todas possuíam polos da UAB; neste caso, a escolha veio pelo maior número de habitantes entre Nossa Senhora da Glória, Porto da Folha e Carira, respectivamente. Por este critério, foi escolhido a cidade de Glória.

Figura 1. Mesorregiões de Sergipe



- 1Messorregião do Sertão Sergipano
 2Messorregião do Agreste Sergipano
 3Messorregião do Leste Sergipano

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sergipe_Mesorregi%C3%A3o.jpg

De posse do documento com a lista dos licenciados até 2014, fiz uma busca incessante nas redes sociais, em busca de dados. Para Fragoso *et al.* (2012, p. 17):

[...] a internet pode ser tanto *objeto* de pesquisa (aquilo que se estuda), quanto *local* da pesquisa (ambiente onde a pesquisa é realizada) e, ainda, *instrumento* de pesquisa (por exemplo, ferramenta para coleta de dados sobre um dado tema ou assunto)

Para esta etapa da tese, a internet foi útil como instrumento de coleta desta pesquisa. Nas redes sociais, encontrei o apoio necessário para entrar em contato com cada egresso dos

três polos selecionados, a fim de conhecê-los ao ponto de saber se eles atendiam aos pré-requisitos deste estudo e, desta forma, tornarem-se sujeitos entrevistados, além de convencê-los a contribuírem com a concessão das entrevistas.

A partir de então, agendei data, local e horário das mesmas. Esta escolha teve como objetivo estreitar a distância que, muitas vezes, o *e-mail* causa entre pesquisador e sujeitos em potencial da pesquisa. Este primeiro contato, um a um, também foi importante para explicar sobre a importância de conceder a entrevista para este estudo.

Primeiramente, utilizei como meio de comunicação com os egressos o aplicativo *WhatsApp*, por se tratar do uso frequente e diário de todos que hoje possuem um aparelho telefônico celular. Quando não conseguia o diálogo adequado por este meio, busquei o contato com os egressos via *facebook*. Quando nenhuma destas opções funcionou, utilizei a ligação telefônica como última opção. Este momento foi importante não apenas para sensibilizar sobre o momento da entrevista, como também para selecionar apenas os egressos de interesse para este estudo: aqueles com atuação profissional na sua área de formação em História.

Busquei, então, pelos egressos do polo localizado na cidade de Estância, dos 17 concludentes em História deste polo do Leste Sergipano, três concluíram o curso depois do recorte temporal 2005-2014, estes não serviam para este estudo. Após entrar em contato com os 14 egressos que se formaram neste período, cinco atuavam profissionalmente na área do ensino de História. Todos foram entrevistados: Claudivan S. Guimarães, em Estância-SE (ENTREVISTA, 26/11/2016), José Rodrigues S. Alves, em Umbaúba (ENTREVISTA, 10/11/2016), Marivaldo de Jesus Rodrigues, em Cristinápolis- SE (ENTREVISTA, 26/11/2016), Naiane Lima dos Santos, em Cristinápolis- SE (ENTREVISTA, 18/11/2016) e Neide Maria dos Santos, em Rio Real- BA (ENTREVISTA, 16/12/2016).

Passei a buscar contato com os egressos do polo localizado no povoado Colônia 13, da cidade do Agreste Sergipano, Lagarto. Dos 18 concludentes, três também concluíram o seu curso posterior a 2014, estes também não serviam para este estudo. Entrei em contato com os 15 restantes, destes dois atuavam na sua área de formação. Apenas um se disponibilizou a conceder a entrevista: Joseilton O. dos Santos, em Lagarto- SE (ENTREVISTA, 16/12/2016).

E, por último, fiz contato com os egressos oriundos do polo de Nossa Senhora da Glória, do Sertão Sergipano. Dos oito concludentes, um concluiu a sua formação depois de 2014, este também não servia. Dos sete que concluíram seu curso no recorte temporal eleito para este estudo, nenhum tinha conseguido atuar profissionalmente na área de História. Comecei, então, a procurar contato com a segunda cidade de maior população do Sertão

Sergipano, Porto da Folha. Dos 07 concludentes, 06 concluíram seu curso no período de 2005-2014. Destes, uma egressa atuava profissionalmente na sua área de formação: Gismônica A. dos Campos, em Porto da Folha-SE (ENTREVISTA, 07/12/2016).

Optei por usar os nomes reais dos sujeitos históricos que participaram desta pesquisa, com autorização dos mesmos. Vale lembrar que existiam apenas, em média, 02 anos posteriores à data de terminalidade da formação dos egressos procurados para fazerem parte deste estudo.

Dentre os egressos do curso a distância de História da UFS que interessavam a este estudo, realizei sete entrevistas, das oito possíveis, que atendiam aos pré-requisitos desta pesquisa. Um na cidade de Umbaúba, uma na cidade de Estância, uma na cidade Lagarto, dois na cidade de Cristinápolis, uma na cidade de Porto da Folha e uma na cidade de Rio Real, na Bahia, cidades onde residiam os egressos.

Dos sete egressos formados que participaram deste estudo, seis tiveram que conciliar os estudos e o trabalho durante a sua trajetória acadêmica. Destes sete, três tiveram acesso à formação em História a distância da UFS nas vagas do Programa UAB destinadas a professores da rede pública, outros três passaram nos vestibulares nas vagas destinadas à comunidade e um veio para esta formação por meio de edital de transferência interna da modalidade presencial para a modalidade a distância, no mesmo curso.

Estas entrevistas foram semiestruturadas, pois a mesma permitiu um roteiro com perguntas abertas, normalmente, indicadas para estudar um fenômeno com uma população específica. Com este tipo de coleta de dados foi possível flexibilizar a sequência da apresentação das perguntas aos sujeitos entrevistados, fato que permitiu também a realização de perguntas distintas a cada um deles para entender melhor o objeto estudado.

Senti a necessidade de “ouvir a fala- falada, o que está sendo dito à luz da experiência vivida no contexto, que é dado pelo campo perceptual” (BICUDO, 2000, p. 81). Escutar apenas os egressos que atuavam como profissionais na sua área de formação possibilitou uma amostra de egressos que estavam atuando dentro da formação recebida. Essa ligação entre formação e atuação profissional foi necessária para o recolhimento das narrativas. Desta forma, pude analisar, com base nos relatos recolhidos, quais contribuições e lacunas deixadas pelo curso de História a distância na formação destes profissionais docentes.

Já os gestores, em número de cinco, foram entrevistados na cidade de São Cristóvão. Dentre eles, entrevistei uma das primeiras gestoras do referido programa na UFS, representante do processo inicial do curso e a atual diretora pedagógica dos cursos a distância da UFS, representante do tempo mais recente. Foram elas: Lílian França, em São Cristóvão

(ENTREVISTA, 12/01/2017)- a primeira gestora do referido programa com ele já em funcionamento, Clotilde Faria, em São Cristóvão, (ENTREVISTA, 06/01/2017) - a gestora pedagógica atual e com maior tempo nesta função, Rosemeire Macedo (ENTREVISTA, 12/03/2014) - gestora presente em momento crucial de consolidação do referido curso, Professor Lourival Santana (ENTREVISTA, 15/10/2013), gestor- coordenador do curso de História da época e Professora Maria Neide Sobral (ENTREVISTA, 04/09/2013) - também gestora em diversas áreas do programa.

Escolhi dois tutores para participarem deste estudo, tomando como critério de escolha o fato de os mesmos terem sido lembrados pelos egressos. Realizei as entrevistas deles na cidade onde residiam, Estância- SE. Foram eles: Fernando Valério (ENTREVISTA, 04/01/2017) e Andréia Teixeira, ambos de Estância (ENTREVISTA, 06/01/2017).

Em resumo, quatorze sujeitos envolvidos com o curso a distância de História participaram desta pesquisa:

Quadro 6. Perfil dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa envolvidos com o curso de História a distância

Nome	Lotação	Cidade de residência	Gênero	Atuação na formação	Data da ENTREVISTA
Andréia Teixeira	UFS- São Cristóvão	Estância-Sergipe	Feminino	Professor Tutor	06/01/2016
Claudivan S. Guimarães	Leste sergipano-Estância	Umbaúba-Sergipe	Masculino	Licenciado egresso	26/11/2016
Clotilde Faria	UFS- São Cristóvão	Aracaju-Sergipe	Feminino	Gestora	06/01/2016
Fernando Valério	UFS- São Cristóvão	Estância-Sergipe	Masculino	Professor Tutor	04/01/2016
Gismônica A. dos Campos	Sertão Sergipano-Porto da Folha	Porto da Folha-Sergipe	Feminino	Licenciada egressa	07/12/2016
Joseilton O. dos Santos	Agreste Sergipano-Lagarto	Lagarto-Sergipe	Masculino	Licenciado egresso	06/12/2016
José Rodrigues S. Alves	Leste sergipano-Estância	Umbaúba-Sergipe	Masculino	Licenciado egresso	10/11/2016
Lílian França	UFS- São Cristóvão	Aracaju-Sergipe	Feminino	Gestora	12/01/2017
Lourival Santana	UFS- São Cristóvão	Aracaju-Sergipe	Masculino	Gestor	15/10/2013

Marivaldo de Jesus Rodrigues	Leste sergipano-Estância	Cristinápolis-Sergipe	Masculino	Licenciado egresso	26/11/2016
Naiane Lima dos Santos	Leste sergipano-Estância	Cristinápolis-Sergipe	Feminino	Licenciada egressa	18/11/2016
Neide Maria dos Santos	Leste sergipano-Estância	Rio Real-Bahia	Feminino	Licenciada egressa	16/12/2016
Neide Maria Sobral	UFS- São Cristóvão	Aracaju-Sergipe	Feminino	Gestora	04/09/2013
Rosemeire Marcedo	UFS- São Cristóvão	Aracaju-Sergipe	Feminino	Gestora	12/03/2014

Fonte: Produzido pelo autor, com base nas entrevistas realizadas

Estes foram os protagonistas das narrativas deste estudo, e que, de individuais, podem ser conferidas no coletivo (MEIHY; RIBEIRO, 2011).

O tratamento dos resultados permitiu inferir e realizar interpretações, principalmente, com base em Freire (1981) (1987) (2000) (2001) (2011). Os resultados obtidos, aliados ao confronto sistemático com o material e às inferências alcançadas, serviram a outras análises, baseadas em novas dimensões teóricas ou em técnicas diferentes.

Este estudo, então, se mostrou viável pelo caráter relevante e original do objeto de estudo e caminhos percorridos. Desta feita, a pesquisa pretendeu deixar para a comunidade acadêmica e interessados pelo universo da Ead uma produção da memória histórica de um dos cursos pioneiros da modalidade educativa a distância da formação pública de professores no estado de Sergipe, o curso de História.

Este estudo se delineou como uma relevante contribuição no avanço das licenciaturas na modalidade educativa a distância da UFS. Deu vozes aos vários sujeitos envolvidos com a formação do professor de História na UFS, sujeitos estes que contribuíram e contribuem para a construção histórica deste curso na Ead desta instituição, com destaques para os elementos de avanços e de fragilidades dessa formação.

Ele pretendeu dar algumas contribuições, no sentido de ampliar a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas de instituições que assim como a UFS aprendeu a cada dia com sua história, muito mais quando esta consegue ser registrada, ressignificou suas práticas, construiu uma nova cultura acadêmica a partir da cultura já estabelecida.

Para desenvolver este trabalho, estruturei em três seções, a saber:

Na primeira seção, historiei a fase de criação e implantação do curso de História na Ead da UFS, a partir do contexto do ensino de História no Brasil.

Na segunda, analisei, a partir das narrativas orais de egressos, gestores e professores tutores que estudaram e atuaram nesta formação, no período de 2005-2014, os valores, os discursos e o processo pedagógico construído, com foco nos aspectos gerais, metodológicos e comunicacionais do referido curso.

Na terceira e última seção, analisei os impactos desta formação na vida acadêmica, pessoal e profissional dos egressos; além de analisar as contribuições e lacunas deixadas pelo curso na formação destes profissionais docentes.

SEÇÃO 1- ENSINO DE HISTÓRIA: DO PRESENCIAL AO A DISTÂNCIA

Nesta seção, objetivei historiar a fase de criação e implantação do curso de História na Ead da UFS. Comecei com um passeio pelo ensino da História na Educação brasileira até a chegada dele na referida universidade, a princípio na modalidade presencial e, posteriormente, na modalidade a distância, objeto deste estudo.

2.1. LICENCIATURA EM HISTÓRIA: HERANÇAS

O currículo escolar francês serviu de referência para o ensino de História, no país, desde a criação do Colégio Pedro II, bem como do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1938, que tinha como objetivo consolidar a história do Brasil que acabara de se tornar independente e, desde o início, preconizava a intenção de levar o ensino da História para o serviço público (IHGB, I, 1956). O IHGB viabilizou “um projeto de pensar a história brasileira de forma sistematizada” (GUIMARÃES, 1988, p. 6). A História tinha como missão inicial no Brasil firmar uma nova identidade para o país, além de registrar as realizações dos homens que, segundo a elite pensante da época, estava em busca da construção de uma nova nação para o Brasil.

O Brasil vivia sob o domínio econômico da Inglaterra. A corte brasileira, porém, admirava os costumes franceses, daí a implantação do modelo francês na Educação do Brasil. Esta e tantas outras importações dos pensamentos trazidos da Europa sofreram um processo de ressignificação que levava em consideração as especificidades da cultura brasileira (SCHWASCZ, 1993).

A disciplina História seguia para cumprir o seu papel, como afirma Fonseca (2004, p.24):

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder.

Cabia a História exaltar os grandes homens que lutaram por Brasil, homens da elite letrada que detinham também o poder econômico. Três elementos, então, a herança europeia tardia, o poderio da Igreja Católica e o Império brasileiro desenharam o ensino de História que predominou durante longas décadas no país como disciplina. Desta forma, os primeiros cursos superiores presenciais de História no Brasil, por razões locais distintas, foram institucionalizados, em geral, de forma integrada com o curso de Geografia.

Em Sergipe, o ensino superior do curso de História começou antes da institucionalização da UFS (1968). O ano de 1951 foi marcado, no estado, pelo decreto de nº 29.311, datado de 28 de fevereiro, que autorizava o funcionamento da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FCFS), com a abertura de 5 cursos: Filosofia, Letras Anglo-Germânica, Matemática, Pedagogia, e História e Geografia. Então, o ano de 1951 serviu como marco, pois, neste ano, o primeiro curso superior de História em terras sergipanas foi implantado, na modalidade presencial.

A FCFS tinha como foco a formação docente. Oliveira (2013, p. 78) fez o seguinte alerta:

A formação de futuros docentes era perpassada pelo ideário católico, pelas suas crenças e “imposições” que, veladas, ou não, atingiam o cotidiano daquela faculdade. Entendendo cenáculo como o lugar em que um grupo de indivíduos professa as mesmas ideias ou têm os mesmos fins, dali sairiam “os futuros apóstolos da inteligência e do coração da mocidade sergipana”. Formar professores era expandir o campo católico também.

Esta era uma entidade, cujos organizadores eram católicos. A religião exercia forte envolvimento e ligação com a Educação. Utilizava da sua influência para deixar a sua presença marcante no ensino. No ensino superior, em Sergipe, não houve distinção entre o laico e a religiosidade, por motivos do apoio político-ideológico que a Igreja Católica oferecia ao governo de Rollemberg (DANTAS, 2004, p. 112).

A FCFS oferecia o curso integrado de História e Geografia, baseado no Decreto- Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 que preconizava sobre cursos integrados e trazia toda a instrução sobre a sua organização. Este curso só foi desmembrado em 1963. Oliveira (2013, p. 23, 24) comenta:

Desde seu surgimento na década de 1930, o curso de ensino superior com foco na formação de professores de História sofreu várias alterações no tocante aos saberes ali transmitidos. Cabe ressaltar que em 1939 o Decreto-Lei nº 1.190, que organizou a FNFi, estabeleceu um modelo a ser seguido por todos os cursos superiores do país, inclusive Geografia e História. A completa separação da Geografia e História ocorrida pela Lei Federal nº

2.594, de 08 de setembro de 1955. Um fato de antemão deve ser sublinhado: o curso de Geografia e História de Sergipe deveria seguir o padrão da FNF. Entre o imposto e o vivido existiu uma série de nuances, e como exemplo pode ser citada a divisão do curso em 1955; na FCFS o desdobramento só ocorreu em 1963.

A tradição francesa era liberal e humanista e foi esta a mais forte influência na formação da universidade brasileira. Evidenciou-se que, universidade brasileira nasceu como filha tardia da universidade europeia, sobretudo do modelo francês, que instituíra faculdades isoladas, mais tarde agrupadas em universidades. Este modelo atendia melhor aos interesses da burguesia industrial, para formar elites fora do sistema universitário e foi seguido pelo ensino superior brasileiro no período de sua formação (LUCCHESI, 2011).

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas, a FCFS conseguiu formar dezenas de professores e enviar seus docentes para se qualificarem em diferentes estados e no exterior. No período de 1954, a primeira turma de concludentes do curso de História e Geografia da FCFS- a 1966- última turma formada já em História, foram formados 62 historiadores, sendo 57 destes licenciados. A partir desta última formatura da turma de História, a FCFS estava com os dias contados, pelo menos no que tange a sua razão social.

Ela estava prestes a se unir às Faculdades de Ciências Econômicas e de Química (públicas estaduais), de Direito (pública federal), de Serviço Social (privada confessional) e de Medicina (privada), a fim de formar o núcleo jurídico-acadêmico da UFS. O Diretor da FCFS, Dom Luciano Duarte, tornou-se o líder deste movimento que visava congregar as 06 faculdades. Sobre a criação da UFS, diz Bretas (2014, p.35):

A UFS começou a ser criada no ano de 1963, através da Lei nº 1.194, de 11 de junho, quando o governador do Estado de Sergipe, João Seixas Dória, autorizou a transferência dos estabelecimentos de ensino superior existentes no Estado para a Universidade Federal de Sergipe.

As providências começaram a ser tomadas com a esperança de que a UFS trouxesse para o estado de Sergipe um novo ciclo, capaz de transformar sua economia, até então, fortemente baseada nos engenhos rurais para uma sociedade moderna, urbana e industrial. As articulações começaram a ser realizadas a nível estadual. No estado, uma das mais importantes conquistas foi a criação do Conselho Estadual de Educação (Lei Estadual nº 1.190, de 05 de junho de 1963), resultados dos caminhos percorridos em busca da fundação da UFS.

O esforço de um grupo seleto de autoridades sergipanas, a exemplo de Dom Luciano Duarte, o então Secretário Estadual de Educação, Luís Rabelo Leite, os, então, membros do

Conselho Estadual de Educação e diretores das cinco faculdades que se congregaram a fim de compor a UFS chegou com êxito ao que se propunham no dia 28 de fevereiro de 1967. O decreto – Lei nº 269 autorizou o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Sergipe (UFS):

- Art. 19- Integram a Universidade Federal de Sergipe os seguintes estabelecimentos:
- I- Escola de Química de Sergipe com a denominação de Instituto de Química;
 - II- Faculdade de Ciências Econômicas de Sergipe;
A Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe que fica desdobrada em:
 - III- Faculdade de Filosofia e Educação;
 - IV- Faculdade de Letras e Comunicação;
 - V- Faculdade de Ciências Humanas.
- Parágrafo Único- As Faculdades perderão o designativo “de Sergipe” para se integrarem na “Universidade Federal de Sergipe”.

Estava, então, criada a UFS, que, como órgão público da esfera federal, teve sua finalidade definida no Art. 3º: A Fundação terá por objetivo criar e manter essa instituição de ensino superior, de pesquisa e estudo em todos os ramos do saber e de divulgação científica, técnica e cultural (REVISTA DOCUMENTADA, 1968, p 22). Até este momento, a concepção de ensino estava vinculada à articulação do ensino, da pesquisa e da formação profissional. O curso de História passou a fazer parte da Faculdade das Ciências Humanas, dentro da UFS.

Sobre os moldes da UFS, Oliven (2005, p. 125) afirma que “esse período legou um modelo de universidade, organizado com base em faculdades tradicionais, que ofereciam cursos profissionalizantes para a formação da elite dirigente”.

Antes da fundação da UFS, já existiam universidades espalhadas pelo país: Universidade do Rio de Janeiro, Universidade de Minas Gerais, Universidade de Porto Alegre. Todas estas instituídas pelos mesmos moldes da UFS: a institucionalização de uma estrutura administrativa de escolas superiores isoladas.

Já existiam também, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF), e, em 1961, a Universidade de Brasília (UnB) que seguiram um modelo muito mais preocupado com o rigor acadêmico do que pelo administrativo, este fato refletiu em uma trajetória diferenciada das demais.

Para Vaidergorn (2003, p. 33), o modelo que prevaleceu foi o de justaposição de escolas de ensino superior que, não obstante, continuaram suas atividades de modo isolado. Uma das provas que esta afirmativa faz sentido é o fato da FCFS, mesmo depois de

incorporada a UFS, continuar com seu funcionamento no mesmo prédio que antes, mudou apenas a denominação. Por mais de uma década, os institutos receberam nomes apenas formais, mas continuaram com os mesmos moldes de formação.

O curso de Licenciatura em História público em Sergipe existe há 67 anos, durante este tempo os cursos de História sofreram modificações, inclusive, no tocante aos seus propósitos que variaram, com o decorrer dos anos, a fim de atender às necessidades sociais do tempo histórico vivido.

Diante deste contexto, o ensino da História, durante longos anos, se apresentou de forma positivista, a serviço da classe política dominante, com a finalidade de enaltecimento dos heróis e dos sentimentos nacionalistas. Neste cenário, Pinski (2001, p. 10) afirma que cabia ao professor narrar os fatos de forma que cumprisse com tal finalidade:

Essa concepção de História, embora muito criticada teoricamente, é muito utilizada na prática de nossos historiadores, autores e professores. Presos a uma cronologia estabelecida há muito tempo, evitam fazer cortes criativos, refugiando-se na assepsia de uma história pretensamente neutra, em que os homens são apenas “peões” de “movimentos” históricos invisíveis e pré-determinados.

De modo geral, então, os professores eram formados e sua atuação profissional era restrita à tarefa de repassar o conteúdo, de forma livresca, decorativa, limitada a transformar os seus discentes em meros espectadores de uma história aparentemente alheia.

Passaram os anos, mudou-se o tempo vivido, e com ele surgiu a necessidade de buscar alternativas que viabilizassem a democratização do ensino superior, surgiu, então, em 1977, em Sergipe, o Programa de Qualificação Docente (PQD), no final do século XX, na tentativa de ampliar a oportunidade dos brasileiros residentes em locais longínquos em ingressar em cursos de Licenciaturas nas universidades públicas de qualidade, inclusive, com a oferta do curso de História presencial que conseguiu formar 142 habilitações nos 05 (cinco) Polos Regionais que compunha o referido programa (ANDRADE; SOUTO, 2005).

Em paralelo a oferta do PQD, mas com o mesmo propósito, outras instituições, em diferentes países, descobriram na Ead a possibilidade de avançar nesta direção e começaram a introduzi-la em suas práticas. No Brasil, diversos projetos começaram a enveredar pela Ead: Projeto Saci (1969), Projeto Minerva (1970), Telecurso (1977), Salto para o Futuro (1991), ultrapassaram os limiares dos recursos e matérias anteriores e ampliaram as formas comunicacionais na oferta de curso.

Segundo Ruratto et Al. (2004), até os anos 80 do século passado, o conceito de Ead enfrentou problemas para se firmar, por conta da pouca maturidade ou de sua relação direta

com o conceito da Educação presencial. Mesmo assim, a Ead avançou e, nesta direção, algumas universidades tiveram suas experiências de formação a distância: Mato Grosso (1995), Paraná (1998), Ceará (1998) e Santa Catarina (1998) (MOURA; SOBRAL, 2011, p. 143).

Só no final do século XX que a Ead passou para as universidades e procurou galgar um lugar dentro delas, tentou construir uma cultura pedagógica própria voltada para essa modalidade educativa. Nesta direção, algumas iniciativas ganharam destaque, a exemplo da UniRedes (1999), CEDERJ (2000), Projeto Veredas (2001). O Programa Universidade Aberta do Brasil (2005), porém, foi quem ampliou a utilização da Ead dentro do universo acadêmico brasileiro. Gatti, Barreto e André (2011, p. 50) reforçam sobre este programa:

Entre as medidas do governo federal que ocorrem nessa direção, uma das mais importantes pelas dimensões que assume é a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. Seu objetivo é promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (Ead).

Este programa foi adotado pelo Governo Federal e deu legitimidade a Ead como política pública oficial na formação de professores no Brasil.

Com vistas a avançar cada vez mais a democratização do ensino superior com qualificação docente por meio da Ead – contemplada pela UAB – começaram as primeiras medidas: em 20 de dezembro de 2005 foi lançado o primeiro edital conhecido como UAB¹, que possibilitou às instituições públicas federais de ensino superior apresentarem propostas de oferta de cursos e, aos estados e municípios, se candidatarem a polos de apoio presenciais. Assim a concepção do Programa UAB é concretizada.

De acordo com os resultados deste primeiro edital no país, foram ofertados 21 tipos de cursos de Licenciaturas, inclusive, História. No segundo edital, publicado em 18 de outubro de 2006, denominado UAB2², já era possível a participação de instituições públicas estaduais e municipais na oferta de cursos superiores dentro do Sistema.

De acordo com correspondência eletrônica enviada pela CAPES aos coordenadores de polos, até outubro de 2013, 96 instituições integravam o Sistema UAB: 75 universidades (49 federais e 26 estaduais), 04 Fundações (02 federais e 02 estaduais) e 17 Institutos Federais

¹ Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

² Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab2.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET. Destas 96 instituições formadoras, 33 pertenciam à Região Nordeste.

E em Sergipe, somente a Universidade Federal de Sergipe foi credenciada para ofertar cursos na Educação a distância pelo Programa UAB.

2.2. OS PIMEIROS PASSOS

A história das licenciaturas na Ead da UFS se embola com a história do Programa UAB na instituição. O programa UAB foi definido pelo portal da CAPES (2014) como:

[...] um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

De acordo ainda com o portal do referido programa, a UAB se sustentou, desde o início, em 5 eixos fundamentais:

- 1º- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- 2º- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- 3º- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- 4º- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- 5º- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Um dos pontos centrais da UAB foi explicitado logo no primeiro eixo. No início do século XXI houve a retomada na busca pela democratização da Educação. As políticas públicas educacionais tentavam promover uma Educação para muitos. E a tentativa de democratização educacional chegou ao ensino superior, primeiramente, por meio da modalidade presencial, com a sua expansão para o interior, por meio, por exemplo, do PQD, e depois, na modalidade educativa a distância, pelo Programa UAB, com a motivação política vinculada às demandas propostas pela Lei de Diretrizes de Base do Brasil (1996), que exigia uma formação docente em nível superior.

Com este propósito, o Programa UAB foi criado em 2005, formado por instituições públicas de ensino superior, que se comprometeram de levar o ensino superior público de qualidade aos mais diversos municípios brasileiros. Esta modalidade passou a ocupar espaço

nas universidades públicas. As competências técnicas e pedagógicas já instaladas nestes espaços foram aproveitadas, bem como a estrutura física inicial existente e outros recursos presentes nessas instituições. Assim a concepção do Programa UAB é concretizada e os cursos de graduação na Ead se tornaram realidade na UFS. E com ela, surgiram as licenciaturas públicas a distância em Sergipe, inclusive, o curso de História.

Oficialmente, somente em 2006, o Programa UAB passou a vigorar, por força do Decreto nº 5.800/2006, com a finalidade de “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (BRASIL, 2006). Ele teve como base as tecnologias de informação e comunicação. Souza Júnior (2014, p.42) comenta sobre a base legal para a implantação do referido programa:

O Decreto 5.800/2006 apoiou-se no art. 84, inciso IV, da Constituição Federal que confere poder ao Presidente da República de sancionar, promulgar e fazer publicar as leis, bem como expedir decretos e regulamentos para sua fiel execução. Apoiou-se também nos artigos 80 e 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atribuindo ao Poder Público a competência de incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de Educação continuada. Permite, ainda, a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais. Acrescenta-se que também foi amparado pelo primeiro Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Já em 2007, foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em que ampliou substancialmente as vagas na universidade, com impacto também sobre a Ead.

Sergipe, então, começou a promover cursos superiores públicos a distância, com foco principal nas licenciaturas. Precisava aprender a construir esta nova cultura. Sua implantação foi complexa: planejamento, organização e desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas. Desafios na produção do material didático, na estruturação de polos e na preparação de tutores e coordenadores de disciplinas (SOUTO, *et al.* 2015).

Já na fase de implantação do referido programa, a UFS abarcou vários polos e ofertou inúmeros cursos, como narrou a Professora Lílian França (ENTREVISTA, 12/01/2017), primeira gestora do programa em Sergipe, com ele já em funcionamento:

O governo lançou um projeto: Universidade Aberta. E fez uma seleção inicial [...] a partir daí [...] a UFS optou por iniciar as suas atividades já com vários cursos e vários polos, o que tornou o processo um pouco mais difícil, uma vez que eram várias frentes de atuação, desde a consolidação dos polos, a construção da infraestrutura necessária até a seleção da professores, e a preparação

de material didático, inclusive a criação da plataforma virtual. Depois o treinamento dos alunos, porque naquela época utilizar a internet e plataformas virtuais não era algo tão rotineiro como vem se tornando hoje em dia.

O Programa UAB, em Sergipe, especificamente, na UFS, no início da sua criação, foi ofertado em nove polos de apoio presencial espalhados pelo território sergipano: Arauá, Areia Branca, Brejo Grande, Estância, Japarutuba, Laranjeiras, Poço Verde, Porto da Folha e São Domingos. Já no início foram ofertadas sete licenciaturas: Letras (Português), Matemática, Física, Química, História, Geografia, Ciências Biológicas.

A mesma gestora narrou ainda sobre as dificuldades deste período de criação dos cursos a distância da universidade:

O início ele foi realizado de maneira precipitada, ou seja, a Universidade teve o aval do MEC e todas as secretarias relativas a educação a distância e, imediatamente, abriu-se, na época, o vestibular [...].Então fez com que aquele primeiro momento fosse extremamente difícil para todos envolvidos, sobretudo pros alunos, porque o peso maior recaiu sobre eles, mas todo mundo que estava no processo teve um desgaste, porque não era possível instalar ao mesmo tempo tantos polos, preparar todo material didático, construir uma plataforma virtual, treinar técnicos, treinar professores e depois fazer toda uma estruturação porque a universidade não tinha esperteza em cursos a distancia; era uma universidade com tradição em cursos presenciais, então o que houve foi uma falta de sintonia entre o cobrado pelo MEC/pela secretaria de educação a distancia. [...] então, muitas vezes, a gente fez uma documentação, tentando pedir que não fossem abertos tantos polos, tantos cursos e que houvesse uma ampliação gradual de polos e cursos, mas o MEC não concordou e achou que devia ser tudo daquela forma. Havia um projeto numérico também que o MEC queria a abertura de um número de polos e cursos em todo o Brasil, então coube a UFS uma parcela muito alta, a mais alta de todo o sistema, a universidade que mais criou polos e cursos logo no início.

Os números falaram mais alto do que o cuidado com a promoção de uma Educação com qualidade. O processo de criação da UAB, em Sergipe, trouxe grandes desafios para o interior da UFS: ela precisava aprender a lidar com esta sua nova experiência, a Ead, e o mais difícil: já com as atividades em pleno funcionamento, a fim de atender a milhares de estudantes também pioneiros na Ead pública.

Os processos seletivos ofertaram 50 vagas por turma em cada polo. Como disse a gestora, os candidatos precisavam passar por um vestibular, com provas escritas. Este processo seletivo cobrava conhecimentos nas disciplinas de Português, Matemática, Física, Química, História, Geografia, Biologia e uma Língua estrangeira- Inglês ou Espanhol.

A professora Clotilde Faria (ENTREVISTA, 14/03/2014), gestora pedagógica de

todas as licenciaturas a distância da UFS, também narrou:

Muitos profissionais de educação não fizeram a leitura do que é o projeto, do que é a inserção da Ead no Brasil e tem uma visão preconceituosa, elas não abrem mão, não se propõem a estudar, então elas até fazem parte do programa da Universidade Aberta, mas elas não têm o compromisso porque elas não defendem, não acreditam, elas vêm aqui por conta de uma bolsa, alguma coisa assim, isso é muito notório.

Para alguns, o programa UAB foi criado mais por imposições políticas ou ainda por enxergarem nele uma possibilidade de aumentar sua remuneração do que propriamente por tomadas de decisões coletivas e conscientes. Este processo de criação não foi isento de muitas problemáticas.

A UFS sofreu com este processo de criação da UAB em Sergipe, a gestora Rosemeire Marcedo (ENTREVISTA, 12/03/2014) trouxe, em suas lembranças os desafios que as prefeituras enfrentaram para cumprirem com suas responsabilidades frente ao funcionamento do programa:

Infelizmente em Sergipe nós tivemos uma adesão grande das prefeituras municipais, porque em um primeiro momento é por conta das questões políticas o governo estadual não manifestou nenhum interesse em fazer parcerias com o governo federal, então os municípios de forma até ingênua, se é que eu posso assim dizer ou talvez de forma pouco analisada, eles aderiram, abriram-se a um edital, eles aderiram ao Programa e imaginando eles que dariam conta, eles ao longo dos anos não foram dando a olhada ou a dedicação que o projeto exigia, então fragilidade pra mim é essa, as questões políticas que permeiam este programa e por conta dessas relações políticas a gente percebe e deixa muito a desejar a questão de estrutura, de infraestrutura, não é a toa que a gente tinha um universo de 15 polos, hoje a gente tem um universo de 13, destes a gente tem alguns que não estão aptos, aptos com pendências, sem poder receber cursos e isso tem causado prejuízo de várias ordens. Essa pra mim é a maior fragilidade.

Se, por um lado, a universidade pareceu ter dado um passo maior do que era possível, por outro lado, as prefeituras precisavam cumprir com a sua parte e cuidar da estrutura dos seus polos de apoio presencial, poucas conseguiram. Assumiram uma responsabilidade que não lhes cabiam: contribuir com a oferta do nível superior, este era e é um dever da União (LDB 9394/96), no impulso de levar para os seus municípios uma boa formação para seus professores.

Com a estrutura dos polos presenciais comprometida e a instituição formadora com dificuldades, a implantação do programa UAB foi marcada por diversos problemas. Estes reflexos foram sentidos pelos estudantes lá na ponta, como narrou a professora Neide Sobral (ENTREVISTA, 04/09/2013), uma das gestoras da época:

O primeiro período era muito tumultuado, muito, a gente ficou perdido, sem saber bem o que fazer e como encaminhar as questões. Estávamos lidando com uma nova experiência pedagógica, cuja metodologia não era adequadamente compreendida. Os tutores tinham dificuldade em acompanhar os estudantes, os gestores e lidar com os inúmeros desafios de gerenciar um novo sistema de ensino. Enfim, foi um tempo de imensas dificuldades.

Paralelo aos desafios enfrentados na fase de criação e implantação da modalidade educativa a distância na UFS, o programa UAB continuou seu percurso: em 18 de outubro de 2006, foi publicado mais um edital, denominado de UAB2, que diferiu da primeira experiência, pois permitiu a participação das três esferas das instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais, não só federais. Mais polos em Sergipe foram abertos. Foi o início da expansão da UAB.

Segundo Lima (2014), no momento de criação da UAB, apenas trinta e três instituições de ensino público superior estavam credenciadas para a oferta de cursos na modalidade educativa a distância, já em 2012, o número passou para oitenta, dado que representou um aumento significativo de 142% no número de instituições públicas formadoras ofertantes de cursos a distância. Chegou a ultrapassar as instituições privadas credenciadas. No período 2010-2013, o nível superior a distância foi o que mais cresceu no país (LIMA, 2014).

No Brasil, vários cursos de graduação sofreram impactos com esta expansão. Em 2008, a graduação atingiu o seu apogeu em números, ultrapassou o número de 1.700.000 (hum milhão e setecentas mil) vagas disponibilizadas de acesso, predominantemente, para as licenciaturas (MEC- INEP, 2014).

No que tange às licenciaturas na modalidade educativa a distância espalhada pelo Brasil, elas se apresentaram com taxa superior de crescimento de 347,46%, no período de 2002 a 2012. Neste mesmo período também houve crescimento de 541,66% no número de IES para a formação de professores (LIMA, 2014).

Com este crescimento nacional, os desafios também aumentaram. A partir desta expansão, o MEC precisou acompanhar a qualidade destes cursos e criou o documento intitulado de “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” (BRASIL, 2007a, p.7-8), que regulamentou os cursos na Ead:

Disto decorre que um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão. Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para

projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:

- (I) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (II) Sistemas de Comunicação;
- (III) Material didático;
- (IV) Avaliação;
- (V) Equipe multidisciplinar;
- (VI) Infraestrutura de apoio;
- (VII) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (VIII) Sustentabilidade financeira.

Em 2009, os polos de apoio presenciais de Ead começaram a ser monitorados quanto à sua qualidade, de acordo com os tópicos mencionados. A SEED do MEC fechou 3.800 polos (BRASIL, MEC, 2010). Apesar desta baixa no número de polos de apoio presenciais da Ead, o número de matrículas conseguiu manter-se crescente até 2012, diferente da oferta (LIMA, 2014).

De acordo com os relatórios de supervisão produzidos pelo MEC, em 2010, dos nove polos de apoio presencial existentes no momento de criação da UAB vinculados à UFS, sete obtiveram baixos conceitos em uma escala de avaliação de 1,0 a 5,0, inclusive com o fechamento de um deles, o de Areia Branca (BRASIL, 2010).

O número de vagas das licenciaturas a distância no país, de 2002-2012, apareceu num quadro bem oscilante, ora com menos de cinquenta mil vagas ofertantes, ora com mais de um milhão e cem mil, ora com quatrocentos mil (LIMA, 2014). Estes dados demonstravam a falta de consolidação, neste período, desta modalidade educativa.

Na UFS também não houve regularidade da oferta dos cursos a distância pela UAB. De junho de 2011 a setembro de 2014 não houve vestibular para os cursos a distância. Novos estudantes ficaram impossibilitados de ingressarem no referido programa por meio de novos processos seletivos. Segundo o Relatório de Gestão da UFS 2004-2012 (UFS, 2013) esta pausa se deu pela imposição da CAPES, que apontou como principais impedimentos para a continuidade de oferta de vagas a estruturação dos polos de apoio presenciais e a necessidade de mudanças nos aspectos técnicos pedagógicos.

De acordo com este mesmo relatório, na UFS, as vagas disponibilizadas também sofreram variáveis consideráveis: em 2007 (início do funcionamento dos cursos a distância) foram ofertadas 2.250 (duas mil, duzentas e cinquenta) vagas; já em 2008, este número aumentou para 4.400 (quatro mil e quatrocentas). Em 2009, o número de polos de apoio

presenciais aumentou de doze para quinze, mas não houve oferta de vagas. Em 2010 foram ofertadas 2.600 (duas mil e seiscentas) vagas, e, em 2011, o número passou para 2.900 (duas mil e novecentas) vagas. Somente no segundo semestre de 2014, as vagas voltaram a ser ofertadas- 3.150 (três mil, cento e cinquenta) para os 07 polos. Houve uma ruptura nos anos de 2009, 2012 e 2013, pois os vestibulares para os cursos a distância foram suspensos (UFS, 2013).

O número de estudantes matriculados nos cursos Ead ofertados pela UFS passou de 1.892 (hum mil, oitocentos e noventa e dois) em 2008.2 para 6.478 (seis mil, quatrocentas e setenta e oito) em 2011.2 (UFS, 2013). No final deste período (2008-2011), o curso de licenciatura em História a distância possuía o maior número de estudantes matriculados. Em 2014, o número de matriculados nos cursos a distância caiu para 4.601 (quatro mil, seiscentos e um) (UFS, 2013).

Em todo o território nacional, em 2010, havia 73.144 (setenta e três mil, cento e quarenta e quatro) estudantes matriculados nas licenciaturas pelo Programa UAB. Ao final de 04 anos, apenas 23.877 (vinte e três mil, oitocentas e setenta e sete) conseguiram concluir a formação no tempo regular (LIMA, 2014). Em Sergipe, também pelo Programa UAB, dos 12.150 (doze mil, cento e cinquenta) estudantes ingressantes (2007-2011), somente 859 (oitocentos e cinquenta e nove) concluíram o percurso formativo, o equivalente a 7,07% (UFS, 2013). Números desta natureza já traziam preocupação para o campo desta modalidade educacional.

Diante do exposto, a Ead, no Brasil, tem trazido um tanto de insegurança para muitos, que trataram de questionar sobre sua eficácia e eficiência por diversas razões, a saber: crescimento exponencial na oferta de vagas, quadro instável do número de vagas ofertadas ao longo destes últimos anos, fechamento dos milhares de polos de apoio presencial, baixo número de estudantes concludentes, falta de cultura das nossas instituições públicas superiores em relação a esta modalidade de ensino ou ainda por este conjunto de fatores.

Muitos ainda são os preconceitos e as dúvidas com relação aos seus resultados e o desenvolvimento da sua formação. Ainda assim, na atualidade, graças aos avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a adoção desta modalidade educativa tem favorecido a formação docente no país.

Mesmo com todas estas oscilações, a presença da Ead em várias centenas de municípios brasileiros foi um importante passo para apontar sinais rumo à democratização da Educação no país. Não garantiu, porém, a sua plena realização.

Uma política pública, que buscava a sua consolidação, precisava garantir a

regularidade da sua promoção. O programa UAB promovido pela UFS necessitava cuidar tanto da oferta, como das condições objetivas que garantissem a permanência dos seus estudantes, a fim de que estes conseguissem concluir os seus cursos, com o alcance dos objetivos preconizados nos seus projetos pedagógicos. Somente a ampliação da oferta de vagas não garantiria um nível superior para muitos.

As instituições formadoras precisavam estar preparadas para acolher esta gama de acadêmicos oriundos dos mais diversificados meios sociais e dos mais distintos níveis culturais e espaços geográficos longínquos. A universidade precisava fazer a leitura do novo cenário que a envolvia, ela não podia servir às elites privilegiadas economicamente. A proposta que a abarcava era uma instituição que cuidasse do heterogêneo, do adverso, dos contrários. Era preciso que houvesse uma ruptura da cultura acadêmica.

Estes novos estudantes, frequentadores dos ambientes universitários, precisavam ser bem acolhidos, inseridos por uma nova compreensão universitária, para que conseguissem permanecer na formação que escolheram e alcançassem à conclusão dos seus percursos formativos. .

2.3. AS PRIMEIRAS DEMANDAS

Havia demandas sociais que precisavam ser atendidas. Na UFS, cada departamento precisou sinalizar positivamente para que a adesão ao programa fosse possível. Professor Lourival Santana (ENTREVISTA, 15/10/2013), gestor e coordenador do curso de História da época, trouxe em sua memória o que ocorreu no interior do seu departamento para esta tomada de decisão:

Quando essa proposta chegou no departamento ou em vários departamentos, a maior dificuldade que a gente sentiu foi de adesão do corpo presente docente presencial ao projeto. Então, geralmente as coisas vêm de cima pra baixo, não há uma discussão, uma reflexão, um amadurecimento sobre a implantação da proposta, quais são os prós e os contras, e alguns colegas não só na Geografia, mas em vários cursos até hoje não aderiram a modalidade pelo fato de não acreditarem na modalidade. Achem que é mais um pacote engessado do governo pra fazer número nos momentos políticos de auge e que, por outros motivos nas questões individuais, políticas filosóficas, também acabam não aderindo, então há a não adesão da modalidade [...] também eu acho que grande parte do corpo docente, que adere, vê também uma forma de contribuir com essa população que tem essa dificuldade de acesso a universidade e tem também a questão do pagamento [...] é uma forma do professor ampliar o seu salário.

O curso em História na modalidade educativa a distância ganhou vida com a realização do primeiro vestibular. As demandas sociais começavam a ser atendidas. A concorrência presente, nos primeiros vestibulares, comprovava uma demanda que precisava ser atendida. Esta foi a concorrência dos primeiros vestibulares do curso de História a distância da UFS:

Tabela nº 1. Concorrência por vestibular para a comunidade do curso de História

Polos	Concorrência por Vestibular para a comunidade		
	2008	2010	2011
Araúá	5,52	5,12	4,84
Areia Branca	5,52	-	-
Carira	3,32	2,32	2,24
Nossa Senhora das Dores	4,24	4,84	2,56
Estância	7,76	5,04	6,40
Porto da Folha	4,68	4,04	2,00
Brejo Grande	2,68	-	4,04
Japarutuba	3,92	-	6,72
Laranjeiras	7,84	9,84	-
Nossa Senhora da Glória	7,48	-	6,72
Propriá	8,36	6,44	-
Poço Verde	5,32	-	-
São Domingos	4,08	9,24	4,56
Lagarto	6,68	-	5,96
São Cristóvão	-	-	-
TOTALIZADOR	5,52	5,86	4,42

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados presentes no portal da Coordenação de Concursos Vestibulares, (CCV)- da UFS, 12/03/2017.

Em razão da análise realizada nas fontes documentais (portal do CESAD, relatórios da UFS, editais e outros), averigui que, em 2008, o curso de História a distância foi ofertado nos 14 polos de apoio presenciais do estado de Sergipe, com exceção do polo São Cristóvão, que funcionava dentro dos espaços físicos da própria UFS, uma vez que o referido polo não ofertava nenhum curso de licenciatura, apenas o de Bacharelado em Administração.

A média de concorrência no estado sergipano de candidatos interessados em cursar História na referida modalidade, no ano de 2008, foi de um pouco mais de cinco e meio

candidatos para uma vaga, com destaque para os polos de Laranjeiras, Nossa Senhora da Glória e Estância.

Houve uma ruptura nos anos de 2009, 2012 e 2013, pois os vestibulares para os cursos a distância foram suspensos, com a alegação de falta de estrutura dos polos presenciais (UFS, 2013). Esta oferta de vagas para a formação na modalidade Ead no que tange ao processo seletivo não aconteceu anualmente como previsto.

De acordo com o Relatório de Gestão da UFS 2012, por razões técnico-pedagógicas, em 2009 não foi realizado vestibular para preenchimento de novas vagas, uma vez que estava, por exigência do Programa UAB, na busca pelas adequações dos currículos da Educação a distância aos currículos da graduação presencial da UFS.

Em 2010, o vestibular só foi liberado para os polos que conseguiram cumprir razoavelmente com a parte que lhes cabiam no termo de cooperação técnica assinado (BRASIL, 2005). Neste caso, somente os municípios de Arauá, Carira, Nossa Senhora das Dores, Estância, Porto da Folha, Laranjeiras, Propriá e São Domingos abriram vagas para o curso de História na Ead. Neste ano, a média da concorrência nos polos aptos a participarem do processo aumentou para 5,86 por vaga, com destaque para Laranjeiras e São Domingos.

Por não atender as exigências estruturais do MEC, o polo da cidade de Areia Branca fechou. Os acadêmicos que estudavam nele tiveram que migrar para os polos de Laranjeiras ou São Domingos.

No vestibular de 2011, a concorrência baixou em mais de 20% com relação ao último vestibular para o curso de História. Depois de 2011, só houve vestibular novamente no ano de 2014.

O número de jovens de 18 a 24 anos na universidade aumentou em 100% nos últimos 10 anos; chegou, em 2008 a 13, 9% (IBGE, 2009). Com a existência de um espaçamento entre o número de estudantes do Ensino médio e do Ensino superior, a Ead vem no sentido de recebê-los, a fim de ampliar estes números, na corrida em busca da democratização da Educação superior. Não faltou, portanto, concorrência e demanda para este curso nos primeiros anos do século XXI.

As outras 25 vagas eram distribuídas somente para professores da rede pública de ensino, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2. Concorrência por vestibular para o Curso de História destinada para professores

Polos	Concorrência por Vestibular para a comunidade		
	2008	2010	2011
Araúá	0,72	0,36	0,24
Areia Branca	0,76	-	-
Carira	0,96	0,12	0,52
Nossa Senhora das Dores	0,52	0,32	0,16
Estância	1,16	0,40	0,16
Porto da Folha	0,32	0,20	0,04
Brejo Grande	0,24	-	0,12
Japaratuba	0,32	-	0,64
Laranjeiras	0,84	1,28	-
Nossa Senhora da Glória	0,88	-	0,48
Propriá	1,20	0,52	-
Poço Verde	1,56	-	-
São Domingos	0,40	0,48	0,36
Lagarto	1,00	-	1,20
São Cristóvão	-	-	-

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados presentes no portal da CCV- da UFS, 12/03/2017

Diferente das vagas ofertadas para a comunidade, em geral, as vagas destinadas para os professores não tiveram muita concorrência. Em 2008, somente os polos de Estância, Propriá, Poço Verde e Lagarto chegaram à concorrência igual ou superior de um candidato por vaga. Em 2010, somente Laranjeiras; em 2011, Lagarto. Estas vagas eram destinadas a professores sem formação inicial ou professores com uma primeira formação que pretendiam ter uma nova formação.

O Programa UAB já previa este quadro em alguns municípios do país, logo permitia que as vagas ociosas não ocupadas por professores por falta de procura, fossem ocupadas por candidatos excedentes que disputassem as vagas destinadas à comunidade. E assim foi feito durante esses anos.

Nestes primeiros anos do curso de História na Ead da UFS, somente os polos de

Carira, Nossa Senhora das Dores e Porto da Folha não ocuparam as vagas ofertadas nos processos seletivos; todos os outros ocuparam o número de vagas ofertadas:

Tabela 3. Pré-classificados por vestibular para o Curso de História- vagas comunidade

Polos	Concorrência por Vestibular para a comunidade		
	2008	2010	2011
Araúá	50	51	50
Areia Branca	50	-	-
Carira	50	37	44
Nossa Senhora das Dores	50	50	43
Estância	50	50	50
Porto da Folha	50	50	34
Brejo Grande	50	-	51
Japaratuba	50	-	50
Laranjeiras	50	50	-
Nossa Senhora da Glória	50	-	50
Propriá	50	50	-
Poço Verde	50	-	-
São Domingos	50	50	50
Lagarto	50	-	50
São Cristóvão	-	-	-
TOTALIZADOR	700	388	472

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados presentes no portal da CCV- da UFS, 12/03/2017

De acordo com as análises documentais, no ano de 2008, houve o dobro de candidatos aprovados para o curso de História do que as 25 vagas ofertadas para a comunidade em cada polo. Já em 2010, houve 97% de candidatos aptos a mais do que o número de vagas ofertadas, e em 2011, 94,4%. Dados que comprovavam a existência de demanda e a necessidade social desta formação.

Os excedentes das 25 vagas destinadas para a comunidade migraram para as 25 vagas ociosas destinadas aos professores, já que estas não foram ocupadas, conforme aponta a tabela 4:

Tabela 4. Pré-classificados por vestibular para o Curso de História- vagas professores

Polos	Concorrência por Vestibular para a comunidade		
	2008	2010	2011
Araúá	16	06	03
Areia Branca	17	-	-
Carira	21	02	06
Nossa Senhora das Dores	12	04	02
Estância	23	07	20
Porto da Folha	08	03	01
Brejo Grande	05	-	02
Japarutuba	07	-	10
Laranjeiras	18	25	-
Nossa Senhora da Glória	20	-	05
Propriá	25	07	-
Poço Verde	34	-	-
São Domingos	10	09	08
Lagarto	20	-	20
MÉDIA	16	08	08

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados presentes no portal da CCV- da UFS, 12/03/2017

Desde 2008, as vagas destinadas aos professores das redes municipal e estadual não foram ocupadas na sua totalidade. A média de professores aprovados foi de 16. Este número diminuiu ao longo dos processos vestibulares que o seguiram, apresentou média de 08 professores aprovados. As vagas ociosas, das 25 ofertadas, foram destinadas para a comunidade, já que um dos objetivos do programa UAB era formar professores, a fim de diminuir o déficit de licenciados no país.

Em 2008, as vagas de todos os polos conseguiram ser preenchidas- 50 vagas destinadas para o curso de História a distância. Já em 2009, somente o polo de Carira não pôde preencher, totalmente, o número de vagas ofertadas. Em 2011, os polos de Nossa Senhora das Dores e Porto da Folha estiveram na mesma situação.

2.4. OS CONTORNOS DA FORMAÇÃO E OS PRIMEIROS DESAFIOS DA FASE DE IMPLANTAÇÃO

O curso de História a distância da UFS sempre teve desde a sua implantação a duração de 4 anos e meio, distribuídos em 9 períodos. Durante este tempo, as disciplinas foram mescladas entre disciplinas específicas do curso, a exemplo de: Introdução à História, Pré-História, História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea e História de Sergipe e outras ligadas às formas de ensinar, a exemplo de Estrutura e Funcionamento do Ensino, Introdução da Psicologia do Desenvolvimento e Introdução da Psicologia da Aprendizagem.

O curso de História na Ead da UFS, assim como as outras licenciaturas a distância da UFS, precisaram contar com a atuação de diferentes profissionais, cada um responsável por determinada tarefa: o professor conteudista, aquele responsável em produzir o material didático; o professor coordenador de disciplina, aquele que realizava o planejamento, orientava os professores tutores durante o processo pedagógico e elaborava as provas escritas e outras formas de avaliação; os professores tutores, aqueles que orientavam os estudantes, presencialmente nos polos ou a distância em horários e dias específicos e divulgados, o coordenador de tutoria; aquele que monitorava e precisava andar próximo dos professores tutores. A diferença entre um curso e outro se deu basicamente pela qualidade da atuação dos sujeitos envolvidos em cada um deles.

Foram vários profissionais envolvidos, todos precisavam trabalhar de forma coesa e organizada, para que os objetivos fossem alcançados; as responsabilidades eram divididas e compartilhadas, a sintonia era essencial para o desenvolvimento do processo educativo. As narrativas trabalhadas na próxima seção apresentaram uma prática pedagógica diferenciada, com as presenças de alguns conflitos e outros tantos desencontros.

Todos estes profissionais do curso de História na referida modalidade educativa, bem como todos os cursos vinculados ao Programa UAB, tem funcionado com um sistema de bolsas financeiras que abrange o pagamento aos coordenadores de cursos e de polo, aos professores coordenadores de disciplina e conteudistas, aos professores tutores, bem como a todos os profissionais envolvidos. Este foi (e é) um fator frágil do referido programa, pois a remuneração era (e é) feita sob o princípio de complementação salarial, fato que pode ser, por vezes, confundido com “bicos” laborais, esta relação de bolsista ainda era pouco discutida entre os professores que aderiram ao programa (MOURA, SOBRAL, 2011).

Este foi um desafio que precisava ser vencido. O pagamento dos profissionais por meio de bolsas no referido programa foi um complicador e uma ameaça ao nível de envolvimento dos profissionais, que são partícipes do mesmo. Sobre este aspecto, afirmam Moura e Sobral (2011, p. 149, 150):

O que ocorreu no sistema UAB foi uma secundarização do papel do professor, quase um agregado dentro do próprio sistema, cuja fórmula se deu através de uma bolsa, somando-a ao salário de sua carreira docente. Isso tem implicado em assumir duplamente todas as suas outras atividades desenvolvidas no presencial e as responsabilidades das atividades na modalidade educativa a distância.

Este contorno desfavorece qualquer formação da Ead que obedece esta forma de remuneração com relação à Educação presencial, já que o vínculo desta segunda é via concurso público com carga horária e salários definidos por meio de plano de carreiras, enquanto a primeira se desenvolve a partir de seleção de currículos ou processo seletivo simplificado, com tempo previsto para o encerramento da prestação dos serviços, carga horária extra daquela já existente na modalidade presencial. Esta realidade acarreta uma sobrecarga dos profissionais envolvidos.

Pimenta e Lopes (2014) entrevistaram docentes do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília (UNB), estes viram dificuldades nessa não institucionalização dos cursos do sistema UAB, inclusive, um dos entrevistados chegou a sugerir que, “se houvesse reconhecimento do trabalho que faz na UAB como um trabalho próprio da UNB”, ele abriria mão da bolsa que recebe por esse trabalho (PIMENTA; LOPES, 2014, p. 282).

Este também foi um desafio a ser vencido por todos que fizeram o Programa UAB, neste caso em específico, o curso de História a distância da UFS. Esta formação não enfrentou apenas este desafio, muitos vieram em companhia.

Uma das primeiras Diretoras do CESAD, a professora Lílian França (ENTREVISTA, 15/08/2014) acrescentou outros desafios no momento de implantação do Programa UAB da UFS, ou seja, do curso de História a distância, de sua memória trouxe a baila o empenho daquela equipe militante inicial:

Quando assumi a direção da UAB os cursos e polos já haviam sido definidos pela equipe anterior, dirigida pelo Prof. Dr. Ricardo Lacerda (Economia/UFS). Era um projeto muito grande, mas não havia como reduzir nem o número de cursos nem o número de polos. Ter começado tão grande, sem um projeto piloto e um grupo de controle foi muito difícil. Os problemas com a infraestrutura das escolas, a carga dos municípios, e com a infraestrutura do CESAD para a produção de material didático, deslocamento, pagamento de bolsas aos professores, tutores e pagamento da equipe foram imensos. A equipe de direção, composta por 5 pessoas,

trabalhava 15, 18 horas por dia, inclusive em finais de semanas, feriados, enfim, tentando estruturar a implantação da UAB.

A gestora defendeu que as decisões políticas na fase de criação do programa UAB foram audaciosas e equivocadas, fato que desencadeou problemas na sua trajetória. Alguns problemas apresentados: falta de estrutura, de quantidade de profissionais envolvidos na equipe gerencial, sobrecarga de trabalho, precariedade na estrutura e de infraestrutura. Em meio a tantos problemas, a gestora destacou a qualidade do corpo docente da UFS como o maior potencial desta fase complexa inicial de implantação. Sobral (ENTREVISTA, 04/09/2013) lembrou a agilidade da equipe para dar início às atividades:

Ainda sobre o início da Ead na UFS, publiquei artigo na revista Edapeci, memórias da Ead na UFS, pude dar redação própria as minhas memórias. Emergem momentos singulares e até, porque não dizer, militantes da Ead, evidenciadas em registros das aulas inaugurais realizadas nos polos, dando início às atividades acadêmicas da UAB em Sergipe. Foi uma grande correria das coordenadorias (Geral: polos, pedagógica, mídias, impressos, tecnologias e os coordenadores de curso), do representante do governo, dos prefeitos e coordenadores de polos para garantir as condições básicas de início das aulas. O local escolhido para o início das atividades do ano letivo 2007/2 foi São Domingos. Era 11 de novembro de 2007. São Domingos, distante 76 km de Aracaju, situado na Região Centro-Oeste do Estado, com uma população de 9.270 habitantes, população essa que vive, principalmente, do cultivo da mandioca e da fabricação da farinha.

Outras entrevistas corroboraram com as narrativas da gestora Lílian França, principalmente, pelos atrasos do funcionamento dos primeiros períodos, alguns chegaram a durar por 10 meses. Elas nos permitiram observar os processos históricos relativos às experiências dos indivíduos e coletividades no tempo, tornou possível inscrever análises sobre práticas e representações partilhadas por grupos que expressaram identificações coletivas (BAUMAN, 2005). Considera-se, pois, que as memórias coletivas (HALBAWCS, 1990; LE GOFF, 1996 e POLLAK, 1989) surgem do diálogo entre as lembranças e os valores compartilhados dos sujeitos envolvidos. Revelou-se, pois, matéria prima para este estudo.

As narrativas trouxeram a constatação de que a fase de implantação da Ead pública na UFS foi bastante confusa. Não havia padronizações, tudo era muito novo, inclusive no AVA, fatos que trouxeram para estes primeiros estudantes muitas dúvidas e medos de não conseguirem permanecer no curso com o desenvolvimento desejado. Neste início, segundo as lembranças de alguns egressos, eles também apresentaram um problema pessoal, não referente à formação, mas às suas próprias limitações no que tange a habilidade para trabalhar com o computador, com a internet.

Além destes pontos, outros aspectos bastante penosos da fase de implantação da Ead pela UFS foram narrados pelo egresso, José R. S. Alves (ENTREVISTA, 10/12/2016):

Os pontos que, a meu ver, foram frágeis durante todo o curso era justamente a disponibilidade com relação a alguns atrasos de períodos e esses faziam com que o aluno ficasse um pouco desmotivado com o ensino, porque quando eu lembro que no primeiro período para entrar para o segundo, nós tivemos um longo espaço de tempo, depois do segundo para o terceiro precisava de uma autorização do departamento para justamente ter a grade do curso e aí sim que começou o período. E aí foi se prolongando, aí é esse a meu ver foi o ponto mais negativo do curso de educação a distância, foi a demora. Essa demora de um período para o outro que justamente precisava da autorização do conselho do departamento pra daí ter uma burocracia dentro da Universidade a liberar o curso, esse foi um ponto muito negativo.

O primeiro período dos cursos a distância ofertados pela UFS durou quase 01 ano. Somente depois dessas disciplinas, os estudantes puderam ter acesso às disciplinas introdutórias do seu próprio curso. Recorda-se Sobral (ENTREVISTA, 04/09/2013):

Foram idealizadas e incluídas duas disciplinas que implicavam na aproximação dos estudantes com o universo da Ead e da inserção nas TIC, como ponta pé inicial na oferta dos cursos do CESAD. Eram discussões necessárias para a construção acadêmica no âmbito dessa modalidade educativa e, sobretudo, na compreensão do que fazer com as emergentes tecnologias na educação. Esse atraso se deu, também, em razão da dificuldade que foram evidenciadas na elaboração do material impresso, por não ser uma prática corrente, talhar um material que estivesse adequado a referida modalidade, do ponto de vista estrutural e didático, requeria um tempo o que foi bem atropelado no início. Elaborar, revisar, imprimir e distribuir nos polos em muitos cursos, nem sempre atendeu ao cronograma estipulado.

Com problemas na plataforma, na entrega do material impresso, na comunicação e com muitos outros que se avolumaram, este cenário levou para a vida de muitos dos estudantes o desânimo e a falta de coragem para persistirem. Não estavam satisfeitos. Neste sentido, e nem era bom que estivessem: “a satisfação amortece, encerra, acaba e aquele que se julga acabado está pronto, porém, para morrer” (ROMÃO; MATOS, 2011, p.59, 60).

Estes estudantes precisavam estar vivos no percurso de formação. A insatisfação deu lugar à inquietude e os sujeitos envolvidos nesta formação aprenderam a lidar com esta nova cultura. A aprendizagem se deu de forma coletiva e dinâmica durante o exercício da profissão e do aprender a ser estudante, cada um na sua esfera de atuação. Tudo, porém, se deu de forma longa e nem sempre agradou.

No transcorrer do ano de 2008 houve uma mudança na gestão, que era inicialmente composta por várias coordenadorias (de impressos, de material virtual, de polos, pedagógica, de tecnologias e de tutoria), sob a coordenação geral da professora Lilian França. Depois

passou a outra estrutura quando assumiu a coordenação geral o professor Itamar Freitas. Nessa nova coordenação, a gestora Clotilde Faria (ENTREVISTA, 06/01/2017), diretora pedagógica, narrou sobre outros problemas enfrentados na fase de implantação dos cursos a distância promovidos pela UFS. Citou também sobre os avanços na organização dos procedimentos pedagógicos alcançados com o decorrer do tempo:

Quando eu cheguei no CESAD em 2008 as coisas estavam indefinidas do ponto de vista administrativo: calendário acadêmico, uma irregularidade de ofertas, tinha um ano letivo em andamento que estava completando já doze meses. No período letivo em andamento completava quase um ano e a equipe se envolveu no sentido de dá uma estruturação nessas coisas, no sentido do calendário, padronizar os processos e garantir a regularidade.

A diretora pedagógica confirmou a instabilidade da fase de implantação do curso. Só a experiência, que foi sendo conquistada ao passar do tempo, foi capaz de dar solidez ao curso em questão. Enquanto esta organização não afetava os estudantes, muitos ficaram pelo caminho.

Em linhas gerais, havia uma frente no CESAD que trabalhava para viabilizar a implantação dos cursos, a fim de superar barreiras e avançar; e em nível de departamentos, eles aderiam com maior ou menor força para isso. O Departamento de História, desde a fase de criação da UAB, teve o cuidado com a escuta e o compromisso com a nova cultura pedagógica que precisava ser construída.

O coordenador do curso de História a distância da UFS desde a sua fase de implantação, o Prof. Dr. Lourival Santana Santos (ENTREVISTA, 15/10/2013) narrou também sobre este momento crucial de criação desta formação na referida universidade:

Acho que seria importante a gente historiar um pouco essa trajetória. Em 2007, o MEC, naquele programa eleitoreiro ou eleitoral. Do Lula, pré-candidato a presidência da república, então ele tinha a intenção de expandir o ensino superior, porque nós sabemos que principalmente nas Universidades públicas o número de vagas que oferece está muito abaixo da procura e muitos alunos egressos do ensino médio ficavam de fora do curso superior. Então naquele programa foi criada a Universidade Aberta do Brasil. E eu lembro que estava lá no Departamento de História, quando chegou o comunicado da pró-reitoria de graduação, na época eu era vice chefe. E ela disse: - Olhe, nós vamos implantar aqui o ensino a distância, História, tem interesse? Naquele momento, a gente não conhecia, eu mesmo não sabia, não entendia nada de metodologia, do ensino a distância, que são diferenciadas como nós sabemos, mas eu disse: - Vamos escutar o pró-reitor. Escutamos o pró-reitor e percebemos que realmente a ideia era excelente. Levamos para o Departamento, eu acho que foi o único Departamento da universidade que aprovou por unanimidade o projeto, alguns professores já trabalhavam. Com essas metodologias vinculadas ao ensino a distância, elaboramos o projeto e iniciamos. É lógico que foi um início difícil, um início difícil para os alunos, para os professores, a questão da estrutura dos polos, mas na medida em que os anos foram passando nós fomos

aprendendo, e continuamos aprendendo porque não podemos dizer que somos especialistas, sabe que você ser inserido em qualquer modalidade de ensino é um aprendizado que não termina, que não termina nunca, sempre você tem coisas novas para descobrir.

O gestor colocou primeiramente a suspeita que o Programa UAB podia ser considerado por alguns como um fato eleitoreiro. Ao mesmo tempo em que levantou esta hipótese, afirmou que todos os professores que formavam o departamento de História da UFS aceitaram o desafio. O gestor demonstrou orgulho por esta postura, uma vez que visavam a atender uma demanda social sem opção de continuidade, após a conclusão do ensino médio. Apresentou outra dificuldade: a falta de propriedade, de conhecimento dos professores e profissionais envolvidos em lidar com esta modalidade educativa na formação inicial.

A UFS não tinha experiência com a Ead na formação inicial. Reconheceu que a aprendizagem é contínua. Afirmou que todos aprenderam no percurso, foram e se profissionalizaram à medida que lidavam com as diferenças e com os entraves e desafios da formação, enquanto profissionais desta modalidade.

Esses elementos apontados na narrativa pelo gestor Lourival coadunam com o posto por Sobral (2011), de que havia certa regularidade discursiva que foi sendo apreendida na prática pedagógica, de um novo aprendizado sobre Ead que tinha como referencia o universo cultural herdado do ensino presencial.

Outros desafios também foram apontados pelos sujeitos envolvidos (egressos, gestores, professores tutores), a exemplo da ausência de bibliotecas nos polos e da presença de uma comunicação falha e ruidosa entre os envolvidos, este último será tratado com mais especificidade na próxima seção.

O Programa UAB deu certa autonomia às universidades para escolherem e adotarem seus próprios projetos pedagógicos, por este motivo e pelo maior ou menor grau de desafios enfrentados com a construção desta nova cultura pedagógica no universo acadêmico, o curso de História a distância, pode receber características distintas, a depender da universidade que o ofereça, logo os objetos virtuais de aprendizagem, as formas de avaliação, os processos comunicativos, bem como todos os outros aspectos pedagógicos ficaram, em linhas específicas, a cargo de cada instituição formadora.

Esta certa autonomia dada às Instituições de Ensino Superior (IES) permitiu que as licenciaturas, no caso em específico, o curso de História, tivesse projetos pedagógicos próprios e diferenciados, um ganho para as instituições formadoras, um ganho para a formação, um ganho para a Educação.

Este fato permitiu que as entidades de nível superior conquistassem a oportunidade de discutirem internamente e de forma coletiva suas propostas políticas, pedagógicas para o curso de História e, tanto quanto possível, a realização de projetos sólidos e afinados com o contexto em que se insere.

Exigiu-se que a universidade estivesse cada vez mais comprometida com a Educação dentro do que se propunha, de nível superior, não somente presencial, de forma a garantir uma formação multidimensional aos seus estudantes e que, portanto, combine os saberes científicos, tecnológicos e humanistas. O que quero dizer aproxima-se de Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 119) quando afirmam que:

Para buscar a competência pedagógica, parece-nos importante que no curso de formação, nas diferentes disciplinas, sejam elas de cunho científico ou pedagógico, haja possibilidade de estabelecimento de relações com os conteúdos que serão ministrados pelos futuros professores, bem como as questões sociais, éticas, políticas, ecológicas... neles envolvidas. Se estas relações puderem se fundamentar na prática, melhor ainda.

Diferente dos anos 50 do século XX, Fenelon (1982) diz que já na década de 1980, o ensino de História passou por concepções significativas, foi um marco para esta mudança. A partir de então, os acadêmicos e professores de História começaram a questionar o seu papel e as concepções que serviam de base para as suas práticas pedagógicas. Os historiadores começaram a redimensionar o seu trabalho, passaram a se utilizar de fontes variadas de pesquisas e para o ensino, entenderam que precisavam relacionar os conteúdos às realidades sociais, culturais e políticas.

Os professores passaram a compreender que a sua atuação profissional perpassava pela responsabilidade de contribuir com formação de cidadão críticos, conscientes, capazes de transformarem aspectos sociais, em busca de uma sociedade mais igualitária.

O ensino de História superior precisava atender a este tipo de formação. Uma Educação superior antes para poucos, cujo maior cuidado era a manutenção da sociedade, passava a ser uma Educação para muitos, com outros propósitos: contribuir com uma formação crítica e cidadã.

O processo formativo institucionalizado destinado para poucos já ocorria por meio de múltiplas condições que interferiam no desenvolvimento e no bom andamento dos percursos formativos, e quando esta formação começou a ser destinada para muitos, a complexidade do processo educativo ganhou vulto.

Com a retomada da democratização do ensino superior, o século XXI passou a exigir uma formação de professores cada vez mais ampla, capaz de prepará-lo para lidar com

questões sociais, éticas e políticas. O projeto de sociedade mudou, mudaram também as finalidades do ensino de História.

Com este privilégio do novo ensino da História a distância, as universidades devem ter aproveitado para não limitar este processo de ensino e aprendizagem a mera repetição de conteúdo. A construção do conhecimento deve estar intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem.

O acesso tem sido a porta de entrada para a democratização da Educação, básica ou superior. Ampliar o número de vagas implicou em desafios, o maior deles: aliar a qualidade à quantidade.

No caso em tela, cabia a esta ou qualquer outra universidade preparar bem o professor de História para que ele fosse capaz de lidar com o contexto educativo do século XXI. Este futuro professor precisava concluir a sua formação com capacidade técnica, com apropriação do conhecimento na área específica, como também com capacidade de trabalhar com a realidade do sistema educacional brasileiro.

Desde o final do século XX, as escolas recebem estudantes de diferentes origens e culturas, cada um deles traz consigo o acúmulo de experiências adquiridas no seu meio sociocultural. O professor, seja ele de História ou não, precisa ser bem formado de forma que compreenda a necessidade de respeitar estas individualidades e valorizar estas diferenças; caso contrário, encaminhará o sujeito para a exclusão (CEREZER, 2007).

Freire (2000) lembra que a educação sozinha não transforma a sociedade e, sem ela, tampouco a sociedade muda. Do mesmo modo que há limites no papel da Educação na sociedade, há também limites no papel atribuído ao professor. A Educação tem, porém, algum poder de transformação, o papel do professor também tem grande importância. Se na Educação não se encontra todo o poder de mudança, seguramente ela “pode alguma coisa”, que não é pouca. Nesta direção, Freire (2001, p. 100) afirma:

[...] eu diria que é preciso que não nos deixemos cair, de um lado, na ingenuidade de uma educação toda- poderosa; de outro, noutra ingenuidade, que é a de negar a potencialidade da educação. Não. A educação, não podendo tudo, pode alguma coisa.

A Educação ocupa lugar de destaque. A formação de professores precisa ser promovida com responsabilidade. Toda e qualquer formação traz em sua essência níveis de complexidade que merecem olhares especiais, principalmente, quando este olhar parte dos sujeitos envolvidos, que se dispõe a olhar para si, a provocar reflexões.

A formação, então, de professores de História tem papel primordial de superação da exclusão social, em busca da construção da cidadania e da emancipação dos sujeitos

históricos. Para Cerezer (2007) ensinar história é agir em função de objetivos perseguidos de forma consciente dentro de um contexto de atuação educacional, em meio aos desafios do dia-a-dia e à burocracia do ensino.

Antes de pensar nas finalidades de qualquer licenciatura em específico, é necessário que se fique atento para o que as unem: a formação de professores. Foi, então, com a ampliação do acesso aos estudantes do ensino fundamental e, mais tarde, do ensino médio, que trouxe à tona o cuidado de pensar, com uma maior atenção, a formação docente no Brasil.

A diversidade nas escolas de Educação básica acompanhou a ampliação do acesso para muitos. Com este novo cenário, o debate sobre o trato com os desiguais e o respeito à heterogeneidade ganhou vulto em vários segmentos sociais e, principalmente, dentro das paredes escolares.

Cresceu a quantidade de estudante com direito aos bancos escolares, ganhou a relação diversa, ganharam todos: “[...] o reconhecimento do diverso não supõe tomar partido em um culto ou qualquer outro segmento, mas ‘o reconhecimento positivo da diferença’” (CURY, 2002, p. 33).

O Plano Decenal Nacional de Educação (2006-2015) do país tornou-se instrumento de luta, como destaca Cury (2002, p. 7):

Hoje cresceu, enfim, a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas.

A escola para muitos foi uma conquista. A tentativa de democratização da Educação básica iniciou com o acesso. Não é suficiente. Assegurar acesso com qualidade implica, entre outros, formação de professor na direção de que este atenda a necessidade de mudança. Sempre coube à universidade este papel: formar professores capazes de lidar com o contexto educativo da sua contemporaneidade.

O ensino de História, desde o seu início no país, sofreu um grande processo de transformação e propósitos, desde a influência francesa cuja finalidade era construir um projeto de nação, de cunho positivista, baseada no grandes vultos até a chegada de uma Educação que se propõe a formar licenciados com competência técnica, cognitiva e comportamental, capazes de lidar com o cenário educacional brasileiro deste século XXI.

SEÇÃO 2- NARRATIVAS DOS EGRESSOS, GESTORES E PROFESSORES TUTORES DO CURSO DE HISTÓRIA NA EAD DA UFS (2005-2014)

Esta seção traz, a partir das narrativas orais de egressos, gestores e professores tutores que estudaram e atuaram na licenciatura a distância de História da UFS, no período de 2005-2014, os valores, os discursos e o processo pedagógico construídos, com foco nos aspectos gerais, metodológicos e comunicacionais da formação.

Vários aspectos imbricados formam o processo pedagógico, pois não há como separá-los dentro de qualquer percurso formativo. Qualquer tentativa de divisão deste processo pedagógico serve apenas para fins didáticos de exposição, de discussão e análise.

Neste sentido, este estudo seguiu a seguinte sequência de análise: aspectos gerais (potencialidade e fragilidades do curso), aspectos formativos metodológicos (presença/ausência do professor, a sala de aula virtual, os materiais didáticos impressos e on-line e o processo avaliativo) e os aspectos comunicacionais.

3.1. ASPECTOS GERAIS: POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES

A história do curso de História na Ead da UFS se deu em meio à cultura dos cursos presenciais desta mesma instituição. Isto é, a equipe gestora procurou formatar o referido curso no modelo já existente na UFS, possivelmente como indicativo de qualidade e equidade entre os dois e por ser este (o presencial), o ponto de partida que se tinha à época. A sua história e este confronto entre as duas modalidades foram guardados nas memórias de muitos daqueles que se fizeram presentes em sua criação, implantação e no funcionamento nos seus primeiros nove anos.

Como todo processo que rompe com padrões já existentes traz consigo adaptações, estranhamentos, medos, sonhos, esperanças e conflitos evidenciados. Neste estudo, sinalizados, a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos.

Foram egressos que tiveram que aprender a se desvencilharem de uma cultura já enraizada, baseada em métodos tradicionais da modalidade educativa presencial para sobreviverem a novas formas de ensinar e aprender; foram gestores que tiveram que aprender a gerenciarem e vencerem a dicotomia entre as diferentes culturas das duas modalidades

ofertadas em uma mesma universidade com características e mecanismos distintos. Foram professores tutores que aprenderam, na prática e por força das circunstâncias, a lidarem com o novo estudante, com o novo formato de Educação, com a nova cultura acadêmica.

Neste sentido, Bulgacov; Marchiori (2010, p. 113) dizem que “não se pode desprezar, na formação tanto de gestores, como de trabalhadores, a percepção, a consciência e, sobretudo, as suas expressões historicamente construídas, as quais são viabilizadas pela comunicação”. Todos estes sujeitos trouxeram consigo lembranças dos momentos vividos dentro deste movimento acadêmico: eles se remeteram aos sentimentos de orgulho e a alegria de quem contribuiu para a ampliação das oportunidades de crescimento e de construção de experiências pioneiras no cenário da Ead pública em Sergipe. Neste sentido, Bosi (1994, p. 81) afirma:

Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição.

As lembranças, as recordações partem dos indivíduos, por mais que se deva à memória coletiva (BOSI, 1994). As memórias deste estudo foram relatadas pelos sujeitos envolvidos no processo de origem, implantação e funcionamento do curso de História a distância da UFS e aqui materializadas por suas narrativas orais. Para Bruner (1991), as narrativas servem como meio de percepção e a nossa realidade é resultado de uma construção narrativa. Narrar contribui para a estruturação da experiência humana, pois a gente organiza a experiência e a memória, principalmente, através da narrativa. Por meio delas, foi possível construir um retrato do movimento de debates e de historicidade do curso de História na modalidade educativa a distância da UFS, seus impactos sobre a vida pessoal, acadêmica e profissional dos seus egressos e as contribuições e/ou lacunas deixadas pelo referido curso.

Os egressos do curso de História a distância refletiram sobre o seu curso e trouxeram alguns destaques quanto às potencialidades e fragilidades do mesmo.

Um dos pontos que uniu os egressos nas entrevistas foi a dificuldade que eles sentiram para conciliarem o papel de aluno do curso superior e os diversos outros papéis que precisavam exercer na sua vida social: “Foi difícil me programar, porque eu trabalhava na zona rural o dia todo, na função de serviços gerais. Eu saía muito cedo, chegava tarde, muito cansada”- expressou a egressa Naiane Lima dos Santos (ENTREVISTA, 18/11/2016). Este tipo de relato não veio no singular, como demonstrou Neide M. dos Santos (ENTREVISTA, 16/12/2016):

Bem, minha rotina de estudos era a seguinte: eu trabalhava de manhã, de tarde e a noite. Foi um período muito difícil da minha vida, eu digo que esse período de faculdade pra mim foi muito aperreado mesmo, porque eu tinha que manter uma rotina diária, eu não podia deixar para estudar tudo de uma vez só não.

Essas narrativas ajudaram a pensar a modalidade educativa a distância *on-line*. Os estudantes desta modalidade são trabalhadores, sujeitos históricos que precisavam exercer diversos papéis sociais: nem sempre é fácil conciliar sua rotina diária e o exercício do ser estudante, mesmo com a flexibilização dos horários de estudo que a Ead proporciona. Algumas pessoas, desconhecedoras da dinâmica interna de cursos a distância, ainda acreditam que estes são sujeitos exclusivamente disponíveis para a formação, percepção que não se aproximou muito da realidade deste curso. Nesta direção, Romão (2009, p. 5) diz:

O aluno, em geral, adulto e trabalhador, que, de início, acreditara na idéia de tempo e espaço tidos como “todo seu” e, assim, fartos para desenvolver habilidades de estudo com independência, logo constata o quanto é preciso relativizar estas marcas coladas na experiência que o tem como “centro do processo”.

Esta, geralmente, é uma das grandes barreiras que o estudante da Ead enfrenta assim que consegue ter acesso em qualquer percurso educativo a distância, percebe que ele ainda está distante de ser o centro do processo e que precisa se esforçar para conciliar papéis sociais. E, nesta formação, não foi diferente.

Apesar da flexibilização de horário para estudo ser um tanto quanto verdadeira, ele precisou aprender a conciliar o sujeito trabalhador com o sujeito que procurava na Educação sistêmica uma oportunidade de crescimento, como apontou a egressa Gismônica A. dos Campos (ENTREVISTA, 07/12/2016):

Bom, o curso trouxe várias coisas boas para mim e uma oportunidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo por ser a distância e eu administrar o tempo, o horário que eu podia estar ali na plataforma, nas atividades e estudando. Isso é um ponto muito forte.

Para muitos, esta modalidade era o único meio possível para o ingresso deles no nível superior, ressaltou a mesma egressa:

Quando eu entrei era a oportunidade que eu tinha, porque meus pais não trabalhavam. Como era que eu ia me manter numa cidade grande. E aqui tinha um carro que transportava os estudantes que eu já pegava carona, que eu vinha, que eu não pagava nada, então facilitou, abriu as portas para uma oportunidade. Para mim foi a oportunidade que apareceu, eu abracei e valeu a pena.

Estas narrativas reforçaram a importância do Programa UAB na formação de professores no Brasil; a Ead permitiu a interiorização do ensino superior no país. Muitas Gismônicas conseguiram vencer a dualidade entre o ser estudante e o ser trabalhador, em meio a tantos outros papéis sociais que ocupavam, fizeram o bom uso do que esta formação tinha para lhes oferecer.

Os pontos positivos apontados por estes egressos não findaram por aí. Outro ponto evidenciado pelos egressos foi a seriedade da formação. Não era uma formação qualquer, sem exigência, aligeirada, sem preocupação com o desenvolvimento dos estudantes. Não havia a vontade de transformar o curso em uma formação de segunda categoria, sem normas e padronizações, estes aspectos foram evidenciados na fala da egressa Neide M. dos Santos (ENTREVISTA, 16/12/1916):

Na verdade, eu achava que como era um curso a distância e eu observava outros cursos a distância aqui na cidade que era uma coisa muito fácil, de apresentações, grupos se juntavam, faziam apresentações, então eu achava que era isso. Então, quando eu ingressei, eu achei que era assim também, mas quando me vi assim tendo que ser autodidata? Tendo que estudar muito para fazer as provas, aí eu fiquei muito desesperada, mas só que depois eu observava que tudo que eu aprendia era de grande importância, porque eu via que outras pessoas de outros cursos que, às vezes, ficavam alheios do que eu aprendia, não é assim, então as pessoas ficavam: “Menina, sua faculdade é muito puxada”. Eu disse realmente é muito puxada, mas isso eu tenho certeza que vai ser de grande valor para mim no futuro, então assim o que eu acho de muito positivo é a questão de você ser autodidata para poder fazer com que aquilo que passasse, a gente realmente aprendesse.

Esta falsa impressão que os candidatos às vagas carregavam de que os cursos a distância eram aligeirados e de fácil terminalidade foi diluída à proporção que esta formação ganhava forma e conteúdo. Foi quase unânime, nas narrativas, o reforço de que era preciso estudar bastante para se manterem vivos no curso. Alguns chegaram a culpabilizar os colegas por ficarem no meio do caminho, por não terem forças para se dedicarem ao curso como ele exigia. Se é Educação tem que ter qualidade, não importa a modalidade de ensino (NASCIMENTO; CARNIELLI, 2007). Sobre os cursos na Ead, Moran (2009, p. 286) afirma:

Temos modelos de EAD muito interessantes, diversificados e cada vez mais sólidos, com diferenças na qualidade e possibilidades de aperfeiçoamento. Todos são complexos, utilizam várias mídias, têm momentos presenciais e atividades a distância predominantemente pela WEB.

Para sobreviverem, inseridos em uma proposta pedagógica consistente, as narrativas dos egressos do curso de História a distância levaram ao aparecimento da expressão autodidata em vários momentos, apegaram-se a esta busca sozinha pelo conhecimento. Ela

mereceu atenção especial. A tão almejada autonomia dos estudantes não pode ser confundida com autodidatismo.

Autonomia implica relação da interdependência do aluno com o diálogo permanente durante o processo educativo com os sujeitos da formação. É no processo de comunicação, na postura dialógica adotada que o estudante ganha autonomia. Centralizar a responsabilidade do processo educativo somente no aluno é um tanto quanto arriscado.

Muitos dos egressos narraram suas experiências como exitosas; trataram, porém, à conclusão desta formação como mérito individual do sujeito estudante. Como neste trecho da tese, estou tratando dos aspectos gerais, este assunto será discutido à frente, no tópico relação professor tutor- estudantes.

Para que esta formação conseguisse cumprir com as finalidades a que se propunha, precisava do apoio logístico das prefeituras, assertiva citada por alguns egressos nas entrevistas. Sem este apoio, a aproximação física se complicava, pelo perfil social da maioria dos estudantes do curso de História a distância da UFS. Várias narrativas enalteciam, em muitos momentos, a Prefeitura Municipal de Estância; afirmaram que esta conseguiu cumprir o seu papel dentro do percurso formativo do Programa UAB, serviu como elo entre eles e a universidade.

O egresso, a seguir, trouxe um relato que resumiu de forma significativa as percepções dos pontos positivos dos seus pares; na versão de José R. S. Alves (ENTREVISTA, 10/11/2016):

É bom e positivo com relação ao material didático. Era muito bom o material e a questão das cobranças também, porque quando cobra é sinal que alguma coisa presta. E o curso presta. O curso deu certo, porque [...], quando nós ingressamos no curso a distância da UFS, nós temos todo o arsenal para colaborar com o ensino e a aprendizagem. É justamente a plataforma e o material didático que permitem o contato com os coordenadores, que eram os professores, eles faziam os livros. Além disso, os tutores é que orientavam aqueles alunos, eles procuravam. O aluno não devia ficar quieto não, tinha que procurar, que esse é o ponto-chave, justamente do curso de educação a distância. É você, o aluno, procurar justamente a aprendizagem, procurar o conhecimento que é você que vai fazer o conhecimento, o seu conhecimento, através, claro, de toda uma sistemática de biblioteca, livro extra, textos extras que os professores que cobravam para fazer as atividades e depois cobrando assim, nas avaliações.

O material didático, as exigências e monitoramento do caminho que o estudante estava trilhando foram valorizados pelos egressos. Esta afirmação, porém, novamente emergiu: a responsabilidade pelo processo educativo é somente dos estudantes. Esta tentativa de transferir para os estudantes a obrigação por buscarem sozinhos resultados satisfatórios ou

responsabilizá-los por aprenderem de forma isolada vai de encontro com o modelo de Educação que transforma. E ainda coloca em condição menos importante e frágil o papel dos sujeitos envolvidos, promotores desta ou de qualquer outra Educação- professores.

A diretora pedagógica Clotilde Faria (ENTREVISTA, 06/01/2017) também ressaltou aspectos positivos específicos do curso de História:

É, principalmente, o querer das coisas que o curso de História tem de diferente. O professor Lourival está no curso desde o início, ele participou da elaboração do projeto pedagógico, das reformulações do projeto, das seleções de tutores, da escolha dos métodos de pagamento dos professores, ele é legitimado pelo departamento, pela estrutura acadêmica. Ele consegue muitas coisas, ele faz com que o curso funcione efetivamente porque ele tem o aval dos pares dentro da instituição; as pessoas acabam e confiam nas decisões que ele toma, porque sabem que ele conhece bem o curso e sabe bem o que está fazendo, ele tem justificativa. Sempre há momentos porque ele está envolvido, esse é o grande diferencial e ele se torna um referencial entre os tutores, porque pra mim se torna um referencial entre os professores, que pra mim a chave do referencial do sucesso no curso a distancia está nos professores, não só, é claro, mas grande parte do sucesso depende sim da atuação docente e os professores de História seguindo esse exemplo do professor Lourival eles querem fazer, eles seguem dando esse exemplo, para que suas aulas fiquem bem programadas, eles atendem aos alunos, eles participam das atividades propostas.

A figura do Prof. Lourival Santana Santos, coordenador gestor do curso de História a distância da UFS desde a fase da sua implantação foi lembrada sempre, nas narrativas, como peça importante desta formação. Para Ferreira (2009, p. 70):

A capacidade de organização é que vai garantir a exequibilidade do que foi coletivamente planejado e revelar a competência dos profissionais da educação. É aí que se revelam os compromissos democráticos de todos os responsáveis pelo processo educacional, na garantia de fazer acontecer a todos os educandos, que foi proposto como fundamental para sua formação cidadã.

As narrativas colhidas para este estudo permitiram a afirmação de que este coordenador da licenciatura em História conseguiu manter certa organização do curso que foi preponderante nos impactos desta formação na vida dos seus licenciados.

Outro ponto a ser destacado na narrativa da gestora pedagógica, Clotilde Faria, foi que, pela primeira vez, em todas as narrativas, um dos entrevistados atribuiu o peso merecido à atuação docente no desenvolvimento da formação. Colocou responsabilidade no sujeito formador, e, desta forma, conseguiu minimizar a carga inteira dos ombros do sujeito em formação.

Em linhas mais gerais, não somente pontos fortes foram narrados pelos sujeitos deste percurso formativo, algumas fragilidades também apareceram. O egresso José Rodrigues

Santos Alves (ENTREVISTA, 10/11/2016) lembrou das fragilidades do início do curso a distância:

Tivemos outros pontos negativos ao início do curso: material didático que tínhamos: começávamos os períodos e não tínhamos o material didático nas mãos e aí quem tinha um computador com acesso à internet, essa pessoa poderia ter acesso, imprimir ou até mesmo ler na tela e aí facilitava, porque tinha acesso, mas temos pessoas que não tinham acesso, não tinham acesso a um computador com internet e não tinha disponibilidade de impressão, ou seja, não tinha renda financeira para imprimir, até que o material chegasse no polo: esse foi um ponto também negativo com relação ao curso, porque os alunos procuravam esse material e não estava no polo, e aí ele procurava e dizia: “Não, não vou estudar essa semana, porque o material não chegou, aí fica uma semana, duas, três, e passavam as atividades e esse aluno não fazia a atividade e chega um período de prova, o aluno que não tinha nem lido o material didático, aí esse eram um problema, infelizmente, para como todo, não só para mim, mas com relação a todos os alunos.

O egresso falou da sua dependência do material impresso para estudo. Qualquer curso, a distância ou não, não pode se limitar a este tipo de material. O processo corria o risco de se tornar mecânico com o isolamento da aprendizagem. Esta formação, na fase de implantação, não conseguia explorar tanto os avanços da tecnologia a favor da interação e da aprendizagem em rede, como defende Gonçalves (2006, p. 54):

O avanço tecnológico possibilitou o surgimento das comunidades virtuais [...] A atuação dos integrantes dessa comunidade reveste-se de fundamental importância nesse processo: todos aprendem, construindo conhecimentos na aprendizagem cooperativa em rede professores/tutores/moderadores e aprendizes. Os participantes dependem uns dos outros para construir o aprendizado, uma vez que sem a participação inexistente a comunidade.

Pelas narrativas dos egressos, o curso a distância da UFS valorizou muito o conteúdo. O conteudismo foi elemento principal, o que não causa estranhamento, já que houve, nesta formação, a migração da cultura pedagógica presencial tradicional para o a distância.

A maioria dos egressos colocou a fase de implantação, os processos de comunicação e de avaliação como pontos frágeis desta formação; a primeira já tratada na seção anterior e os dois últimos serão trabalhados nos próximos tópicos quando tratarei especificamente dos aspectos metodológicos e comunicacionais do percurso formativo.

De todos os pontos fortes levantados pelas narrativas destacaram-se: a flexibilidade de horário para estudo, a oportunidade de estudar sem a obrigatoriedade da presença física diária, ou seja, a modalidade em si, a condução séria com que se moveu o processo educativo, o bom material didático elaborado e exigido, além das características peculiares das pessoas envolvidas com o curso de História. Algumas destas potencialidades apresentadas, por meio

das narrativas dos sujeitos participantes deste estudo, aparecem como vantagens da Educação *on-line* apresentadas por Mercado (1981, p. 10 e 11):

Como vantagens da educação *on-line*, temos: flexibilização do ambiente de estudo; atividade independentemente da situação geográfica e temporal na qual se encontre o aluno. Diferentes modalidades interativas: interação com os materiais didáticos oferecidos, interação com o tutor, e com os outros colegas [...] e com o ambiente virtual [...] diversidade de meios, recursos e sistemas para representar a informação [...] e a criação de comunidades virtuais de aprendizagens.

Das fragilidades, ficaram as marcas da fase de implantação, inclusive com o sistema de comunicação falho e o processo de avaliação. Com as fragilidades apresentadas, por meio das narrativas dos sujeitos participantes deste estudo, não foi diferente, algumas delas aparecem como desvantagens da Educação *on-line* apresentadas por Mercado (1981, p. 11):

As desvantagens da educação *on-line* são: tutores e alunos requerem formação para poder trabalhar num ambiente virtual de aprendizagem; pouco conhecimento das potencialidades para a criação de ambientes para a aprendizagem; riqueza da relação educativa pessoal entre professor e aluno é empobrecida; *feedback* pode ser lento; [...] ruídos na comunicação; excessiva tendência para uso dos sistemas de acompanhamento, avaliação e tutorização automática [...]. muitas experiências de EaD se baseiam em métodos expositivos, aprendizagem por recepção, em que o aluno memoriza informações.

Formar humanos é lidar com a individualidade, com a subjetividade dos sujeitos históricos envolvidos com o processo educativo. Não há formação pedagógica, presencial ou a distância, que não precise trabalhar com os desafios, com os obstáculos que surgem durante o percurso de formação. As fragilidades aparecem, estas precisam ser trabalhadas para que, um dia, de preferência, um dia próximo, deixem de existir. E foi justamente isto que aconteceu, após a fase inicial de implantação, os desafios começaram a ser vencidos.

Ao final, o que importa para um processo educativo é alcançar os propósitos aos quais ele se propõe, desde que este seja pautado na formação de estudantes críticos, preparados de forma técnica e comportamental, capazes de contribuir, mais tarde, com a transformação das suas realidades.

3.2. ASPECTOS FORMATIVOS METODOLÓGICOS

Belloni (2001) fala de três gerações da Ead: a primeira, baseada em material impresso, cujos aspectos metodológicos eram baseados no ensino por correspondência; a

segunda, que se consolidou com a apropriação das mídias eletrônicas (rádio, televisão/vídeo); a terceira, que começa nos anos 1990 ao lado das outras mídias e coloca em destaque o computador e a internet, é desta geração que tratou este estudo.

Sobre a terceira geração e de acordo com Santaella (2003, p. 59), Lévy (1998, p. 12) e Amorim, Amorim e Gomes (2012, p. 91-92):

[...] desde os meados dos anos 90 do [século XX], esses cenários começaram a conviver com uma revolução da informação e da comunicação cada vez mais onipresente que vem sendo chamada de revolução digital. No cerne dessa revolução está a possibilidade aberta pelo computador de converter toda a informação- texto, som, imagem, vídeo- em uma mesma linguagem universal.

Graças às redes digitais, o computador permite que as pessoas troquem todo tipo de mensagens entre indivíduos ou no interior de grupos, participem de conferências eletrônicas sobre milhares de temas diferentes, tenham acesso às informações públicas contidas nos computadores que participam da rede, disponham da força de cálculo de máquinas situados a milhares de quilômetros, construam juntos mundos virtuais puramente lúdicos- ou mais sérios-, constituam uns para os outros uma imensa enciclopédia viva, desenvolvam projetos políticos, amizades, cooperações. Isso tudo sem excluir aqueles que encontram nesse ambiente o lugar propício para propagar o ódio e a enganação.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vêm ocupando um papel de extrema importância na Educação contribuindo com o desenvolvimento de estratégias, técnicas e facilidades para melhorar o ensino e aprendizagem. Atualmente, para satisfazer as necessidades educacionais da sociedade- marcada por grandes avanços em ciência e tecnologia- as TIC representam um elemento capaz de melhorar a interação e a comunicação na construção do saber, de forma a potencializar, reforçar e transformar a educação no sentido de torná-la mais democrática, personalizada e flexível. Assim, percebe-se que há, cada vez mais, demandas educacionais onde são exigidas novas formas de se ensinar e a incorporação de recursos tecnológicos na Educação.

Novas formas de ensinar e aprender pela incorporação de recursos tecnológicos mais recentes passaram a ter o seu lugar nas universidades do país. Tais recursos por si só não garantem Educação de qualidade. Neste cenário, as pessoas sempre são mais importantes, uma vez que somente o humano tem historicidade e por meio de sua experiência é capaz de agir como antes ou fazer as coisas acontecerem de forma diferente. A Educação é o ponto alto da questão, ainda que não possa tudo.

Segundo Baranov *et al* (1989, p. 75) o ensino é “um processo bilateral de ensino e aprendizagem”. A partir deste conceito, é certa a afirmação que não existe ensino sem aprendizagem. O Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP, 1988, p. 31) definiu o ensino “como o processo de organização da atividade cognoscitiva”.

Já para Oliveira (1993, p. 57), a aprendizagem é “o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas”.

Para os egressos, ensino e aprendizagem se embolaram, não sabiam, ao certo, onde começava o ensino. O ensino para eles se dava na formatação que cada um encontrou para estudar, este é um ponto crucial de distinção com o ensino presencial.

Muitos disseram que o ensino era realizado com uma metodologia de fácil compreensão, como José R. S. Alves (ENTREVISTA, 10/11/2016) e Gismônica A. de Campos (ENTREVISTA, 07/12/2016) expressaram nos enxertos abaixo:

Foram debulhando tudo de forma bem clara. Era cansativo, claro, que é muita informação, mas era muito claro, não dava para você não entender, era difícil você não entender aquele conteúdo. Agora você precisava ler e adquirir conhecimento, trazer aquele conhecimento pra você e aí onde temos algumas dificuldades de alguns alunos que não conseguem perceber que aquele conhecimento vai trazer para você, para a sua formação, justamente, como cidadão. As metodologias eram muito boas, outras é com relação ao curso mesmo. Pesquisa, eu lembro que era uma disciplina que eu precisava de um professor para ele justamente ir colocando o que ele queria passar, aí vem Maria Neves, em um simpósio, acredito, ou encontro da Universidade Federal de Sergipe e ela justamente expressou tudo aquilo que eu precisava: o tema, qual era o objetivo do projeto de pesquisa, como ser elaborado, quais seriam, como você precisava se concentrar para vir à tona aquele tema, o que você queria elaborar, então assim não tive dificuldades. Mas a universidade organizou os encontros e facilitou bastante para mim.

O ensino dos professores para os alunos acontecia através da plataforma, dos encontros também, como tiveram vários encontros, palestras, dos estágios. Então assim era um ensino com várias ferramentas, além da plataforma tinha o contato presencial para complementar e também muitas disciplinas exigiam. Esse contato pessoal.

Os egressos narraram sobre a diversidade de ferramentas que foram sendo implementadas com o decorrer do tempo e como estas possibilitaram uma riqueza metodológica: chats, fóruns, apostilas, dentre outros. O curso em si não negou este direito aos estudantes das licenciaturas a distância, as ferramentas estavam lá disponíveis. Eles apontaram também sobre a importância dos encontros presenciais permanentes como complemento do ensino, esta é uma iniciativa diferenciada adotada pelo curso de História a distância da UFS que contribuiu de forma significativa para esta formação.

Naiara L. dos Santos (ENTREVISTA, 18/11/2016) narrou sobre a questão do ensino:

Então o ensino ele se dá muito na responsabilidade do aluno. Talvez a gente esteja acostumada a um sistema do aluno que é muito acostumado com a cobrança do professor: “você fez, você estudou”. Então o aluno ele precisa se organizar, porque essa cobrança vem a partir dele. Eu mesmo, eu me programei, eu pensava assim: se eu tivesse na sala, na universidade, eu teria

hoje 2h de aula, então essas duas horas de aula hoje vou estudar na minha casa, como se estivesse na universidade. Gastei muitos cadernos lendo o material. Quando eu tinha dúvida eu anotava, porque é um ensino que é buscado pelo aluno, não aquela cobrança efetiva ativa do professor como ocorre na sala de aula física.

Durante as entrevistas, percebi como as responsabilidades pelos resultados recaíram nas mãos dos acadêmicos. Reconheço que a vontade e a dedicação individual são importantes em qualquer percurso de formação, não podem, todavia, serem fatores exclusivos e determinantes para o bom ou mal desempenho dos estudantes, muitos outros aspectos precisam ser levados em consideração, a exemplo da atuação dos professores tutores, da clareza dos conteúdos oferecidos, das ferramentas adequadas à aprendizagem.

Desde a primeira geração da Ead, os aspectos metodológicos desta modalidade eram centrados na aprendizagem. Isso implica que, desde a sua gênese, a Ead foi pensada para romper com o ensino centrado no professor. Esta característica não anula a importância da sua boa atuação para uma boa formação. Hoje não é diferente. A responsabilidade pelo ensinar está centrada, predominantemente, nos professores. Pontos mencionados na narrativa de Naiara evidenciaram cobranças do professor e a necessidade da autodisciplina do estudante. Estes estão presentes em ambas as modalidades, talvez, o primeiro esteja mais presente na Educação presencial e o segundo, na Educação a distância.

Nesta ou naquela Educação, a centralidade do processo no estudante não pode descartar a importância fundamental do direcionamento, do estímulo e da intervenção pedagógica dos professores durante o percurso de formação.

A rotina de estudo diária faz parte da vida estudantil de qualquer estudante comprometido com seu processo educativo. E todos os envolvidos precisavam assumir as suas responsabilidades para o que lhes cabem realizar durante todo o percurso formativo.

O egresso Claudivan dos Santos Guimarães (ENTREVISTA, 26/11/2016) que experimentou o curso de História nas duas modalidades contou sobre esta sua experiência:

Muitos dos professores, na educação presencial, utilizavam de metodologias ainda tradicionais, a gente fala tradicionais do ponto de vista pedagógico. Ainda preso a usar o conteúdo, a relação aluno e conteúdo e não de maneira mais diversificada [...] eu chamo atenção para uma determinada disciplina que a partir daí você pode perceber como era metodologia [...] o professor passava um cronograma, um planejamento, ele passava as necessidades, as necessidades da disciplina, passava a forma como deveríamos reger as nossas aulas e que haveria momentos de oficinas, de aula, mas o professor, ele se manteve sentado do primeiro dia do curso ao último, ele se manteve conteudista do primeiro dia do curso ao último. Estes são professores que são formados numa metodologia ainda arcaica de ensino, eles apenas irão transmitir essa mesma metodologia. Alguns, realmente, tinham uma

metodologia que unia o ensino, a pesquisa e traziam novidades, conseguiram fazer com que o aluno ele compreendesse os conceitos, que são tão importantes no ensino de história [...].

Esta narração reforçou a assertiva de que optar pela construção ou pela transmissão do conhecimento independe da modalidade de ensino. O mesmo egresso complementou em sua narrativa:

Na educação a distância, o ensino ele não diferencia pela questão da metodologia aplicada, mas acredito que ficou muito conceitual. Eu compreendi na educação a distância muitos conceitos, mas não muito além disso, porque talvez a proposta de ensino não tenha nos levado para algo novo, para algo que nos desse satisfação. [...] Levar o aluno para dentro do conhecimento, de fato, e não apenas abordar conteúdos.

Este relato passou a impressão de que o curso de História a distância da UFS era superficial, o qual tinha como foco apenas abordagens superficiais, sem aprofundar os conceitos. Ao pedir esclarecimentos sobre esta afirmação, Claudivan (ENTREVISTA, 26/11/2016) complementou:

Não se trata disso, se trata de uma abordagem mais rápida, com o tempo mais limitado, então você tem que condensar, você tem que conversar com os conteúdos, para que o aluno possa compreender a sequência didática que a disciplina tá pedindo, então por isso acaba sendo um pouco mais, não quer dizer que seja mais resumido, talvez, de fato, a frase não seria a palavra, não seria resumo, mas algo que pode ou que o projeto didático possa alcançar que no ensino presencial, às vezes, o professor coloca muito material, muita coisa à disposição, mas nem sempre ele consegue alcançar.

A diferença do trato com os conteúdos no curso de História presencial e a distância é que as metodologias precisavam ser diferentes para ambas as modalidades, a fim de afetar positivamente os públicos em suas especificidades. Na Ead, o material conteudista é preparado, exatamente, de forma clara e didaticamente adequada, para facilitar a compreensão do conteúdo estudado.

A Diretora Pedagógica, Clotilde Farias (ENTREVISTA, 06/01/2017) contestou a primeira resposta do egresso:

O que se diz muito da Ead é que o conteúdo é facilitado, digamos assim, ele é um conteúdo mais simplificado, eu duvido disso. Não é isso que eu tenho visto francamente. O que eu tenho visto é uma compreensão, um preconceito que as pessoas têm e que carregam e não se livram dele é de que esse tipo de ensino é mais fácil, mas eu acho que isso é apenas realmente preconceito, eu acho que o nível de complexidade do nível que é trabalhado ele varia mesmo, depende das visões de algumas pessoas com o nível de maturidade dos alunos, o nível de conhecimento até que os alunos tem e é considerado sim pelos professores, agora dizer que eles estudam menos do que os alunos do presencial, eu acho isso uma falácia, até porque os alunos do presencial até porque a educação a distancia qualquer professor ele vai dar para o aluno

referenciais, ele vai dá um guia de estudos e a profundidade do saber quem vai ter que buscar, quem vai determinar é o próprio estudante.

As narrativas dos diferentes sujeitos confirmaram que o curso a distância de História da UFS pelo programa UAB era consistente e ganhou profundidade e qualidade durante seu percurso de formação.

No tocante à forma de ensinar e aprender, os egressos Maria Neide dos Santos (ENTREVISTA, 16/12/2016), Gismônica A. de Campos (ENTREVISTA, 07/12/2016) e Nayara L. dos Santos (ENTREVISTA, 10/11/2016) de História a distância esclareceram que não lhes faltaram opções de recursos didáticos para possibilitar a aprendizagem:

A partir das leituras, eu tentava fazer alguns fichamentos, grifava o que eu achava interessante e daí eu tentava buscar nos dicionários, na internet. Me ajudavam muito os vídeos, os áudios que eu também ouvia e tirava dali alguns conteúdos.

Eu tinha uma rotina diária. No início do curso eu trabalhava, de duas às seis da tarde e ainda estudava a noite. Depois eu comecei a trabalhar e aí eu reduzi essa carga horária, mas aí tinha internet, materiais didáticos, tinha o material impresso também que facilitava, tinha a biblioteca disponível. Já fui em Poço Redondo. Fui a Aracaju. Onde tinha material que eu achava que eu estava escasso, eu ia atrás de uma nova fonte pra complementar.

Além do material impresso, eu buscava aprender em material de outras universidades também, pedia emprestado com alguns colegas. E sites que os professores indicavam, precisava de vídeo- aulas, maravilhosas; eu baixei umas muito boas, que eu sempre estava muito em contato com Luziane de Itabaianinha. Ela sempre é muito atenta para essa parte de vídeo- aula e ela pediu alguns links, então tudo o que eu podia ter de material eu utilizava para os meus estudos.

Os egressos demonstraram muita vontade de chegar à conclusão do seu curso. Uma característica forte neste grupo foi a inquietude. Não se contentavam com o mínimo, buscavam sempre fontes complementares de estudo, a maioria orientada pelos professores do curso. Utilizavam das possibilidades de recursos que eram possíveis e que lhes eram fornecidos. Alguns poucos ainda mencionaram o apoio do estudo em grupos, entre colegas, iniciativa que contribuiu para que chegassem ao final. Muitos foram nesta mesma direção, como revelaram os trechos das narrativas dos egressos de Marivaldo S. Alves (ENTREVISTA, 26/11/2016) e José R. S. Alves (ENTREVISTA, 10/11/2016):

Eu focava muito na leitura e depois que eu fazia essa leitura, voltava a alguns pontos do texto e o resto ia fluindo naturalmente. No outro dia, depois que a cabeça tava boa, eu pensava naquelas coisas. Às vezes fazia a leitura do material impresso, porque a minha aprendizagem ela assim se consolida muito com a visualização. [...] Você tem que ter muita responsabilidade. Eu não vou dizer que era o aluno mais responsável, mas eu me preocupava com isso. Então atrasei algumas atividades, mas aquele serve como lição; nunca

fui fazer uma prova sem ler o material todo, nem que não lesse duas ou três vezes como alguns tutores aconselhavam. Eu acho que eu conversei, mas pelo menos uma vez eu lia e isso me ajuda muito a chegar o final do curso com média 7,2.

Eu sempre dizia a meus colegas: “Olhe, vocês têm que ter um horário de estudo, vocês têm que fazer as atividades e não deixe para última semana, pois você não vai conseguir se você não fizer um planejamento, você não vai conseguir terminar a disciplina, você vai reprovar na disciplina e aí houve as desistências”. Cinco alunos eu lembro aqui: Ramon desistiu, Bruna desistiu, Marivaldo continuou, Andreia até hoje está tentando terminar e eu terminei, então só dois alunos que alcançaram a formação que foi Marivaldo e eu, 2 desistiram por conta justamente de não ter uma disciplina para com o estudo e você precisa ter essa disciplina e a outra por causa de alguns problemas e por ter faltado com a disciplina. Eu a conheço de Umbaúba e, infelizmente, ela não tem muita disciplina com relação ao estudo, não prioriza, por isso, infelizmente, não terminou e aí fica nos dois cursos, tanto a distância quanto no presencial, você precisa priorizar seu estudo.

Os egressos tinham como ponto incomum uma rotina intensa de estudo, acompanhada de dedicação e compromisso com a sua formação. O curso a distância da UFS exigiu muito esforço individual e muitas leituras. Cada um descobriu o melhor caminho para alcançar a aprendizagem. Quando faltavam estes ingredientes, sobrava, nos estudantes, desânimo para continuar, não encontravam outros caminhos, apenas a desistência.

Não foi uma trilha fácil, como revelaram os conteúdos das entrevistas realizadas. Todos precisavam conciliar trabalho e estudo. Mesmo em meio a algumas condições desfavoráveis, chegaram ao final do percurso. As narrativas de Joseilton O. dos Santos (ENTREVISTA, 06/12/2016) e Naiane L. dos Santos (ENTREVISTA, 18/11/2016) trouxeram maiores evidências dos caminhos que percorreram:

Eu tentava atingir pelo menos as quatro horas de dedicação, no entanto tinham algumas dificuldades, porque trabalho a tarde na escola municipal aqui da Colônia Treze e, à noite, um curso pré-universitário, então eu fragmentava esses intervalos. Estudava durante a viagem, lia no ônibus, na hora do intervalo, na escola, no curso pré-universitário quando sobrava um tempinho, trabalho na coordenação e, na verdade, eu lia mais durante a noite. Chegava do trabalho pré-universitário e acontecia que altas horas da madrugada eu estava estudando.

Foi duro, depois é que eu fui organizando o horário, chegava, tomava banho, descansava, depois que eu sentia que o corpo aguentava, eu ia estudar, então assim foi sacrifício mesmo. Perdi final de semana, lembro de uma vez no casamento caipira, o pessoal me ligando e eu estava me matando para fazer um fichamento que eu nunca havia feito e foi sacrificante, mas que rendeu resultado. É aquilo que você quer. Se você quer tem que correr atrás, nada vem fácil. E tem que ter essa dinâmica. Você tem que ver o seu limite de horário que você tem, tudo o que você tem de disponível para aproveitar o máximo. Cansei de sentar no ônibus para ir ao povoado com o material na mão, não via quem entrava, quem saía, porque eu estava indo, eu tava lendo.

Na volta era mais difícil por conta que já estava escuro; também já vinha com certo cansaço. Não adianta você acumular tanto, mas sempre na vinda, de manhã cedo, tava com a mente leve.

Persistência, dedicação e compromisso fizeram parte desta trajetória. Renúncia e disciplina também foram características marcantes deste grupo de egressos. Chamou atenção, mais uma vez, quando a egressa Naiane Lima, nesse último enxerto, falou que o aprendizado dependia de cada aluno. Esta fala reforçou a ideia de querer responsabilizá-lo por todo o fracasso e êxito da sua formação. Querer, nem sempre é poder, como afirma Sacristán (1999, p. 36):

Evidentemente, querer fazer algo não significa poder fazê-lo, pois deve-se analisar a particularidade da situação em que se vai agir e ter um diagnóstico adequado de nossas possibilidades e da situação. Conseqüentemente no mundo do “pretendido”, como é a educação guiada por projetos e utopias, não há seguranças, nem normas universais... sem essa vontade de ir mais além, o mundo não se moveria, o amanhã seria o mesmo que o hoje.

Se a vontade gera movimento, ela também provoca evolução. O querer por si só, porém, não garante resultados. Nesta formação, ele veio aliado às condições que foram dadas aos sujeitos envolvidos, às possibilidades geradas, logo este querer contribuiu com o movimento deste processo educativo. As motivações subjetivas de cada sujeito estudante fizeram diferença no ir além, do passo a frente, de chegar onde se pretendia. Conseguiram alcançar a terminalidade deste curso porque outros sujeitos também assumiram suas responsabilidades no que lhes cabiam dentro do processo, tomaram para si o fazer bem feito.

Apesar do querer e da valorização da responsabilização apenas por parte dos estudantes ter sido um peso a ser carregado durante toda a trajetória do curso, culpavam-se por, muitas vezes, não conseguirem conciliar os problemas pessoais com a rotina carregada de trabalho e estudo, como colocou Neide M. dos Santos (ENTREVISTA, 16/12/2016):

Eu sempre quando chegava dez horas da escola, eu entrava no meu quarto e ia estudar até duas horas da manhã todos os dias; eu não deixava de um dia pra o outro. Só me lembro de uma disciplina que eu praticamente abandonei a disciplina e quando fui fazer, quase perco. Eu a deixei, porque era muito chata, era a Metodologia do Ensino de História, eu não gostei muito dela, então deixei a desejar, mas o resto estudava mesmo, sabe? Estudava bastante todos os dias. Eu sempre digo isso, porque, às vezes, eu chegava da escola e dizia: “Meu filho, vai dormir.” Aí ele ia dormir, mas ele não gostava de dormir sozinho, porque eu sou divorciada e aí ele dizia: “Mainha, você tem que ser mãe” E nesse dia eu disse que ia parar tudo e dar mais atenção ao meu filho.

Seus egressos precisavam estudar em meio a desempenhar múltiplos papéis da vida cotidiana. Esta egressa culpava-se por não conseguir assumir por inteiro nenhum dos diversos

papeis que precisava conciliar: o ser profissional, o ser estudante, o ser mãe divorciada, até que, em tempos em tempos, priorizava um em detrimento dos outros. Heller (1996, p. 17 e 18) afirma: “o homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda a sua intensidade”. É difícil estar por inteiro em todas as suas responsabilidades. Esta egressa precisava, sem se culpar tanto, dividir-se entre o papel de mãe, trabalhadora, estudante e outros tantos quanto fossem possíveis.

3.2.1. A presença e a ausência do professor na formação a distância

De perto ou de longe, os sujeitos de qualquer formação precisam da presença. O contato físico cotidiano necessariamente não garante a presença que marca, que afeta positivamente os sujeitos presentes. O contrário também é verdadeiro, há presença na distância, talvez, até mais significativa do que aqueles que dividem o mesmo espaço físico todos os dias em seus ambientes de aprendizagens. Buber (2001, p. 20) afirma que a “presença não é algo fugaz e passageiro, mas o que guarda e permanece dentro de nós”.

O necessário é que o professor seja figura presente e assuma a docência ao longo do processo educativo. Tori (2010, p. 26) exemplifica:

Assim como um aluno pode se ausentar psicologicamente do assunto tratado pelo professor em sala de aula, é possível que esse mesmo estudante se mostre presente e envolvido em interações e bate-papos via internet [...] Nessas circunstâncias poderíamos dizer que a atividade desenvolvida a distância ajudou a aproximá-los.

Não é a máquina, nem os meios, nem a distância que ensinam e contribuem com a construção da aprendizagem dos estudantes. O diferencial está no tipo de humano que age, em que filosofia de vida ele se apoia e que visão ele tem acerca da Educação.

Quando questionados se a ausência do professor no mesmo espaço físico foi um complicador para a sua formação em História, os egressos trouxeram as seguintes narrativas: “Com certeza, você sabe que nós seres humanos, a gente tá acostumado a tirar dúvidas e essas dúvidas, às vezes, elas não eram sanadas, certo?”, afirmou a egressa Neide M. dos Santos (ENTREVISTA, 16/12/2016). Ela sentiu falta da figura física do professor, embora tenha reduzido o seu papel a um mero “tirador de dúvidas”; compreensão esta que desvirtuou da essência educativa de qualquer relação entre ensino e aprendizagem pautada em uma postura dialógica.

A formação que busca a transformação precisa estar alicerçada na interação entre os diversos sujeitos que a compõe. É por meio do diálogo que instiga o pensar dos sujeitos. Colocar o professor tutor como um tirador de dúvidas é reduzir o processo educativo à troca de informações.

A egressa ainda reclamou do processo de comunicação. Da mesma forma, seguiram-se as narrativas de Gismônica A. dos Santos (ENTREVISTA, 17/12/2016) e de José R. S. Alves (ENTREVISTA, 10/11/2016) nos enxertos abaixo:

Não, talvez se tivesse esse contato enriqueceria mais, mas não foi um empecilho, um obstáculo não, até porque como o ensino é a distancia permitia que você tivesse o contato, isso dependia mesmo de você. Eu mesma me aproximei de vários, Elissandra, Kleber, João Paulo, então assim, você é quem tinha que se desdobrar e ter o contato com o pessoal. Ah fulano é ausente, mas porque eu sou ausente também, eu tenho que procurar ser um aluno presente e aí as coisas vão fluindo naturalmente.

De certa forma há dificuldades por conta de você não ter esse professor, justamente, presencialmente. Infelizmente tem os seus pontos negativos, mas, no entanto, eu me aprofundi muito nos livros, nos textos e nas referências bibliográficas que eles me passavam, aí eu tentava me aprofundar com relação ao conteúdo, mas tivemos, claro, disciplinas que eu queria demais que o professor tivesse ali presente para esclarecer, pelo menos que houvesse assim um encontro, pra que esse professor passasse a fórmula como ele queria transmitir o conhecimento dele, a metodologia, o objetivo daquela disciplina que, infelizmente, ficou mais difícil entender

Acostumados ainda com os ritos pedagógicos da Educação presencial, uma parte considerável dos egressos sentiu falta da presença física do professor e demonstrou este sentimento. Os egressos não colocaram esta ausência, contudo, como um empecilho que tirasse a garantia do desenvolvimento da sua formação. Encontraram outros caminhos, a exemplo do estreitamento com o universo leitor. O encontro presencial também sempre foi lembrado por estes egressos com certo saudosismo e louvor, como um momento da sua preferência.

Outros pontos voltaram a ser recorrentes: a responsabilização por parte do estudante por procurar o conhecimento, buscar por si só a interação, e o grande apoio que os estudantes tinham no material didático para o bom andamento da sua formação.

Outros egressos vêm na mesma direção: reconheceram a ausência física do professor como um complicador, mas encontraram outros meios para encarar o percurso formativo, considerou Gismônica A. dos Campos (ENTREVISTA, 07/12/2017):

A depender da complexidade da disciplina, a falta de um professor foi um problema, mas também exige muito da gente como aluno. Não é você se ligar apenas ao livro e ao que o professor explicar na aula, ele instiga a

gente a pesquisar, a ir em busca. Mas num certo ponto se houvesse essa presença física seria melhor.

Esta egressa buscou apoio na pesquisa, na busca pelo conhecimento provocado pelas orientações do professor. Para Freire (2011, p. 112), a tarefa do professor é “a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado”. Não deveria o professor tutor cumprir também este mesmo papel na sala de aula virtual?

Houve também aqueles egressos que não sentiram falta do professor com a sua presença física, como Joseilton O. dos Santos (ENTREVISTA, 06/11/2016) e Marivaldo de J. Rodrigues (ENTREVISTA, 26/11/2016), observados nos trechos das narrativas abaixo:

Quando eu falei a questão de tirar dúvidas, de consultar um tutor a distância, isso foi um problema, mas assim, no geral, não senti muita falta não do professor, da presença física, mas sabe que esse curso ele cobra muito do nosso desempenho, de ler, de estar buscando, então não achei dificuldade nesse sentido.

Pra mim não fez falta. Acho que essa questão da plataforma motivar as pessoas a criarem um debate virtual pra mim foi enriquecedor, porque, assim, eu tive certo problema com sala de aula e faz calor em mim. Mas assim, pra mim, não foi problema. Eu lembro que havia um debate muito bem colocado sobre a questão da cultura afro-brasileira. E assim foi muito proveitoso e assim nesse sentido eu não senti muita falta do espaço físico não. O mais importante é que você fica muito livre pra estudar, é porque, na verdade, você vai prestar conta do que você tentou aprender ou aprendeu no dia que você vai fazer a avaliação, então esse tempo que você tem até o dia da avaliação. Inclusive com o material na mão, com a indicação nos sites, com o livre acesso à própria plataforma, ela é muito enriquecedora, então no caso não senti muita falta não, achei no caso uma experiência belíssima, inclusive depois do ensino a distância, eu fiquei muito mais motivado pra acessar sites de pesquisa e sites muito mesmo ligados a educação básica. Por exemplo info- história³ eu uso muito esse site e isso foi muito importante pra mim.

Estes egressos trilharam seus caminhos sem dificuldades no tocante a ausência física do professor, este não foi um problema. Buscaram fazer da leitura e da investigação a sua própria trilha, gostaram do caminho que percorreram. As narrativas demonstraram a diversidade de aportes que estavam à disposição dos acadêmicos para buscarem o conhecimento, a exemplo de ferramentas virtuais de debates e indicação de sites. Um curso a distância precisa ter este leque de opções em prol do estudante em formação.

³ Disponível em: <http://www.infohistoria.com.br/>. Acesso em: 28 mar. 2017.

Com a sensação de falta ou não da figura física do professor à frente do processo educativo, todos os estudantes envolvidos com esta pesquisa encontraram formas de aprender, de concluir esta formação e mais: de sentir orgulho do que esta formação os tornou. E, para o enriquecimento desta problematização, o egresso do curso de História a distância que passou pela experiência presencial neste mesmo curso relatou, com propriedade, quando questionado se a ausência física do professor trouxe complicadores para o processo de aprendizagem, Claudivan S. Guimarães (ENTREVISTA, 26/11/2016) respondeu:

Não, nem sempre. Às vezes até melhor, é porque o ensino a distância ele provoca algo que já é nosso: o autoconhecimento. A gente já vem dessas premissas de que o professor é só o mediador. E eu costumo fazer uma referência às escolas particulares, os pais pagam muito, mas não é o professor que é perfeito, é o aluno que tem a pressão de estudar. E no ensino a distância nós temos mais ou menos isso, tudo ali está nas nossas mãos: os resultados. Nós planejamos os nossos resultados, a universidade nos dá o sistema e nós planejamos o nosso caminho, então se quisermos reprovar, nós reprovaremos, se quisermos aprovar, nós aprovaremos, então depende muita dessa autoafirmação que o aluno de educação a distância precisa, não sei se temos, mas precisa. A profissão do professor ela é muito dinâmica, os professores são diferentes em sua metodologia, em sua aplicabilidade do conhecimento, que lhe é próprio e, às vezes, sim, às vezes, não. Às vezes nós temos professores mediadores, muitas das vezes nós temos professores não mediadores que, talvez, nos frustram até na caminhada, então nem sempre a presença do professor, talvez a presença do líder a nossa frente, talvez, a presença de alguém que ponha respeito autoridade, nem sempre é positiva.

Em linhas gerais, o que este egresso defendeu foi que a Educação está acima de qualquer modalidade. Não são os meios que qualificam este ou aquele processo educativo e sim, como as pessoas envolvidas tratam-na, com mais ou menos dedicação e comprometimento necessários, com mais ou menos apego à causa sagrada que é a Educação que transforma, liberta, emancipa.

Não é difícil que as presenças físicas dos professores em salas de aula universitárias sejam marcadas por distanciamentos quilométricos provocados pelos próprios professores que acreditam numa relação verticalizada de Educação e coloca seus estudantes como simples receptores de informação e incapazes de travarem discussões profundas sobre determinados temas.

Neste sentido, Freire (1981, p. 67) analisa este tipo de prática pedagógica: “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”

Um professor tutor também pode ter esta mesma postura no AVA. Esta prática independe de modalidade de ensino. Freire (2011, p. 251) também disse que “talvez seja menos prejudicial para o aluno a presença de professor autoritário, mas sério e competente, do que a presença de um professor irresponsável, incompetente e silencioso”. A formação é mais completa, com ou sem presença física do professor, quando ela é constituída por profissionais amantes da relação humana, da presença que marca positivamente, que afeta com alegria, que cuida do alimento do diálogo, do fazer pensar, de perto ou de longe, na presença ou na distância. Desta forma, quem ganha são os sujeitos envolvidos no processo educativo.

O pensamento coletivo, porém, que perpassou por todos os egressos chegou a incomodar. O egresso Claudivan S. Guimarães, no relato anterior, conseguiu afirmar que a aprovação ou reprovação depende exclusivamente de cada aluno. A reprovação significa fracasso. Não um fracasso individualizado, mas um fracasso coletivo: do estudante, dos profissionais envolvidos, do processo. Não se admite que qualquer aluno leve sozinho a culpa por sua reprovação. A reprovação, aliás, não combina com os propósitos daqueles que elegeram e confiaram suas formações.

3.2.2. A sala de aula virtual

Dias e Leite (2010, p. 92) definem o AVA como sendo “uma sala de aula virtual acessada via web”. Uma sala de aula física ou virtual tem como prioridade a construção do conhecimento. Este espaço precisa ser o palco principal do processo educativo. É lá que urge a necessidade do debate, das discussões, das provocações, que inicie o processo do pensar, do refletir, do construir. O novo conhecimento se constrói no contato com o outro, a partir das relações, do processo eficaz de comunicação.

Houve egressos que afirmaram que sentiram falta da sala de aula como espaço físico, como Joseilton O. dos Santos (ENTREVISTA, 06/12/2016):

Na sala de aula, no espaço físico, a gente tem a presença do professor físico, isso facilita sim. E a semelhança entre a sala de aula física e a on-line, eu vejo na questão dos conteúdos, não imagino a questão de diferença não pra quem teve a on-line ou pra quem teve aula presencial. Na verdade, quando a gente tem um professor disponível pra quando a gente puder, surgiu a dúvida e a gente puder, já consultar logo, seria mais interessante

A disponibilidade para o outro dos sujeitos envolvidos e a presença marcante fazem toda a diferença no processo de qualquer formação. Não apenas para dirimir dúvidas, mas, prioritariamente, para tornar a caminhada mais leve, com a sensação de que o caminhar é coletivo, que existe suporte pedagógico que os alimentará para continuarem na trilha até a terminalidade do seu percurso.

O egresso José R. S. Alves (ENTREVISTA, 16/11/2016) também fez suas considerações: “Assim, em termos de contato humano é diferente, mas em termos de aprendizado, posso dizer que eu tive boas aulas no ambiente virtual. Porque o aluno ele tem que estar atento ao planejamento acadêmico.” Estes e outros reforçaram a ideia de que aulas virtuais contribuíram para o desenvolvimento da sua formação, ainda que eles tenham demonstrado a necessidade de mais contato físico humano.

Silva (2013, p. 93) descreveu os aspectos pedagógicos dos AVAs pedagogicamente adequados:

Constituídos a partir do uso de diferentes mídias e linguagens, a intenção é proporcionar não só a disponibilização de conteúdos, mas principalmente plena interatividade e interação entre pessoas e grupos, viabilizando, por consequência, a construção do conhecimento por meio de comunicação síncrona e assíncrona, simulações, hipertextualidade, cooperação, construções coletivas e compartilhamento.

Um AVA didaticamente favorável aos objetivos propostos é aquele que possibilita a construção do conhecimento pelos sujeitos envolvidos. Deve, então, dispor de meios tecnológicos eficazes para possibilitar esta finalidade.

Já Valadares (2011, p.120) define o AVA como o lugar “onde o aluno aprende, onde utiliza ferramentas e manipula objetos de aprendizagem, onde recolhe e interpreta informação e onde interatua mais ou menos com outros estudantes de modo a todos aprenderem mais e melhor”.

Neide M. dos Santos (ENTREVISTA, 16/12/2016) disse que só percebeu como acontecia esta dinâmica de estudo na Educação a distância já na reta final do curso:

Já mais próximo do final do curso que eu vim entender essa parte e aí quando o professor marcava chat e tal, eu via o dia e o horário sempre que possível estava presente no chat, tive boas aulas no ambiente virtual através do chat com o professor, agora eu acho que, talvez, precise ser logo no início do curso, um esclarecimento quanto a isso para os alunos, do planejamento acadêmico. Eu lembro uma situação uma vez que teve prova e sentiram dificuldades, porque no início tinham 10 módulos no livro, aí o aluno pensou que cairia até o 5, era primeira avaliação, e do 6 ao 10 na segunda, então numa determinada prova, o professor não seguiu esta sequência, mas a falta foi do aluno que não tinha observado lá no ambiente virtual que o professor informou aula 6, 8 e 10 na primeira prova, então não sei dizer se falta de

informação, se falta do aluno buscar, quer dizer, a gente reclama antes de buscar, de ver, mas tem que ter mais esclarecimento dessa informação. Talvez as pessoas pudessem aproveitar mais.

O AVA dos cursos a distância da UFS trazia o planejamento de cada disciplina. Os estudantes que acompanhavam e se atentavam aos objetivos de cada aula, tinham mais chance de alcançarem os resultados esperados. Era importante, neste caso em específico, o papel do professor tutor no sentido de contribuir com o aluno com a apresentação deste planejamento e do seu manuseio neste ambiente virtual. Faltou também orientação desde o início da caminhada.

Sobre as finalidades dos *chats* mencionados pela egressa Neide M. dos Santos, Santos (2003, p.10) afirmou:

[...] que os participantes se comuniquem em tempo real. Nessa modalidade de comunicação todos os participantes podem se comunicar com todos que estiverem conectados pelo ambiente virtual de aprendizagem. Além de possibilitar uma comunicação todos- todos, essa interface também permite uma comunicação on-line mais reservada com qualquer participante – um-um[...]. Interfaces como os chats, permitem que as distâncias geográficas, simbólicas e existências possam ser (re)significadas, permitindo a troca de saberes, desejos, dúvidas a qualquer espaço/tempo, não possíveis em práticas educacionais mediatizadas pelos suportes de comunicação de massa.

Esta ferramenta aumentou a interação e encurtou as distâncias. Possibilitou uma comunicação mais próxima e uma presença mais marcante. O egresso José Rodrigues (ENTREVISTA, 10/11/2016) comparou a sala de aula no espaço físico e no AVA:

Cada sala tem sua finalidade, tem assim a sala de aula do ensino presencial, tem sua particularidade e a sala de aula do ensino a distância tem também sua própria particularidade e finalidade, que é justamente o aluno ser detentor do conhecimento e produzir o conhecimento. É ele que tem que ir em busca do conhecimento, que não vai ter um professor todas as noites ou num período xis [...]. A universidade é um tempo que você tem seu material na plataforma, que é a sala virtual e você deve ir em busca desse conhecimento, você deve ler, deve assistir, deve procurar outros conhecimentos com os tutores.

Exemplificou o mesmo egresso:

Nas primeiras disciplinas temos alguns tutores, eram Fernando, Sayonara. Eu conversei muito com eles, principalmente, Sayonara; e assim eu debatia muito com ela sobre o objetivo: “é esse, é esse”, aí ela trazia o conhecimento dela e dizia que eu não devia ir por essa linha do conhecimento aqui, ela dizia: “vá pensando dessa forma, vá pensando no que você precisa aprender, pois é o objetivo da disciplina”. Aí eu lembro que temos uns tempos dos tutores a distância na plataforma e se eu precisar, eles estão ali naquele período. E aí eu ficava on-line com esse tutor a distância e aí debatia com ele essa atividade: “aí não estou entendendo essa atividade, veja se a resposta está correta”; aí ele pegava e dizia: “precisa melhorar nesse ponto, precisa

você ler mais essa parte do livro”; e aí eu pegava o ponto de chegar ao objetivo daquele questionário, daquela atividade.

Na linha do que diz o egresso José Rodrigues, o professor tutor precisava levar para a sala de aula virtual a discussão, o pensar, possibilitar a construção do conhecimento. O trabalho dele importaria ir além da ajuda complementar para o estudo. Ele precisava agir em favor da aproximação autonomia e dialogia (ROMÃO; MATTOS, 2011). A autonomia precisa estar presente em qualquer percurso formativo, a busca é do estudante, ele, porém, precisa ser estimulado, instigado e encontrar suporte pedagógico para se desenvolver. Os professores tutores lembrados cumpriram bem o seu papel. Claudivan S. Guimarães (ENTREVISTA, 26/11/2016), por ter experimentado as duas experiências durante o curso afirmou:

Acredito que o ambiente pedagógico ele é formado onde tenha boa relação com o saber. A sala de aula ela é espaço de produção do conhecimento, mas talvez a falta de relacionamento no ambiente virtual, por mais que tenhamos essa possibilidade, mas não estamos 100% prontos para nos relacionar virtualmente e trazer ou transpor esse relacionamento virtual para o mundo físico. Essa, talvez, seja a dificuldade, mas a sala de aula é o menos, porque se a sala de aula é um conglomerado de cadeiras, de pessoas e professor, a gente no ambiente virtual dispensa também esse tipo de formação.

Como diz o egresso, os ambientes pedagógicos, sejam eles físicos ou não, precisavam servir ao crescimento do estudante- os físicos não traziam garantias para o bom andamento das formações, tão pouco os virtuais. A adjetivação da sala de aula é o que menos importa, o que interessa é o processo de construção do saber. Segundo Lévy (1996) diz que a informação não é material nem imaterial, trata-se de uma ocorrência. O que se faz com ela é a questão.

As salas de aulas físicas e auditórios marcados por encontros presenciais promovidos pelo curso a distância de História também foram lembrados, de forma recorrente e com saudosismo pelos entrevistados. Ele foi adotado como meio de encurtar as distâncias, como se recordou Clotilde Faria (ENTREVISTA, 06/01/2017):

Já tem alguns anos que o curso de História vem a cada semestre, realizando um evento coletivo do curso com a participação dos professores do curso, então este evento ele tem substituído todos os encontros presenciais que não traziam nenhum retorno para os alunos, porque eles não entendiam para que servia um encontro presencial duas vezes no semestre por disciplina e de um turno, eles não compreendem e nem dão conta por mais que o professor se esforce pra resolver questões, tirar dúvidas, o encontro presencial fica sem sentido. Então, em um evento do curso, das distinções do curso, ele é mais significativo, porque ali geralmente a programação desses eventos é feita com mesa redonda, com minicursos realizados por todos os professores e

eles vão e querem. Eles vão de bom grado, eles não vão forçado, então isso pra mim é a grande diferença, é o querer das pessoas.

Este tipo de encontro presencial veio fortalecer os laços. Esta defesa não veio no sentido de dizer que a Educação sem presença espaço-temporal não funcione. Adotá-lo, ainda que na Ead, pode favorecer a integração, melhorar os resultados e colaborar com a permanência dos estudantes. Não é garantia de êxito. Pode, porém, motivar para o que fazer na distância.

Ele por si só não garante a aproximação dos sujeitos envolvidos. Este estreitamento das relações depende das intenções dos sujeitos que se encontram, seja na Ead ou não. Os momentos presenciais podem ou não contribuir com o nível de autoconfiança dos estudantes e acrescentam outros benefícios também importantes. Para Tori (2010, p. 10):

As atividades educacionais desenvolvidas em um mesmo espaço físico facilitam a interação entre aluno e professor, e entre os próprios alunos, além de propiciar ao professor a obtenção instantânea e contínua de feedback visual, auditivo e emocional... a tecnologia ainda não consegue substituir perfeitamente o contato ao vivo.

É possível que o encontro aconteça na distância, mas quando não acontece, fica difícil alcançar resultados positivos. Na presença física ou na distância, a comunicação é necessária para que a Educação alcance a sua finalidade. Acrescenta Aparici (2003, p. 83): *“no podemos soñar com transformaciones educativas sin jugar hasta la sentrañas nuestra necesidad y capacidade de comunicarnos”*.

O percurso formativo se deu por meio das relações, frias ou calorosas. A Educação se ampara no diálogo, na relação, cria vínculos. A sala de aula é o ambiente ideal para desenvolver o pensamento crítico, seja ela qual for. Segundo Freire (2011, p. 45) é lá que “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário”.

Depover (2002, p. 7-8) afirma que a “questão fundamental, portanto, não está em optar por essa ou aquela tecnologia, mas na decisão de conhecer uma sequência ou um ambiente de aprendizagem segundo um modelo pedagógico adequado aos efeitos esperados no aprendiz”. O estudante precisava conhecer as possibilidades que suas respectivas salas de aula virtuais podiam oferecer, tais como o planejamento de cada disciplina, os fóruns, os chats, os textos complementares, dentre outras.

3.2.3. Os materiais didáticos (impressos e *on-line*)

Em qualquer formação, os materiais didáticos devem servir para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Para Souza (2007, p.111): “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos.”

O avanço da tecnologia proporcionou e ainda proporciona melhorias em várias áreas, inclusive à Educação: da tinta e papel para os teclados e telas virtuais, os processos comunicativos foram modificados, como também as formas de ensinar e de aprender. Livros transformaram-se em *e-books*, diários impressos transformaram-se em blogs, retratos passaram para fotos digitalizadas e colecionadas em álbuns virtuais. Não basta, porém, se utilizar destes recursos, é preciso saber utilizá-los.

Nesta formação a distância, foram utilizados textos impressos e digitais, alguns objetos virtuais de aprendizagem- todo recurso digital que pode ser usado, reutilizado ou provido durante a aprendizagem para apoiá-la.

Os egressos Joseilton O. dos Santos (ENTREVISTA, 06/12/2016) e Marivaldo de J. Oliveira (ENTREVISTA, 26/06/2016) mencionaram a utilização de alguns destes recursos didáticos durante o seu percurso formativo:

Olha, o curso ele foi assim, viabilizava assim apostilas, quando não tava impresso, estava disponível, a gente ia baixar, tinha vídeos e áudios, então, pra mim, foi satisfatório, não tive nenhuma dificuldade nesse sentido não, o material era bom. Sim além desse material que o curso disponibilizava, como eu gostava de História, eu ia sempre à biblioteca, sempre estava lendo livros, sempre que disponibilizava para os alunos, sempre estava buscando.

Eu usava muito livro impresso, talvez por uma questão de tá passando por uma transição, então o livro impresso foi muito importante, então estudava aí duas horas pelo menos, no mínimo, por dia o livro impresso e nos momentos, em alguns momentos, eu acessava os sites e também a plataforma de estudo e fazia aí mais um tempo que não era tanto quanto o livro impresso. Mas aí eu ficaria mais ou menos umas duas horas por semana e usava também muito no final de semana, tinha uma rotina de, no mínimo, cinco horas por dia, sábado e domingo eu estudava pelos menos cinco horas por dia.

Os egressos fizeram questão de frisar a importância do material impresso, enquanto material de auxílio no processo ensino aprendizagem, ele foi de grande importância nesta formação. Na fase de implantação, o uso exclusivo dele como apoio pedagógico ameaçou a

interação entre os sujeitos envolvidos. Ao longo do tempo, a universidade começou a ofertar algumas outras possibilidades de apoios, como já narradas pelos egressos neste estudo.

Este uso do material impresso retratou uma realidade nacional: o Censo EaD 2012/2013 convidou 1.200 instituições promotoras da Ead no Brasil para responder a sua pesquisa, 284 atenderam à solicitação. No tocante ao analisar a variável “esquema operacional”, verificou-se especialmente a presença e uso dos materiais impressos como recurso educacional nas entidades respondentes, em torno de 82% utilizam formalmente o recurso impresso em seus cursos. Esta característica tem sinalizado uma Educação baseada em conteúdos, que se distancia da presença marcante, da interação entre os sujeitos envolvidos situados à frente e por trás da tela do computador, marca importante na Educação a distância *on-line*.

Os materiais didáticos digitais, os objetos virtuais da aprendizagem, enriquecem o processo educativo, como afirma Kenski (2008, p. 46):

[...] Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor.

A disponibilidade de todos estes objetos virtuais de aprendizagem como apoio pedagógico para os estudantes favoreceu a interação durante a formação. Com o apego ao material impresso, cada um escolheu um caminho para chegar ao final. Neide M. dos Santos (ENTREVISTA, 16/12/2016) narrou:

Bem, no início, eu me apoiava mais no que recebia. Mas depois eu comecei a ir mais embaixo, tinham os sites que aí você ia naqueles sites e, em algumas aulas, eu lembro que quando eu descobri algumas aulas que eram recomendada pelo livro, pelo laboratório. Eu lembro que lia muito, eu lembro de Boss Fausto, eu lembro das aulas dele, eu engolia aquelas aulas, inclusive, eu botava o computador, às vezes, em cima da cama antes de dormir, ficava ouvindo aquelas aulas dele, achava assim fantástico mesmo, então eu sempre procurava mais no material que era solicitado. Minha irmã é formada em História, ela me dava assim uma gama de material. Que ela é formada na UNIT, em História de Sergipe mesmo ela me deu um monte de apostila que ela tinha, certo? Outro livro é História de Sergipe, não é? Eu esqueci agora o nome do livro, ela me dava muito material, então eu me apoiava muito nela também.

Muitos acadêmicos descobriram que para alcançar o caminho das pedras era preciso sair da superficialidade e explorar o maior número possível de fontes de estudo e recursos didáticos. A ex- gestora (2007-2009) do Programa da UAB Sergipe, Lílian França (ENTREVISTA, 12/01/2017), elogiou o comprometimento do curso de História a distância e enalteceu os recursos didáticos utilizados logo após a sua implantação:

Além da coesão dos professores que participaram no projeto e a coordenação de Lourival⁴ que sempre foi uma coordenação muito atenta, é importante destacar que os materiais didáticos de história, eles surgiram com o maior número de diferenciais, então muita produção de História veio já com uma linguagem diferenciada, veio com um boxe, com um maior número de diferenciações, com espaços remetendo para sites de internet, quer dizer, teve esse perfil mais interativo mesmo do livro impresso. Que o curso de História se comprometeu a fazer e a buscar uma linguagem compatível com aquela modalidade que estava sendo instalada.

Este material didático não deve ser transplantado do ensino presencial para o ensino a distância. Ele precisa ser pensado e elaborado de forma adequada para esta modalidade de ensino. Com a consciência de que o estudante do curso a distância está longe, precisa, portanto, ter acesso a um material didaticamente organizado e claro, que facilitasse a compreensão dos conteúdos trabalhados. O egresso José Rodrigues (ENTREVISTA, 10/11/2016) narrou nesta mesma direção:

[...] mas como o livro era elaborado para o aluno da Educação a distância, cada capítulo que é justamente a metodologia, tinha o objetivo, o que ele queria transmitir, justamente, para o aluno, o que é que você precisava aprender no final da unidade, no final daquela unidade. Aí eu tentava ler e colocar, pontuar justamente o que ele queria, aí eu lia o conteúdo e via qual objetivo teria que ser alcançado. Tinha disciplinas mais difíceis, eu tentando fazer isso nas outras mais fáceis, eu já me ligava tranquilamente, já entendi até porque os professores elaboravam um livro com linguagem muito simplificada, no curso de História. Então eles tentaram elaborar uma forma que passasse o conhecimento realmente de forma mais simples para o aluno.

O material conteudista do curso de História cumpriu com o seu papel em uma formação a distância. Neste curso especificamente, ele era acolhedor, apresentava seus objetivos de forma clara, apontava os caminhos que precisavam ser percorridos para os acadêmicos que se encontravam a quilômetros de distância física. Foi um facilitador do processo formativo. Em uma formação, de perto ou de longe, ele sozinho não é o suficiente. Marivaldo de J. Rodrigues (ENTREVISTA, 26/11/2016) lembrou:

É um curso que coloca uma boa quantidade de material, um material bom, além do livro, tem apostila também. Para você ter uma ideia, eu sou professor, dava aula manhã, tarde e noite e não conseguia ler tudo que os professores passavam. A quantidade de material tanto em sugestões de leitura, tanto em qualidade como em quantidade era também muito rica, não era? Muito variada, não ficava numa linha monótona e isso me ajudou muito. É tanto que, desde 2012, que eu faço os concursos, nunca parei para estudar para concurso e sempre na linha daquelas leituras. De vez em quando pegando os materiais impressos, revendo sites que eles passavam, então essa parte, realmente, foi muito boa, foi uma base muito profunda.

Ainda que este egresso tenha sido verdadeiro quando assumiu que convivia com a dualidade dos papéis que precisava exercer durante o seu percurso formativo, ele também se orgulhou da diversidade do material conteudista que esta formação ofereceu aos sujeitos estudantes, pelo menos para aqueles que dispunham de mais tempo para se dedicar às leituras. Só a quantidade, porém, não era satisfatória, reforçou também a qualidade destes materiais e, mesmo sem tanto tempo disponível, conseguiu fazer bom uso deles, o quanto lhe foi possível, durante o curso e mesmo durante o período de pós-formação. Segundo Martins (2003, p. 22). são finalidades do material didático:

O material didático do curso é produzido em cada fase e em seus respectivos módulos pelos professores especialistas, permitindo o aprofundamento da leitura, reflexão e produção do conhecimento, mediado pelo material impresso ou por informações on-line.

Este licenciado fez bom uso do material didático, utilizou-o para aprofundar sua leitura, sua reflexão e seu conhecimento. Ele não veio sozinho. Durante as mais diversas narrativas, este orgulho de participar desta formação e ter concluído este percurso formativo foi demonstrado. As adjetivações positivas ao material conteudista do curso de História a distância não vieram no singular. Narrou também Naiane L. dos Santos (ENTREVISTA, 18/11/2016):

Bom, em relação a minha formação de ponto positivo que eu avalio é a qualidade do material. Do material que eu recebia, hoje eu vejo que era um material bom, rico em informação. Os encontros presenciais foram propiciados pelo polo, tinha a disponibilidade do transporte para as oficinas que a gente ia até o campus São Cristóvão, os que mais me marcam, me ajudam até hoje.

Estes relatos vieram ao encontro dos tantos outros dos egressos que elogiaram a diversidade de recursos e o nível do material textual do curso de História, além de reconhecer o trabalho da coordenação deste curso. Estas memórias dão sentido às identidades individuais e do grupo (POLAK, 1989).

Já a Diretora Pedagógica, Clotilde Farias (ENTREVISTA, 06/01/2017) compreendeu que estes estudantes poderiam ter muito mais opções:

Eles não têm muito além do que um aluno presencial tem. Francamente eles têm de recurso material o caderno de aulas, que é organizado por disciplinas e tem os textos que são disponibilizados no material no AVA. Eles têm as ferramentas que o AVA dispõe, que é de comunicação- chats, fóruns e tem vídeos temáticos que foram produzidos aos longos desses anos por curso e outros recursos que os professores disponibilizam individualmente. A metodologia da pesquisa, por exemplo, os professores criam banco de dados que diferenciam no aprendizado do aluno, mas um aluno Ead ainda é carente

em recursos, o aluno Ead da UFS não tem mais recurso do que um aluno presencial.

De acordo com o balanço das entrevistas, o material didático cumpriu com a sua finalidade. A quantidade de recursos didáticos disponíveis pareceu atender aos anseios dos egressos. Mesmo assim, segundo a gestora Clotilde Faria, diante da gama de possibilidades que as tecnologias mais recentes trazem para este tipo de formação, os recursos disponibilizados poderiam ser bem mais enriquecidos.

3.2.4. O processo avaliativo

No tocante à forma de avaliação adotada, o documento intitulado Referenciais de Qualidade do Ensino Superior a Distância (BRASIL, 2007, p. 16) fez as seguintes sinalizações sobre este assunto:

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento.

A avaliação precisa estar a serviço do desenvolvimento do estudante, ela revela onde ele está e direciona aos caminhos que o professor deve buscar para fazê-lo avançar. O modelo de avaliação da aprendizagem que este documento orientou não serve somente para a Ead: a finalidade principal de qualquer processo avaliativo precisa contribuir com a permanência do estudante no processo. O documento já mostrava que os cursos na Ead precisavam estimular o estudante a serem sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Os Referenciais de Qualidade do MEC (BRASIL, 2007, p. 16) defendiam a avaliação na seguinte direção: “devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem”. Este documento tratou do processo educativo a distância, como um todo, inclusive indicava caminhos para a promoção de processos avaliativos que contribuiriam para o desenvolvimento dos estudantes.

O projeto pedagógico do curso a distância de História da UFS (CESAD, 2006, p. 4 e 5) dividiu os instrumentos de avaliação em três tipos: os exercícios avaliativos, as avaliações a distância e as avaliações presenciais. No seu inciso I, ele descreveu os exercícios avaliativos:

A avaliação discente será realizada através de avaliações presenciais e a distância em todas as disciplinas. As modalidades de avaliação são:

I. Exercícios Avaliativos (EA) - São exercícios pertinentes às unidades didáticas. Ao término de cada unidade será disponibilizado um conjunto de EAs. A ideia fundamental é que o aluno do curso de Licenciatura em História a Distância da UFS possa se avaliar no acompanhamento da disciplina (testes sem notas).

Com base nas entrevistas, o inciso I, todavia, nunca chegou a acontecer durante toda a formação da UFS. Nunca foi dada a oportunidade aos estudantes a prática da autoavaliação.

Já os incisos II e III aconteceram como descritos nos seus projetos pedagógicos:

A avaliação discente será realizada através de avaliações presenciais e a distância em todas as disciplinas. As modalidades de avaliação são:

II. Avaliações a Distância (AD) – São essencialmente de caráter formativo. Podem se constituir, de acordo com a essência da disciplina e de decisões de ordem pedagógica, de trabalhos enviados para os polos pelos tutores e por eles corrigidos, ou de exames a distância, com prazo para retorno das soluções elaboradas para alunos. As avaliações a distância devem atribuir notas. Entretanto, seu peso na nota final corresponde a 20% (vinte por cento). Essas avaliações devem incluir trabalhos em grupo para estimular a interação entre estudantes.

III. Avaliações Presenciais (AP) – Realizadas nos polos regionais, ocorrerão em dias e horários preestabelecidos, dentro dos Períodos de Avaliações Presenciais, planejadas e incluídas no Calendário Acadêmico. Tais avaliações seguem o rigor próprio dos exames presenciais realizados na UFS, tanto no que se refere à fiscalização quanto à elaboração, aplicação e correção das provas. As avaliações presenciais correspondem a 80% (oitenta por cento) da nota final do aluno.

A distribuição de pesos atribuídos pelos projetos pedagógicos a cada instrumento avaliativo - peso 2 para as “avaliações” a distância e peso 8 para as “avaliações” presenciais - foi diferente do orientado pelos documentos norteadores do referido programa.

Os Referenciais traziam que “as avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais” (BRASIL, 2007). A presença de avaliações presenciais era obrigatória. A distribuição de pesos, porém, perpassou por uma decisão política e pedagógica da instituição formadora, neste caso: da UFS.

As “avaliações” presenciais valiam quatro vezes mais que aquelas realizadas a distância. O primeiro tipo era composto, em quase sua totalidade, por provas escritas, com algumas exceções como as disciplinas de estágios, laboratórios e algumas poucas outras. As provas escritas ganhavam lugar de destaque nos processos, foram elas que levavam os estudantes à progressão curricular ou ao encontro com a reprovação.

Neste percurso de formação, o sistema de avaliação foi autoritário e não cumpriu com as suas finalidades. Valorizou-se menos o processo em detrimento às provas escritas que serviram apenas para cumprir com os ritos burocráticos acadêmicos. Faltou a avaliação como instrumento em prol da construção do conhecimento.

A diretora pedagógica do CESAD, Clotilde Faria (ENTREVISTA, 14/03/2014) falou sobre esta parte do Sistema de Avaliação adotado pela UFS para o curso a distância:

[...] a distribuição dos pesos não é a mais viável, assim a parte, a gente tem um projeto que tende muito mais para a interação e no final vem uma avaliação completamente focada, quase completamente [...] focada na classificação. Aí foge. Porque o que poderia haver interação é peso dois. O que a gente chama aqui de atividade complementar, que é a parte mais criativa da avaliação, que é quando os professores pedem pra os alunos fazerem um resumo de um vídeo... um relatório de uma vivência [...] uma interpretação livre [...] relatórios das experiências desenvolvidas. Tudo isso, essa parte rica e maravilhosa, eu chamaria muito mais interativa, muito mais, é peso dois. Então o que os alunos fazem, em sua maioria: eles desconsideram. Eles dizem: “Eu num vou fazer um esforço danado”. Porque assim são atividades interativas, mais prazerosas, mas são as mais exigentes do que você estudar pra cinco questões, às vezes até decorar o conteúdo do livro e ir lá e fazer uma prova no final. Pra os nossos alunos trabalhadores e com todos os seus problemas, situações, experiência de vida dele é mais fácil eles irem fazer uma prova. No final é mais fácil e ainda mais com todas as adversidades no decorrer do curso. Eles passam, de certa forma, a desacreditar. Eles desacreditam da avaliação e acabam se submetendo a fazer as provas que são peso oito, então assim nesse sentido não é democrático, eu acho o sistema de avaliação complexo, porque nem aluno, nem professor entende essa lógica dos dois.

A gestora também concordou com a crítica a esta distribuição de pesos. A parte mais rica do processo educativo devia ter acontecido durante o processo. É no “durante” que a avaliação da aprendizagem poderia estar a serviço da construção do conhecimento; e, justamente, neste momento, o sistema atribuiu pouco valor. Os estudantes trabalhadores se sentiam desestimulados a se tornarem sujeitos ativos desta construção. Estes optavam pela prova presencial, ela é o ponto chave para a sua progressão no currículo acadêmico.

A diretora pedagógica ainda caracterizou este Sistema de avaliação adotado como antidemocrático. E confirmou que muitos não entendiam esta lógica adotada. Diante desta lógica, alguns outros pontos foram modificados durante o percurso, a partir da experimentação dos profissionais envolvidos com a nova cultura da Ead na instituição: na fase inicial da implantação do curso, os estudantes faziam provas em um único final de semana, aos sábados e aos domingos, nos dois turnos, sem direito de escolha e respeito às individualidades, matriculavam-se sem saber em que turno ou dia fariam suas provas presenciais.

A partir do primeiro período de 2009, porém, o CESAD começou a divulgar uma lista com os horários das provas, montado com base em vários critérios: número de estudantes matriculados nas disciplinas, complexidade da programação, e evitou, principalmente, a coincidência de disciplinas que tinham uma maior complexidade com outras que exigiam menos. A tentativa era respeitar as individualidades da trajetória acadêmica dos estudantes.

Esta mudança gerou outros desafios, porque o sistema estava mais complexo do ponto de vista da evolução curricular dos estudantes. Cada um tinha uma situação de matrícula diferente, inclusive ocorreram vários choques de horário. Era um problema sério a administração disso nos polos. Aos poucos, as regras foram criadas.

A partir do primeiro período de 2010, o CESAD passou a divulgar os horários no site, segundo a sistemática da correspondência, considerava os horários matutinos como horários de aplicação das provas no sábado e os horários vespertinos como horários de aplicação nos domingos, isto é, se o estudante se matriculava em uma turma/disciplina cujo horário era das 15h às 16h no Sistema Acadêmico/DAA, ele faria a prova no domingo, então o estudante, ao se matricular já sabia em que dia do final de semana ele faria suas provas presenciais.

A partir do segundo período de 2012, com a implantação do SIGAA para os cursos a distância, o horário das provas tornou-se idêntico ao da matrícula nas disciplinas, a exemplo: um estudante que se matriculou em três disciplinas do sábado e cinco disciplinas do domingo, seguiria esta mesma divisão para fazer as provas presenciais. Ele faria três provas no sábado e cinco provas no domingo.

A quantidade de “avaliações” presenciais que os estudantes precisavam responder era grande para um único dia. Segundo as narrativas, alguns estudantes chegavam a ser obrigados a responder quatro provas por dia, oito em um único fim de semana. Em cada prova, o professor escolhia os conteúdos que seriam cobrados. Em algumas destas provas, eram cobrados até vinte capítulos, grande quantidade de conteúdos.

Até o meio do curso, as provas presenciais eram realizadas em um único final de semana por unidade. Houve mudança, todavia, nesta formatação. Elas passaram a ser realizadas em dois domingos seguidos por unidade. Mudança que, segundo as narrativas, deu certo alívio, pois este espaçamento de tempo, permitia aos estudantes um descanso mental, bem como eles começaram a utilizar a semana entre uma bateria de provas escritas e outra para fixarem os conteúdos estudados durante a unidade. Cada prova tinha a duração de duas horas para serem respondidas.

O projeto pedagógico do curso de História a distância anunciava uma postura de construção, já o sistema de avaliação adotado foi amparado para uma Educação instrucionista e conteudista, contradição comum encontrada nos cursos de Ead, pois muitos desses projetos nasceram mesclados de propostas de aprendizagem que emergiam de uma perspectiva construtivista, porém engessada no modelo presencial tipo fordista e burocratizado, passam apenas a transferir a sala de aula tradicional para os ambientes virtuais (PRETI, 2005).

Sobre o quantitativo de provas presenciais realizadas em um único fim de semana por unidade, a gestora Clotilde Faria (ENTREVISTA, 14/03/2014), diretora pedagógica do CESAD narrou:

Para esse modelo que está regulamentado eu não vejo opção, eu acho que essa organização atual é a possível, é a viável do ponto de vista administrativo, ela não é a melhor do ponto de vista da aprendizagem, porque fazer oito provas, que é o máximo que o aluno faz durante um final de semana nunca vai ser o melhor. Pra mim nunca vai ser o melhor para o aluno, nunca! Um aluno de um curso presencial dificilmente faz oito provas em dois dias, o nosso aluno ele tem que fazer e dá conta. Então assim: não é do ponto de vista da aprendizagem o melhor, é o melhor, o mais viável do ponto de vista administrativo... Até o momento não houve solução pra isso, por quê? Você pode pensar... o que é melhor pra o aluno? É a possibilidade em fazer oito provas num final de semana ou é a possibilidade de não ter o curso? Porque pra ter um curso com flexibilidade tal que você tenha que fazer prova em seus tempos, em tempos diferentes, cada professor de acordo com o rendimento da turma, nós teríamos que ter um professor por polo pra cada disciplina, aí é quando eu já entro numa questão maior, quando eu digo: é melhor ter oito provas, é melhor.

A gestora em sua narrativa afirmou que o sistema de avaliação era o mais conveniente administrativamente para o CESAD. Não é, porém, o melhor para os estudantes. Esta afirmação merece atenção. Não é a gestão que deve servir aos estudantes e criar meios que contribuam com a sua permanência com conclusão nos cursos ofertados? Os estudantes não podiam pagar este alto preço para que as finalidades do programa fossem alcançadas. Educação combina com respeito ao diferente, com flexibilização.

Esta narrativa trouxe consigo a postura autoritária da gestão diante dos estudantes, colocou este sistema como o único possível, imexível, logo a imposição se fez visível: ou os estudantes aceitavam a formatação que estava ou não havia como viabilizar o curso. Diante de tamanha postura, não cabiam muitas escolhas para aqueles que decidiram persistir e seguir até o fim: precisavam encontrar seus próprios caminhos para vencerem os desafios para permanecerem nos trilhos e chegarem até a conclusão da sua formação.

O sistema de avaliação adotado pelo CESAD para todos os cursos a distância, inclusive para História, se distanciava do tipo de avaliação defendida por Valadares (2011, p.

236): “Deve-se cada vez mais procurar enquadrar a avaliação num paradigma construtivista e humanista [...] a avaliação é definitivamente encarada não como um fim em si mesma, mas como um meio de se atingir um fim: uma melhor aprendizagem dos alunos.”

Este modelo de avaliação adotado pela UFS na modalidade a distância e, neste caso, para o curso de História, não centrava na aprendizagem dos estudantes e sim, nas notas acadêmicas. Fazia-se necessário que o professor não atuasse apenas como alguém que corrige um produto pronto, mas alguém que mediasse o conhecimento real e o conhecimento potencial, com foco na construção de uma avaliação formativa (SANTOS, 2007).

Ainda sobre o Sistema de avaliação adotado, o projeto pedagógico do curso de História (CESAD/UFS, 2006) demonstrou como foi o sistema de notas que prevaleceu nesta formação:

Serão realizadas duas avaliações a distância, (AD1 e AD2) e três avaliações presenciais nos pólos regionais (AP1, AP2 e AP3). As AD1 e AP1 devem avaliar aproximadamente a primeira metade do conteúdo da disciplina e as avaliações AD2 e AP2 devem avaliar o restante do conteúdo. Na AP3 será considerada toda a matéria da disciplina.

§ 1º Após as AP1 e AP2 serão compostas duas notas: $N1 = 0,8 \times AP1 + 0,2 \times AD1$ e $N2 = 0,8 \times AP2 + 0,2 \times AD2$. Calcular-se-á a média $M = (N1 + N2)/2$.

§ 2º Se $M \geq 7$, o aluno será considerado aprovado, não fará a AP3 e M será sua nota final.

§ 3º Se $M < 7$, o aluno fará a AP3. Calcular-se-á, então, uma nova média. Agora considerar-se-á apenas a maior das duas notas obtidas anteriormente: $N = N1$ se $N1 > N2$ ou $N = N2$ se $N2 > N1$. A nova média será $MM = (AP3 + N)/2$.

§ 4º Se $MM > 5$, o aluno será considerado aprovado e MM será sua nota final.

§ 5º Se $MM < 5$, o aluno está reprovado e MM é sua nota final.

§ 6º Não há reposição (2ª chamada) de nenhuma AP

Com esta explicação, o projeto pedagógico do curso trouxe o modelo de como acontecia o sistema de notas adotado para o percurso formativo. Nele havia várias contradições pedagógicas que feriam os princípios da democratização da Educação.

A conta consistia no seguinte: um estudante enviava a primeira “avaliação” a distância, que vale 10,0 pontos e conseguia nota 3,0. Este mesmo estudante fazia a “avaliação” presencial, que valia 10,0, e conseguia nota 7,0. A média da primeira nota, ou seja, da primeira unidade era a soma dos 3,0 da “avaliação” a distância, que multiplicada x 0,2 (peso) tinha como resultado 0,6 adicionado à nota da “avaliação” presencial 7,0, que multiplicada por 0,8 (peso) tinha como resultado 5,6. Logo 0,6 décimos da “avaliação” a distância adicionados a 5,6 pontos da “avaliação” presencial trazia como resultado a média

6,2. Este estudante ficou na primeira unidade com média 6,2. Na segunda unidade, repetia-se esta mesma contabilidade.

Se este mesmo estudante conseguiu na segunda unidade média 7,0. Então a média do período ficou com o seguinte resultado: 6,2 da primeira unidade adicionado a média do segundo período 7,0 trazia como resultado 13,2 que dividido por 2,0 equivalia a 6,6. Este estudante na Educação presencial da UFS estaria aprovado com média maior que 5,0. No modelo da Ead da UFS, porém, a média final era 7,0, logo ele era submetido a mais uma prova presencial valendo 10,0, com até todos os conteúdos estudados na unidade.

Este estudante que faria a famosa AP3 precisava tirar apenas 3,0 para conseguir a sua aprovação na disciplina, pois, neste caso, a média mais baixa, da primeira ou da segunda unidade era cancelada. Como ele conseguiu 7,0 de média na segunda unidade, a média 6,2 da primeira unidade era anulada. Na AP3 a média caía para 5,0, logo este estudante que permaneceu com a média 7,0 da primeira unidade, precisava completar os 10,0 pontos para ficar com média 5,0 final. Ele precisa tirar 3,0 na AP3. Se, ele só conseguiu tirar 2,0 na AP3, ele reprovava, mesmo com bons resultados durante o processo.

Esta operação, nada simples de entender, direcionava o percurso formativo destes estudantes. O Sistema de avaliação foi uma das dificuldades enfrentadas neste início de oferta do curso de História a distância da UFS. Junto com esta, outras se já apresentadas se somaram.

Apesar dos inúmeros desafios desta formação apresentados nesta seção, o curso de História a distância conseguiu formar mais de 300 professores e inserir dezenas deste no mundo do trabalho, enquanto profissionais da sua área de atuação.

3.3. ASPECTOS COMUNICACIONAIS

Os níveis de interação entre professor e estudantes envolvidos em modelos de Ead tem se modificado historicamente, embora, ainda persiste sua característica principal de ser uma interação baseada de um-para-todos.

O professor, em qualquer modalidade, precisa responsabilizar-se por contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Sua atuação pedagógica precisa estimular o pensamento daqueles que estão por perto: dos que dividem o mesmo espaço físico ou não, estão longe

fisicamente, por meio da formação a distância. Em qualquer processo educativo existiu e existe a necessidade de estimular a atitude de construção do conhecimento.

O docente foi e é o grande responsável por este estímulo, para que esta postura construtiva reflita nos estudantes. Numa formação a distância, adotar o bom uso de chats, fóruns, videoconferências nos ambientes virtuais de aprendizagem são boas escolhas. Segundo Almeida (2003, p. 331), os AVAs são:

sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

Bons objetos de aprendizagem presentes nos AVA podem encurtar as distâncias, aproximar os envolvidos. As boas e distintas formas de interação precisam ganhar assento de destaque dentro do processo de ensino e aprendizagem em qualquer uma das modalidades. A Ead sozinha não garante esta troca, não garante as boas relações. Neste aspecto, Romão (2008, p.95) afirma: “professor este, por vezes, mais tradicional e arcaico que muitos professores da velha escola, mesmo se utilizando dos mais avançados recursos possibilitados pela pedagogia em rede”.

A Educação precisa de professores que gostem de se comunicar e compreendam a importância de exercer este papel. A Educação é pensada, feita e refletida por pessoas. São as pessoas que promovem a interação, que constroem boas ou más relações. Nesta formação a distância, o professor tutor foi o sujeito mais próximo dos estudantes, pois coube a responsabilidade de provocar o debate, a discussão, de encurtar os caminhos, entre o ensino e a aprendizagem ao exercer o papel do professorar. Afirmou a tutora a distância Andréia Teixeira (ENTREVISTA, 10/01/2017):

[...] é como se a gente fosse a universidade para o aluno, ele não tem o contato direto com o coordenador de disciplina. Além do pessoal do polo são as pessoas que ele pode dizer quais são as suas dificuldades, se ele está conseguindo acessar, se ele não tá conseguindo, se ele não está compreendendo, se ele não está conseguindo acompanhar o calendário, então a gente acaba acompanhando várias funções, não só a função de você tirar a dúvida referente ao conteúdo. Até se ele quiser transferir para presencial, ele acaba recorrendo às nossas dúvidas pra saber como é que faz.

A professora tutora, ao mesmo tempo, que traduziu por meio de sua narrativa, a relevância do papel do professor tutor para os estudantes, como estes depositaram nele grande suporte durante a sua formação, ela também trouxe o trabalho do professor tutor como limitante, o qual parece ter tão somente a responsabilidade de ser o “tirador de dúvidas”. Para

González (2005), o tutor é o mediador, isto é, responsabiliza-se pelo desenvolvimento do curso. É o profissional que media a comunicação entre professor (conteudista) e estudantes e entre estes últimos, acompanha as suas atividades, participa do processo de avaliação da disciplina e recebe orientação do professor responsável, dentre outras funções. O tutor é, portanto, seu professor.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância (2007, p. 21) trouxe mais funções para os professores tutores:

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.

Até o documento norteador do MEC trouxe como principal atribuição da figura do professor tutor a distância o ato de tirar dúvidas. Se o próprio documento oficial trouxe esta concepção de tutoria, não é de espantar que os sujeitos envolvidos com o processo educativo a distância também pensem da mesma maneira. Tirar dúvidas é uma das suas funções do professor, longe, todavia, de ser a principal. Muito mais que isso, ele precisa ter como plano primeiro instigar o pensamento crítico dos estudantes, estimular a construção do conhecimento.

Este mesmo documento trouxe algumas outras funções para os professores tutores presenciais:

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

Por meio dele, o professor tutor presencial tem a função de auxiliar, fomentar o hábito de pesquisa, esclarecer dúvidas e se comunicar de forma eficaz. Estas complementaram as funções de um professor tutor.

Sobre a postura que deve exercer o professor tutor, Peters (2001, p. 148) afirma:

Aqui a arte de ensinar dos professores não mais se baseia em qualidades retóricas, como ocorre no ensino com presença, mas, sim, na maneira como se combinam funções do comunicar, do explicar e do orientar seus textos didáticos, estruturando-os adequadamente- e isso com vistas às necessidades cognitivas dos estudantes. Decisiva é a passagem da mera exposição dos conteúdos a serem ensinados para a disponibilização e iniciação de processos cognitivos e de aprendizagem.

De forma mais aprofundada e completa, o autor foge do reducionismo de colocar o professor tutor apenas ou, principalmente, como o “tirador de dúvidas”. Ele é muito mais que isso- ele é a figura que precisa ser um articulador, comunicador, aquele que explica, orienta de forma estruturada e viabiliza a construção do conhecimento. O professor tutor passa de transmissor de informações para aquele que provoca, estimula e instiga a iniciação dos processos de aprendizagem.

Nesta direção, o professor tutor a distância Fernando Valério (ENTREVISTA, 07/01/2017) narrou como procurava estruturar os conteúdos das aulas encontradas na plataforma:

Eu penso que uma das atribuições da nossa função é que nós possamos fazer resenhas críticas e reflexões dos materiais, então um dos fatores que eu vejo que eu faço pra tentar aproximar e tentar dá o máximo do curso é seguir um resumo e crítica de cada aula, geralmente, o material é dividido em média dez aulas e em cada semana é uma aula, então eu tento no máximo possível pegar tópicos, fazer uma reflexão e enviar para o aluno, então dessa forma eu acabo tendo um retorno de agradecimento de poder contar com as minhas produções de reconhecimento durante o semestre, então esse incentivo, essas mensagens descontraídas e esses resumos é uma forma que eu busco sempre manter pra dar o máximo a esse trabalho de tutoria a distância.

Mais do que resumir ou simplificar os conteúdos programados para facilitar a vida do acadêmico é papel do professor tutor problematizar, levar o estudante à reflexão, ao desenvolvimento do pensamento crítico. Procurar romper com as relações meramente burocráticas e rotineiras é salutar para o estreitamento entre eu-e-o-outro; o trabalho desenvolvido desta maneira pelos professores tutores tem sido de grande importância para o processo, pois vínculos são criados e o exercício da docência na Ead é fortalecido.

Sobre as diferenças entre o papel do professor em uma sala de aula física e o professor tutor em uma sala de aula virtual, narrou o tutor Fernando Valério (ENTREVISTA, 07/01/2017):

Eu digo que a diferença entre o papel do professor em sala e o papel do tutor no ponto de vista virtual é que o professor ele está diretamente ali trabalhando direto com o aluno com seu material, expondo, tirando suas dúvidas. Basicamente no modelo tradicional, a gente observa que esse aluno no modelo presencial acaba que, por vezes, fazendo o papel de receptor de

informações, ele recebe, passa quarenta ou cinquenta minutos por aula, uma hora ou duas horas de aula, só recebendo conhecimento, informação. Na verdade e, muitas das vezes, até dialogando com o professor, o professor tira ali sua dúvida imediata, faz sua exposição da aula, passa o seu assunto, as suas atividades para casa e vai para casa, e marca aula e espera pra próxima aula. [...]

E o papel do tutor: ele, em paralelo ao do professor em sala de aula, ele parece que instiga, não de apenas promover aquela informação do aluno, mas ele é o mediador, provoca situações propostas pelo material didático. Então as aulas já são expostas na sala de aula virtual, então o aluno Ead ele tem um pouco de diferença do aluno presencial, porque ele ganha um pouquinho mais de autonomia de diversos trabalhos já feitos nessa área. Uma das pesquisas chegou em consolidar que o aluno Ead ele tem mais autonomia em buscar o conhecimento do que o aluno presencial, então esse aluno já vem para aula virtual pra questionar, pra levantar hipóteses, pra fazer questionamentos, então o tutor ele não se coloca como transmissor dessa informação, o tutor em uma sala virtual, ele se coloca como mediador, como estimulante para aquela informação, como um papel de tirar dúvidas, de encaminhar e mediar a provocação do conhecimento, que é feito pelo aluno.

De acordo com este professor tutor, a Educação presencial representa a transmissão de informações, a Educação bancária (FREIRE, 1987), já a Educação a distância representa a construção do conhecimento. O que está em xeque, porém, nesta questão levantada pelo professor tutor não é a diferença de funções entre o professor presencial e o professor tutor a distância e sim, a postura pedagógica que cada profissional assume à frente do processo educativo. Esta afirmação é arriscada, pois a Ead não excluiu o risco da promoção de uma Educação como depósito de informação, muito pelo contrário, como afirma Mattar (2009, p.113):

Praticar educação bancária ficou muito mais fácil com a Internet, assim como ficou mais fácil fazer depósitos bancários on-line. A EBAD seria justamente a transferência desse modelo de educação bancária para a EAD. Em vez de dialógica, interativa e problematizadora, a EAD é pensada como depósito de conhecimentos, transferência do professor para o aluno. A EBAD seria, portanto, antidialógica, como a educação bancária de que fala Paulo Freire.

A Educação bancária independe da modalidade em si, está muito mais ligada aos sujeitos que a promovem. Nesta formação, alguns egressos valorizaram, em suas lembranças, a figura do professor tutor na sua formação, como Marivaldo de J. Rodrigues (ENTREVISTA, 26/11/2016) e Gismônica A. dos Campos (ENTREVISTA, 07/02/2016):

A figura do tutor é importantíssima, porque ele é, digamos assim, é alguém que tenta fazer você interagir no processo direitinho, do que é transmitido na disciplina, então é importante a figura do tutor e também tive a oportunidade de pegar alguns tutores. Eles tinham uma boa formação, orientavam direitinho o aluno, também muito abertos a você fazer a sua consulta pra

tirar dúvida, então da minha parte eu nunca tive nenhum problema com o tutor, ao contrário, as pauladas que os tutores me deram me serviram muito pra assim amadurecer mais. Então eu lembro que a professora Sayonara dizia assim: “o senhor tem que mostrar a sua cara de pesquisador”... Então isso é importante

O tutor era uma figura muito importante. Agora assim peguei alguns tutores que deixaram a desejar, porém se tiver uma porcentagem, oitenta por cento dos meus tutores foram todos presentes e buscavam me ajudar. Até na questão de quando eu comecei, não sabia as normas de digitação, de espaçamento, tudo isso me foi passado através do ensino a distancia, através dos tutores que eu lembro bem: quem me ajudou nisso foi Kleber Gavião.

Ambos egressos expressaram sua gratidão pelo apoio recebido por muitos dos professores tutores do curso de História, inclusive reconheceram que estes fizeram intervenções pedagógicas importantes que os ajudaram no amadurecimento do ser estudante, do ser pesquisador, até mesmo no ensinamento de conhecimentos básicos ligados à área das tecnologias. Esta é a relação desejada em qualquer percurso formativo que busque o desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito em formação.

A narrativa do segundo egresso confirmou a falta de apropriação das tecnologias mais recentes; esta inabilidade não estava no singular. Ainda afirmou que alguns professores tutores caminhavam na direção contrária, inclusive, os professores tutores Andréia Teixeira (ENTREVISTA, 10/01/2017):

A comunicação entre tutor e aluno era um pouco difícil, porque nem todos os alunos tinham aquela assiduidade no ambiente virtual, então, muitas vezes, a gente ficava até no plantão que a gente ia para o laboratório do CESAD esperando que algum aluno se manifestasse e isso era bastante raro. As manifestações basicamente eram no período que antecediam as atividades e avaliações, no caso, das atividades- eram alguma dúvida esporádica ou então era alguma dúvida que ele não tava conseguindo postar a atividade.

Fernando Valério (ENTREVISTA, 07/01/2017), assim como a professora tutora anterior também reconheceu falhas deste tipo no sistema de comunicação: “É um grande incentivo, o tutor tem um grande desafio de está trazendo esse aluno Ead para uma convivência para mais de perto, mais intima essa relação, esse *feedback*, nessa troca de conhecimento das dúvidas”.

Mais uma vez as narrativas se completaram e apontaram para a existência de falhas no processo de comunicação desta formação e esta concepção equivocada acerca das funções do professor tutor que se repete. Quando o aluno não é assíduo no AVA, quando ele não se manifesta, não cabe ao professor tutor a espera paciente, e sim, a busca incessante para incentivá-lo, instigá-lo a tomar o assento devido no processo de formação, como narrou o segundo professor tutor.

Joseilton O. dos Santos (ENTREVISTA, 16/12/2016) e Gisônica A. de Campos (ENTREVISTA, 07/12/2016), egressos do curso História na modalidade educativa a distância, também contribuíram para a construção da memória coletiva do processo comunicativo deste curso:

A gente sabe que a natureza do curso é Ead, é um curso a distância e me deixava assim, meio preocupado, e, às vezes, a questão da gente ter algumas dúvidas e solicitar, assim, a um tutor a distância e nem sempre a gente ter a resposta assim no tempo necessário, num digo imediato, porque não estavam *on-line*, mas algumas vezes era bem ruim.

Às vezes assim, a demora dos tutores responderem as dúvidas, não todos, tinham exceções, mas algumas vezes eu tinha que tá mandando novamente, pra que eles respondessem e muitas vezes as respostas pra solucionarem as dúvidas já vinham atrasadas, os prazos já tinham encerrados. No curso, ou você ou ninguém mais.

Estes queixumes vieram no plural, ainda que aparecessem com certo pudor ao fazerem estas críticas. A comunicação foi um ponto frágil desta formação.

A comunicação entre os sujeitos envolvidos com o processo educativo a distância precisava ser estreita e rápida. Valadares (2011, p. 72) diz: “é importante o feedback que os estudantes recebem de professor, também aquele que o professor recebe dos estudantes, pois é com base neste que ele deverá ir corrigindo o processo de ensino”. Rumble (2000, p. 50) também afirma que: “Todas as pesquisas demonstram a importância do *feedback* rápido para os alunos, de acordo com as suas tarefas e em resposta às suas solicitações”. Caso contrário, os resultados satisfatórios ficam prejudicados.

A falta de comunicação eficiente causa distanciamento, foge aos propósitos da inclusão de pessoas, por meio da Ead. Sem o diálogo permanente, o processo educativo torna-se mecânico. Como afirma Freire (2011, p.91), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados”.

Este diálogo visa à autonomia dos estudantes. Belloni (2012, p. 44) afirma:

O conceito de aprendente autônomo, ou independente, capaz de autogestão dos seus estudos é ainda embrionário, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda exceção no universo das nossas universidades, abertas ou convencionais. A única unanimidade em torno do assunto talvez seja a convicção de que a educação em geral, e o ensino superior em particular, devem transformar-se para dar condições e encorajar uma aprendizagem autônoma que propicie e promova a construção do conhecimento.

A ausência de diálogo não significava que o aluno era autônomo. Muito pelo contrário, o fortalecimento do sistema de comunicação favorece a formação do sujeito

autônomo. Claudivan S. Guimarães (ENTREVISTA, 26/11/2016), um dos egressos eleitos para este estudo ingressou no curso de História presencial e, após determinado tempo, migrou para o curso a distância, no qual concluiu seu curso. Ele reforçou a existência desta fragilidade nesta formação a distância:

Acredito que a experiência de ensino a distância na Universidade Federal de Sergipe está dentro da proposta, mas deve ter um *feedback* mais rápido, um acompanhamento de perto, um pouco mais próximo, não é porque é a distância, ora bolas, que a gente precisa, de fato, deixar a revelia, mas acredito que a gente deve ter um acompanhamento do dia-a-dia do estudante de História e acredito que esse acompanhamento ajudaria até nos momentos de estágio supervisionado. Eu não fiz, porque já tinha lecionado, eu já estava lecionando, mas pra aqueles que precisam desse contato em sala de aula é necessário que o ensino de História, mesmo presencial ou a distância, ele possibilite um contato interpessoal entre as pessoas e o sistema. Acredito que o contato entre as pessoas e o sistema facilite para que os alunos possam se sentir algo melhor. Acredito que esse foi o ponto negativo.

Os relatos levaram à constatação que o sistema de comunicação adotado pelos cursos a distância da UFS, inclusive o de História, trouxeram consigo sérios problemas. Ele não favoreceu o diálogo eficiente e eficaz entre os sujeitos envolvidos, dificultou a construção do conhecimento. Como reflexo, cada estudante teve que encontrar caminhos distintos para a terminalidade da formação.

Por outro lado, os professores tutores afirmaram que os estudantes não buscaram a interação necessária com eles para o bom andamento do processo educativo. Os problemas de comunicação foram traços marcantes desta formação. Os professores tutores também reconheceram esta problemática situação, como narrou, Andreia Teixeira (ENTREVISTA, 06/01/2017) e Fernando Valério (ENTREVISTA, 04/01/2017):

No laboratório a gente partilhava, principalmente, as angústias que a gente ficava lá esperando a comunicação e não acontecia. Eu acho que essa angústia é comum aos tutores de todos os cursos. As dificuldades de comunicação eram os pontos principais das conversas da gente e assim diferenciavam alguns cursos, tinham uma frequência maior, outra menor. No laboratório, a gente conversava mais com os tutores da nossa área, na área de humanas, então a nossa dificuldade era essa: a gente encontrar com o aluno.

Acredito que o *feedback*, essa comunicação, essa troca de conhecimento entre o professor a distância e o aluno é um grande desafio. Ao meu ver a educação a distância ofertada pela UFS, no modelo CESAD, tem um grande caminho a percorrer [...] Talvez esse perfil do aluno a distância ser trabalhador, esse *feedback* fica um pouco falho ou demorado por parte do aluno, isso varia também, pode ocorrer com relação ao tutor também. Nós podemos ter vários exemplos de várias experiências, acredito que o andar, o aprimoramento da nossa educação a distância, ela emerge um grande desafio que é justamente esse aprimorar ou estreitar mais o laço entre o tutor a distância e o aluno do CESAD.

Enquanto a primeira professora tutora colocou a culpa da falta de comunicação entre tutores e estudantes no segundo, o último admitiu a possibilidade de erros por parte do primeiro. Ambos admitiram este desafio nesta formação. A quem se deve a busca pelo diálogo? Onde a responsabilidade pela busca dialógica tem peso maior? Se é levado em consideração que o estudante Ead é um adulto e que precisa assumir certa autonomia, talvez, tendencie a responsabilizá-lo pela falta de diálogo com o seu professor tutor. Se é percebido que a função do professor, de perto ou de longe, transferiu-se de transmissor de informações para um agente organizador e orientador da construção do conhecimento do estudante e até da sua autoaprendizagem, compreende que a sua importância e a sua responsabilidade social foram ampliadas. “Seu lugar de saber seria o do saber humano e não o do saber informações” (Alves; Nova, 2003, p. 19), a comunicação passou a ser mais valiosa do que a informação.

Nesta direção, cabia aos professores tutores, mais do que qualquer outro sujeito envolvido com a formação, o papel de comunicador, de estimulador. Sá (1998, p.46) diz ainda mais: “Exige-se mais do tutor de que de cem professores convencionais.”

Além dessa fragilidade na comunicação, outra também foi apontada, em relação aos meios que possibilitavam a comunicação, no caso em tela: a instabilidade na plataforma *Moodle*. A egressa Neide M. dos Santos (ENTREVISTA, 16/12/2016) destacou o seguinte:

Como eu na época não tinha uma proximidade com a questão da informática do computador que tem que tá sempre fazendo tudo *on-line*, tendo que tá enviando alguma coisa, o que eu achava ruim é que a plataforma ela sempre se renovava e isso me deixava confusa: eu não sei fazer isso e as pessoas não sabiam, tinham poucas pessoas aqui na cidade que sabiam, só meu sobrinho. Então meu sobrinho era muito ocupado, tinha muita coisa e isso me deixava muito nervosa e então um dos pontos negativos foi isso, outra coisa também era a questão das viagens; a prefeitura não bancava a gente, tinha que tá custeando e isso então a questão da distância era um dos pontos negativos que depois fiquei até com saudade disso.

Todas as narrativas reconheceram a necessidade de melhorar o processo de comunicação a fim de superar este distanciamento entre professores tutores e estudantes. Desta forma, as memórias coletivas vão se constituindo pelo trabalho que este grupo social realizou, articulou e da forma que localizou suas lembranças em quadros sociais comuns; o resultado deste trabalho é uma espécie de um acervo de lembranças compartilhadas que são o conteúdo da memória coletiva (HALBWACHS, 1990).

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância (2007, p. 10) trouxe as seguintes orientações no tocante ao sistema de comunicação:

[...] o princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado. Tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes. Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC.

O estudante está longe de ser o centro de qualquer processo educativo, seja de perto ou de longe. Existem conteúdos programados que precisam ser cumpridos, estes são divididos por blocos, cujos objetivos precisam ser atingidos com prazos determinados, e com aplicação de exames para verificação da aprendizagem. Todo este ritual é imposto pela figura do professor. O modelo pedagógico encontrado no curso em questão permaneceu com a centralidade no professor, bem parecido com a forma encontrada na maior parte das instituições educacionais presenciais do país.

Os Referenciais de Qualidade do MEC (BRASIL, 2007, p. 11) para os cursos a distância antevêm a possibilidade de isolamento por parte dos estudantes e já fornecia orientações de prevenção:

Da mesma forma que a interação entre professor-estudante, tutor-estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita ser fomentada. Principalmente em um curso a distância, esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo.

Nesta formação não foi diferente. A comunicação, portanto, merecia ser o ponto alto do curso. As narrativas demonstraram, contudo, que o processo comunicativo entre professor tutor e estudante foi falho, e a comunicação entre colegas passou distante do desejável e necessária. Esta só acontecia em alguns momentos pela plataforma e nos momentos dos encontros presenciais. Estes fatores forçaram cada estudante enxergar possibilidade de trilharem caminhos diferentes para a sua sobrevivência: muitos se apoiaram no diálogo com os autores, por meio de suas produções, do material conteudista, das leituras complementares e dos sites indicados, a fim de selecionar informações, interpretá-las, criar dados, produzir dados.

Este cenário justificou o aparecimento incessante, por meio das narrativas, da palavra autodidatismo. É importante, porém, não confundir autonomia com autodidatismo, pois o segundo ignora a importância do papel do professor, seja de perto ou de longe, para o processo de construção do conhecimento, transfere a responsabilidade pela aprendizagem

apenas para o aluno, já o primeiro alia a liberdade do aluno com a certeza de que o professor cumpre com a sua finalidade de problematizar os conteúdos, de estimular e desafiar o aluno pela busca de suas respostas neste trabalho de construção entre o eu e o outro, ou entre o eu e os outros, entre os sujeitos envolvidos.

Os Referenciais de Qualidade do MEC (BRASIL, 2007, p. 13) ainda fizeram um resumo de como deve ser o sistema de comunicação nos cursos Ead para evitar o isolamento do estudante:

Em suma, o projeto de curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e um dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância.

Com opções diversas de textos em mãos, estes estudantes conseguiram chegar ao final da sua formação: foi com os autores do material didático que houve o diálogo mais profundo. Muitas pessoas também envolvidas com a formação não deixaram faltar diálogo, interação e apoio, muito mais por iniciativa própria destas do que do próprio sistema de comunicação oficial do referido programa. Nesta direção, ao estudarem o *case* da CEDERJ, Castro e Santos (2011) também reforçaram o fato dos professores tutores se apoiarem em inquietações que visavam sanar a necessidade que eles sentiam de mudar a sua atuação pedagógica, com o objetivo de sempre: melhorar do processo de aprendizagem na Ead.

Houve também narrativas que lembraram iniciativas de muitos sujeitos que promoveram uma Educação que cuidou da interação. Nos momentos de diálogo, de comunicação, de interação e da relação com o outro é que os vínculos foram estabelecidos entre os envolvidos com o curso. Os vínculos contribuíram para o fortalecimento do processo educativo, pois o afeto possibilitou o aprendizado.

O professor tutor Fernando Valério (ENTREVISTA, 07/01/2017) falou deste seu cuidado:

Eu tento nesses anos de experiência, eu tento deixar uma relação mais saudável, de mais confiança, sem muita formalidade em todos os momentos. Eu percebo que durante esse tempo tá entrando em contato com esse aluno por mais esses anos de experiência, eu mandava mais de vinte, trinta mensagens para o aluno e ele nem se quer respondia boa noite, mas assim no dia de tutoria, a gente tenta mandar uma mensagem, talvez, uma reflexão, um oxalá, um bom final de ano, feliz dia dos pais, feliz dia das mães, boas festas juninas, então eu tento, na verdade, desconstruir, quebrar o gelo daquela relação mais séria, mais formal.

O referido professor tutor procurou manter um relacionamento com seus estudantes, iniciativa importante para contribuir com a permanência dos estudantes nos cursos que escolheram. Este, historicamente, tem sido um ponto de elevado desafio na Ead, já que na relação afetiva com o outro há o encorajamento e o fortalecimento dos laços afetivos e de aprendizado mútuo.

Outros egressos trouxeram suas lembranças na figura do professor tutor. Neide M. dos Santos (ENTREVISTA, 16/12/2016):

Eu não tive assim nenhuma certa afinidade, nem também nenhum desafeto com nenhum deles, agora eu lembro de uma tutora Andréia Texeira que, inclusive, eu tenho ela no meu face e o coordenador de polo que conduzia de uma forma muito espontânea, conduzia a Universidade de forma espontânea, então assim, lembro muito do professor Lourival quando eu fui fazer a minha documentação que ele disse: "olhe, vamos fazer de tudo pra você se formar dessa vez"

[...] Não foram todos, mas eu lembro que eu tinha um tutor no TCC que ele era muito crítico, certo? Foi um período difícil, foi final de ano, foi prova. Eu tenho uma mãe também cadeirante que eu também tomo conta, então eu tinha sim uma carga horária de trabalho muito grande, muito intensa, então foi pra mim desafiador, então ele não me ajudava muito, certo? Não me ajudou nesse sentido de dizer: "Olhe, Neide, vamos por esse caminho" Ele era muito crítico, eu não sei se isso foi bom ou se foi ruim ao mesmo tempo. Isso foi bom, porque foi uma maneira de realmente eu chegar até o final, mas eu acredito que ele seja muito importante sim, se você não tem um professor que lhe tira suas dúvidas, dentro do seu universo, daquela disciplina, e você tem alguém que você pode tá pedindo ajuda, eu acho que você tem, com certeza.

A mesma egressa, Neide M. dos Santos (ENTREVISTA, 16/12/2016), sentiu falta do professor tutor como incentivador, até este foi lembrado porque deixou a desejar, frustrou as suas expectativas. Lembrou, contudo, de alguns sujeitos que marcaram positivamente o seu caminhar, a exemplo do coordenador do curso, do coordenador de polo e dos professores tutores, estas lembranças se deram porque a afetaram com palavras de encorajamento e práticas de organização. Em seguida disse que estes foram imprescindíveis em sua formação. E a mesma egressa continuou a narrar sobre os professores tutores:

Sem ele também é impossível, então tem que haver o tutor, porque ele tem que tirar de certa forma. Porque, geralmente, o tutor ele é um pouco, ele não é bem, ele não tem uma formação, pelo menos, na minha época, não sei agora, mas ele não tem a formação concreta, não é tudo que ele sabe. Eu lembro que alguns tutores presenciais perguntavam a eles algumas coisas e eu via erros. Depois eu ia olhar direitinho e o tutor estava errado, então ele tem que ter uma formação, tem que ter um critério bastante pra está ajudando o aluno.

Mais uma vez, surgiu o “tirador de dúvidas” e ainda colocou em xeque a qualificação dos tutores. Neste aspecto, outras narrativas contradizem esta impressão. O professor tutor Fernando Valério (ENTREVISTA, 07/01/2017) falou da exigência do processo seletivo que filtrou os tutores com melhor formação:

Eu vejo durante esses últimos seis anos, um processo muito rígido na seleção dos tutores, um processo que vem ficando cada vez mais rígido pra poder tá garimpando os tutores que vão estar trabalhando no curso e também as exigências de trabalho que vão estar trabalhando no período. Tanto o coordenador de História e também a coordenação de tutoria da EAD, eles vêm colocando processos seletivos um pouco mais, como posso dizer, difícil e o trabalho, mesmo que possa fazer com que o tutor se prepare para que possa fazer um atendimento de qualidade ao curso de história Ead na Universidade Federal de Sergipe.

A contradição também apareceu na narrativa da egressa Neide M. dos Santos (ENTREVISTA, 16/12/2016) quando assumiu que não tinha tempo de procurar uma comunicação mais efetiva com os professores tutores:

Foi assim, talvez, eu não possa nem analisar muito, porque com o meu curso é [...] porque como eu tinha uma carga horária muito grande, eu não tinha assim certa comunicação, porque na verdade eu não tinha tempo, então é uma questão que eu não posso fazer uma análise julgadora, certo? Que eu posso ter certeza que se eu precisasse certeza eu teria sim uma acessibilidade com eles porque não foi assim eu não tive que fazer eu simplesmente fazia quando era muito necessário.

Alguns outros egressos reconheceram que faltava tempo para se comunicar e por isso não procuravam os professores tutores. Cabia ao estudante também esta busca, encontrar tempo para interagir, não podiam deixar para procurar os professores tutores apenas às vésperas das avaliações presenciais, não deviam atribuir a eles a função exclusiva do “tirador de dúvidas”. Os estudantes tiveram também a sua parcela de contribuição para tornar o processo de comunicação difícil e falho.

E o professor tutor Fernando Valério (ENTREVISTA, 07/01/2017) resumiu qual o grande desafio do seu fazer pedagógico:

Um dos desafios do tutor é como lidar com o aluno virtual no seu dia-a-dia, quais as ferramentas de trabalhar, como lidar com a comunicação, sair de uma comunicação mais dura, mais fria que é virtual, e como transformar isso numa coisa mais harmoniosa, com mais vida, seja mais calorosa, pra que o aluno possa sentir mesmo no seu ambiente virtual a presença do tutor no seu dia-a-dia.

Esta última narrativa traduziu bem no ponto que esta formação a distância do curso de História da UFS precisava avançar: a presença marcante do professor tutor, seja presencial ou a distância, na vida cotidiano dos seus estudantes.

Esta seção tratou dos aspectos gerais desta formação: apontou as potencialidades e fragilidades do curso. Tratou dos aspectos formativos metodológicos, no tocante à configuração deste percurso formativo, na experiência dos egressos junto à presença e à ausência do professor, ao bom ou mau uso da sala virtual e dos materiais didáticos disponibilizados na forma impressa e *on-line*, além do funcionamento do processo avaliativo. As narrativas dos egressos foram essenciais às análises realizadas.

A próxima seção trabalhará também com as narrativas, todavia com foco nos impactos, contribuições e lacunas deixadas pelo curso de História em questão.

SEÇÃO 3- OS IMPACTOS DESTA FORMAÇÃO NA VIDA ACADÊMICA, PESSOAL E PROFISSIONAL DOS LICENCIADOS

Esta seção apresenta que contribuições e lacunas a formação a distância do curso de História da UFS trouxe para a formação destes profissionais docentes, bem como os seus impactos na vida pessoal e profissional dos seus licenciados, a partir das narrativas dos próprios egressos.

Dos 47 egressos do curso de História a distância da UFS, dos 03 polos eleitos para este estudo, 8 atuavam no exercício da docência, seja na função de professor presencial ou na função de professor tutor. Até o momento em que se deu esta pesquisa, 17% dos licenciados conseguiram atender aos propósitos do Programa UAB: formar professores para atuarem na Educação pública brasileira. Nesse sentido, procuro mostrar o lugar de onde estes licenciados falaram, os espaços que conquistaram, após a finalização desta formação.

Esse lugar no entendimento de Foucault (1977) representa o lugar institucional que o sujeito ocupa, portanto, dentro das normas, valores e discursos que circulam em um determinado tempo e lugar. Ao nos apropriar das falas dos egressos, em sua forma narrativa, procurei ouvir e analisar os sentidos que os mesmos atribuíram a sua formação, quando assumiram a condição de profissional, em espaços públicos e privados de atuação docente.

Os caminhos que estes licenciados trilharam foram evidenciados, quando no período das entrevistas, já com a conquista do diploma. Procurei entender o que eles fizeram daquilo que a sua formação lhes proporcionou.

4.1. AS CONTRIBUIÇÕES E AS LACUNAS DEIXADAS PELO CURSO NA FORMAÇÃO DESTES PROFISSIONAIS DOCENTES

Qualquer formação precisa atender às necessidades sociais do seu tempo. Na contemporaneidade, o professor de História precisa ser competente, capaz de reunir as condições que facilite o desenvolvimento do senso crítico dos seus estudantes, por meio das análises dos fatos históricos que os compõem e os cercam, além de se perceber, enquanto um ser histórico em construção.

O egresso Claudivan S. Guimarães (ENTREVISTA, 26/01/201), que experimentou as duas modalidades do curso de História da UFS, problematizou esta finalidade primeira do curso de História, ainda quando iniciou na formação presencial:

É um curso tradicional que precisa ser trazido para o campo do seu compromisso, que é pedagógico, que é formar professores e que ainda está preso aos gargalos da pesquisa, que é importante, mas que não deve apenas ser, porque a proposta maior do curso de licenciatura é o ensino e a formação de professores. Acredito que se for feito um levantamento do número de pessoas formadas Histórias na UFS no presencial, nós teremos uma dívida com essa quantidade de profissionais inseridos no mercado de trabalho, porque muitos acabam seguindo a outra profissão, acaba virando advogado ou policial, então acredito que o curso deve sair da UFS precisa se encontrar com a sua proposta inicial: que é formar professores.

De acordo com esta narrativa, o que importou para a altura em que este estudo se encontrou, não foi analisar os propósitos do curso presencial de História da UFS, mas sim de chamar atenção sobre a finalidade dos cursos de licenciaturas cumprirem com o seu papel: formar professores de maneira que eles saibam lidar com a multiplicidade dos contextos escolares.

Qualquer licenciatura precisa cuidar do seu propósito primeiro: ensinar o futuro docente a arte do professorar. O licenciado precisa reunir as competências técnicas e comportamentais para saber lidar com o universo da sala de aula, com toda a sua heterogeneidade e complexidade. O compromisso pedagógico precisa ter esta prioridade, a pesquisa não pode ganhar mais espaço do que o ensino.

O lugar da pesquisa é parte indissociável do processo de formação superior. Não só ela, como também a extensão, como bem lembra Tauchen (2009, p. 93):

O conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo.

Nem o ensino, nem a pesquisa, nem a extensão podiam faltar no percurso formativo superior. Nesse cenário é importante colocar no centro das discussões a preparação do professor na sua formação. Os egressos falaram da formação que receberam e em que esta contribuiu ou que lacunas foram deixadas pelo seu curso na sua atuação enquanto profissionais do campo da História. Sobre este aspecto, narrou Marivaldo de J. Rodrigues (ENTREVISTA, 26/11/2016):

O curso me deu uma base muito boa pra saber e buscar aquela argumentação correta e explicar bem determinado assunto de História. Agora quando eu digo que passo por uma crise, é porque o sistema, a escola pública, o nosso

aluno da escola pública, ele não tem pique pra acompanhar, então não é muito incomum eles dizerem que eu não sei explicar e eles não entenderam nada. Aí eu faço uma autoavaliação, porque eles têm dificuldades, às vezes, de acompanhar um raciocínio mais objetivo [...], então a gente tem que voltar realmente e dá alguns descontos, baseados naquilo que eles podem alcançar.

Este tem sido o desafio de muitos. Houve sempre um distanciamento entre o que se aprendeu nos cursos de licenciaturas e a realidade enfrentada nos ambientes escolares. O egresso, hoje professor, mostrou consciência e apontou um dos caminhos viáveis para conseguir envolver os seus estudantes, replanejou sua aula, após refletir sobre sua ação pedagógica. Este momento é designado por Schön (1992) como o da reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, considerada como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação.

A postura deste egresso do curso de História a distância da UFS demonstrou que não foi preparado para enfrentar os desafios do universo complexo da sala de aula. Ele, porém, aprendeu que para enfrentá-los, precisava compreender que o processo de ensinagem diferia do processo de aprendizagem- não foi porque ele ensinou que os estudantes aprenderam. Ele estava atento à dinâmica de construção do conhecimento.

Ele não adotou a postura de um professor autoritário que depositava em sua prática pedagógica suas crenças e convicções, e não abria mão delas, aquele que culpabilizava os estudantes pela falta de aprendizagem. Ele soube recuar, refletir sobre sua prática e ressignificar o processo de ensinagem para alcançar outros estudantes no processo de aprendizagem.

De acordo com Tardif (2000, p. 20): [...] o conhecimento profissional exige uma parcela de adaptação a situações novas que exigem do profissional reflexão para que possa não apenas compreender o problema como também organizar os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

O egresso Marivaldo de J. Rodrigues (ENTREVISTA, 26/11/2016) continuou a reforçar essa ideia em sua narrativa:

Com mais de doze anos de vida pública no magistério, é uma deficiência do aluno que o professor não vai poder suprir essa deficiência dele. Ele vai aprender a conviver com isso, não é também uma coisa que seja assim cem por cento. Tem aluno bom, tem alunos muito bons que eu fiquei até assim, uma vez, emocionado, pois ele disse que depois que eu dei sobre Marxismo, ele estudou profundamente o Marxismo e entendeu o que era Marxismo e o papel que ele teve, digamos assim, na nossa história de classe, na nossa sociedade. Enfim repito: a deficiência está no próprio sistema, na escola pública que não dá uma formação, talvez, na linha do nível do que se pede hoje ao nosso aluno.

Este egresso se emocionou quando percebeu que seus ensinamentos conseguiram afetar positivamente os seus estudantes. Ele reconheceu os estudantes que corresponderam aos seus anseios. Ele mostrou também consciência do distanciamento entre o que se desejava e o que era possível realizar, e o mais importante: ele demonstrou estar disponível para diminuir o distanciamento entre o querer e o poder. E ainda complementou:

É muito simples, ainda hoje eu tenho os meus cadernos impressos e pra aperfeiçoar uma explicação, eu ainda recorro a eles e quando posso eu coloco esse material que eu tenho impresso. Eu coloquei em arquivos esse material, está arquivado e eu ainda recorro a eles pra fazer a minha interação na sala de aula, então isso aqui pra mim é fundamental, quer dizer, a base do que ensino está no meu curso de História que eu fiz na universidade.

Ele ressaltou, e fez questão disso, o quanto o seu curso a distância o auxiliou em sua trajetória, enquanto profissional da área de História. Os egressos participantes deste estudo demonstraram em suas entrevistas que sentiram orgulho da formação que lhes foram ofertadas.

Mais narrativas vieram na direção de que sentiram este distanciamento entre a teoria estudada no nível superior e a prática docente que precisava exercer para cumprir com os efeitos de uma prática pedagógica transformadora. Esta percepção se evidenciou mais proximamente na narrativa de Neide M. dos Santos (ENTREVISTA, 16/12/2016):

A teoria é bem mais longe da nossa realidade, sem contar que os nossos estudantes vêm com a diversidade grande, então a gente tem que voltar. Fazer uma análise, tem que está todo dia observando a sua didática, a sua metodologia, tem que entender, porque tem gente que não tá prestando atenção na aula, porque ele não quer ou sua aula que não tá agradável. Então na teoria é bem mais bonito.

A formação destes professores não tem preparado seus licenciados para saberem lidar com o diverso, com o heterogêneo. Tem, porém, formado licenciados críticos e capazes de buscar na reflexão o aprimoramento da sua prática pedagógica. Neste sentido reforça Chauí (2003, p. 120):

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Este curso de História a distância preparou licenciados críticos, capazes de questionar, de problematizar e preocupados com a sua práxis pedagógica. Na concepção de Shulman (1986), estes professores tornaram-se verdadeiros profissionais, pois foram capazes

de compreender, refletir, adaptar e, criticamente, programar suas ações, mesmo que isso os tenha obrigados a se afastarem de teorias vigentes.

Mais narrativas vêm nesta direção, como nesta de José R. S. Alves (ENTREVISTA, 10/11/2016):

Não houve tanta dificuldade com relação ao conteúdo, mas com relação a prática escolar, eu senti muita dificuldade, senti muita dificuldade por conta de você estar na frente de uma sala de aula, você tem várias funções dentro de uma sala de aula, não é só você chegar lá e ensinar, você tem que ter um controle na sala, tem que ter uma voz ativa na sala de aula, você tem que visualizar todos aqueles alunos[...].

Os licenciados apresentaram ter competência técnica construída durante a formação, faltou-lhes competência comportamental para lidar com o diverso, com a Educação promovida para muitos. Ele complementou:

Vi, realmente, essa dificuldade que já tinha visto, justamente, nos estágios. Nos estágios, eu vi a situação de ter uma sala cheia. Eu escolhi na época do estágio um nono ano. Eu não sabia que era tão difícil e se eu soubesse eu tinha pegado uma série melhor. Também peguei o terceiro ano no outro estágio. No estágio tinha uma professora na sala e ela ajuda bastante para controlar, então quando eu cheguei na minha vida profissional sozinho, numa sala de aula e eu tinha que tomar conta desses alunos e ainda sair de uma sala para outra e depois para outra, não foi fácil. Nas primeiras semanas foi muito difícil, foi muito difícil assim psicologicamente, porque eu tinha que ter um estilo de professor e ainda controlar a turma. E tem aquele aluno muito desconcentrado. Infelizmente temos assim uma quantidade de alunos que não querem aprender de verdade e a dispersão é muito grande, é muito grande.

O estágio supervisionado, disciplina da matriz curricular do curso, é uma parte importante da formação, que pode possibilitar a diminuição do distanciamento entre teoria e prática. A teoria e a prática se embolam, a primeira deve nortear a segunda e sempre estar disponível quando a segunda precisar de suporte, de orientação. Nesta linha, Andrade (2005, p. 2) reforçou:

O estágio é uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciado vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência- fazer bem o que lhe compete.

Causa estranhamento que os currículos dos cursos de formação de professores iniciarem suas ofertas apenas com disciplinas teóricas para que somente na reta final do curso apareça a obrigatoriedade dos estágios supervisionados. A teoria estudada nos bancos universitários não pode ser trabalhada de forma isolada, e a prática como parte a ser

experimentada no futuro. Esta lacuna precisa ser vencida nas formações de professores, especificamente, nesta formação.

Nesta formação, porém, o estágio supervisionado cumpriu com o seu papel- o início da trilha no caminho da profissionalização docente, porém, foi árduo e como em outras formações: tardia. Coube ao professor encontrar, enquanto caminhava, o caminho acertado para afetar positivamente a vida de muitos, com respeito às suas individualidades.

Este egresso disse que se sentiu sozinho, ameaçado, quando já no início da sua carreira já não encontrou a professora regente da época do seu estágio. Neste momento, era o estudante e ele próprio, era o estudante e o conhecimento adquirido durante a sua formação. E o seu percurso formativo não o ensinou a lidar com a dinâmica agitada do cotidiano do ato de professorar.

Ainda assim, esta licenciatura contribuiu com a formação técnica e cognitiva dos seus licenciados, em contrapartida deixou uma lacuna na formação comportamental destes. Formou, porém, professores reflexivos (SCHÖN, 2000), aqueles que refletem sobre a sua ação.

Há a necessidade das instituições de nível superior, precisamente, das licenciaturas, cuidarem da promoção de uma formação que consiga estreitar a relação teoria e prática, ainda que a primeira não consiga mensurar a complexidade da segunda. Para tanto, faz-se necessário modificar o currículo para que a prática seja exercitada pelos estudantes durante o percurso formativo.

4.2. OS IMPACTOS DESTA FORMAÇÃO NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DOS LICENCIADOS

Algumas características comuns aos sete egressos foram evidenciadas nas suas diversas narrativas: a dedicação, o comprometimento e a vontade de todos em concluir esta formação. Todos eles demonstraram orgulho dos seus diplomas, pois estes os possibilitaram o exercício legal da docência: “O curso de História ele foi um divisor de águas na minha vida”, disse um dos egressos, Marivaldo de J. Rodrigues (ENTREVISTA, 26/11/2016). Este reconhecimento não veio sozinho- Neide M. dos Santos (ENTREVISTA, 16/12/2016) também relatou: “Bem, eu aprendi realmente. O meu curso foi uma das coisas... foi um presente que

eu ganhei, porque minha história de faculdade foi muito importante”. Desta forma, a memória coletiva foi sendo construída.

Esta formação afetou positivamente aqueles que conseguiram concluir e encontrar um lugar no campo da docência em História. Falavam com prazer do ponto de chegada, do significado de quem alcançou um objetivo que mudou o seu universo, o seu entorno. O egresso José Rodrigues (ENTREVISTA, 10/11/2106) destacou que “o curso de educação a distância de História foi assim fundamental para minha vida profissional, foi muito bom”. Todos os outros egressos tiveram narrativas similares.

Os egressos, Joseilton Oliveira dos Santos (ENTREVISTA, 06/12/2016) e Marivaldo de J. Rodrigues (ENTREVISTA, 26/11/2016) seguiram nesta mesma direção:

Num resumo geral é um curso bom, eu já tive contato com materiais de recursos de outras universidades e o curso de História ele é um curso bom, tem seus percalços, mas apesar de toda dificuldade, quando eu saí, eu queria mais, eu senti falta, parecia que tava precisando de uma continuidade. Da maneira que você vai pegando o ritmo, que você vai entendendo como é que funciona o sistema, não que eu queira dizer que o sistema é perfeito, nem que o curso é perfeito, mas no geral, na avaliação final ele é sim muito bom e proveitoso.

Olhe, me sinto preparado, porque assim que terminou o curso, na verdade, eu sempre trabalhei com Artes durante muitos anos e assim que terminou, a escola me acolheu e comecei a dar aula de História, até que até o momento a gente nota que tá tendo frutos.

Eles classificaram o curso de História a distância como sendo bom e ressaltaram o quanto se sentiram preparados após a conclusão, demonstraram-se orgulhosos com os serviços prestados pela universidade nesta formação, ainda que lembrassem e reconhecessem os desafios e problemas encontrados. E a formação trouxe um fato ainda mais relevante: despertou o gosto pelo saber, aprenderam a aprender, querem mais, não se contentaram apenas com esta conquista acadêmica.

Três egressos licenciados já ocupavam o lugar de professor na Educação, eles destacaram o alcance de um dos seus objetivos: lecionar na área de História nas séries finais do ensino fundamental. Os egressos Joseilton Oliveira dos Santos (ENTREVISTA, 06/12/2016) e Marivaldo de J. Rodrigues (ENTREVISTA, 26/11/2016) narraram sobre suas conquistas:

Quando eu ingressei no curso, na verdade, havia preocupação de não ter nível superior e quem não tiver nível superior, vai descer; daqui a pouco você vai ter que trabalhar de vigilante, eu já era efetivo, mas essas informações, então, ficava muito preocupado com essas ameaças[...] com o curso, ele me ajudou, ele me preparou sim, porque a forma que a gente estuda na universidade é de uma forma mais profunda, mais detalhada, isso

me preparou sim pra atuar em sala de aula, hoje estou lecionando História, tenho nível superior.

A partir do quinto período do curso, eu passei a dar, única e exclusivamente, História e de lá pra cá tem uma trajetória de concursos[...] então assim é uma trajetória que mostra que esse curso de História ele teve uma... ele foi um diferencial na minha carreira profissional.

Com a conclusão desta formação, eles sentiram os impactos positivos que esta formação causou em suas vidas. A conclusão desta licenciatura trouxe para eles a realização de projetos de vida, de conquistas, de sonhos realizados. O conhecimento os libertou das ameaças de quem não tinha o curso superior. Falaram com orgulho que já tinham nível superior, que, a partir desta conquista, já podiam lecionar na área que abraçaram (História), de forma legalizada.

O nível superior era distante na época da adolescência de muitos, narraram o diferencial que o fato de conseguirem ser licenciados trouxe para as suas vidas e as portas que esta formação conseguiu abrir.

Dos outros três egressos que não ocupavam um lugar no universo educacional, dois, no momento das entrevistas, eram professores de História na rede pública de ensino, sendo uma contratada e o outro estatutário; e a outra tornou-se professora tutora da mesma formação que a formou.

O egresso José Rodrigues (ENTREVISTA, 10/11/2016) expressou com alegria a sua conquista:

Eu era funcionário da prefeitura aqui no município, efetivo agente de endemias, então assim eu já tinha um bom tempo já, uns seis anos de efetivo antes da formação do curso. E no quarto período, eu não me lembro bem, houve o concurso estadual, e aí eu fui estudar para isso [...] aí eu terminei o curso de História e um ano e meio depois de terminado o curso, de me graduar, aí eu fui chamado, convocado para o concurso da área de História da rede estadual. E aí hoje eu sou professor de História na rede estadual no meu município de Umbaúba.

O sonho do concurso público chegou para este egresso. Finalizou sua narrativa com esta afirmação, o orgulho de conquistar este espaço tão desejado por tantos brasileiros: ser professor concursado da rede pública de ensino. Ele conseguiu ser aprovado no referido concurso ainda com a metade dos créditos cursados da formação, este egresso deixou de ocupar o espaço de uma profissão ainda mais desvalorizada socialmente para a condição de professor da rede pública estadual.

Gismônica A. de Campos (ENTREVISTA, 07/12/2016), em sua narrativa, apontou a sensação de ontem acadêmica do curso de História a distância e, depois, ocupante da função de professora tutora:

A sensação é inacreditável. Cheguei aqui com a sensação “ah, quero tirar dúvidas, meu Deus”. Quando eu posso auxiliar alguém, eu lembro como eu era, o que eu precisava, eu me coloco no lugar da pessoa que vem ao polo, pois eu vivi essa realidade, é gratificante, é gratificante. A palavra hoje é gratidão.

Esta troca de papéis me fez pensar de forma mais intensa sobre um dos sentidos da Educação: a elevação da condição humana. A experiência, enquanto estudante de um curso a distância, a tornou com disposição para contribuir com a transformação de tantos outros. A gratidão por todas as mudanças que esta formação trouxe para a sua vida foi expressada de forma repetitiva para demonstrar que não é algo pouco, sem importância para a sua vida. O que é pouco para alguns, é muito para tantos outros.

Esta egressa disse, em sua narrativa, que sua sede era de contribuir para a formação de tantos outros. Ela, todavia, não conseguiu perceber que o padrão do professor tutor que recebera quando estudante durante a sua formação não era o ideal e adequado para a Ead.

Gismônica repetiu, em sua narrativa, que se sentia realizada com a possibilidade de tirar dúvidas de tantos outros estudantes que agora passavam por esta formação. Ela repetiu o padrão da figura do professor tutor que recebera, enquanto estudante, aquele que tem como papel principal: “o tirador de dúvidas”. Ela reproduziu às limitações da figura dos professores tutores que contribuíram com a sua formação, os conheceu desta forma e estes serviram de espelho, foram as suas referências, por isso tendência reproduzir este hábito reducionista e limitado de uma figura tão importante em cursos a distância. Esqueceu-se que, antes de tudo, o professor tutor precisa exercer uma sedução pedagógica adequada no processo educativo (GONZALEZ, 2005).

Todos os sete egressos afirmaram que este curso trouxe efeitos significativos para as suas vidas pessoal e profissional. São unânimes em reconhecerem os impactos positivos desta formação nas suas visões de mundo. Aqui destaquei trechos das narrativas de Neide M. dos Santos (ENTREVISTA, 16/12/2016) e Gismônica A. de Campos (ENTREVISTA, 07/12/2016):

Eu posso não saber tudo, mas tudo que eu aprendi foi graças a universidade séria que foi pra mim, a Universidade Federal de Sergipe. Ampliou também minha visão de mundo. Como eu sou professora, de família de professores. Meus irmãos são formados em Geografia, em História, também outros são formados em Biologia, então a gente tem certa análise de mundo, então quando eu fiz, quando eu estudei, quando eu terminei, ampliou meu mundo.

Assim ele instigou sempre você a duvidar, sempre a você questionar o porquê, não aceitar os fatos. Assim você tem que questionar, se auto-questionar, assim buscar sempre uma nova versão ou entender o porquê daquela versão, não aceitar simplesmente os fatos. Eu quero ir além.

Para estes licenciados, esta formação cumpriu com uma das suas finalidades: formar sujeitos críticos. Esta formação trouxe a indagação, o questionamento e a reflexão. Ela abriu seus horizontes, suas formas de enxergarem o mundo a sua volta. Ainda reconheceram a universidade como promotora desta mudança. Narrativas deste tipo vêm no coletivo, como também narraram Claudivan S. Guimarães (ENTREVISTA, 26/11/2016) e Marivaldo de J. Oliveira (ENTREVISTA, 26/11/2016):

Acredito que nos cursos de licenciatura, o curso de história é um dos mais complexos, porque nos leva para uma compreensão fora da cortina da vida, atrás da cortina da vida. A gente costuma olhar as coisas por trás. A gente costuma olhar com profundidade, nisso não diferente das outras, mas o curso de História da UFS me possibilitou encarar a vida e as demandas da vida com mais maturidade, isso provocou tanto a distância quanto presencial, não se trata das modalidades ou não, se trata da metodologia, se trata das abordagens conteudistas, das abordagens, dos temas que são trabalhados e da forma como nos é apresentado ao mundo.

Não é que eu não tenha um senso crítico, mas a disciplina de História, o conhecimento de História se você tiver coragem de fazer com os pés no chão, ele lhe dá uma visão muito diferente da que você tem e se já tiver, vai melhorando, inclusive, uma capacidade de ver as coisas de diversos pontos de vistas. E ele dá, digamos assim, a capacidade de interagir socialmente. Então você verá o Marxismo, não é? É uma linha muito debatida na Universidade Federal de Sergipe, não é? Mas vê só isso não, mas no tudo é uma visão bem completa, com suas falhas, num é? Porque cem por cento não existe.

Eles falaram com muita convicção desta evolução. O curso em si mudou suas perspectivas e posturas diante da vida, esta é uma das finalidades de um curso superior. Esta formação em História ampliou seus horizontes.

A narrativa de Claudivan Santos tocou num ponto crucial: a criticidade construída durante o percurso formativo independeu da modalidade educacional. O que é determinante para os impactos de qualquer formação é a proposta pedagógica que ela carrega em sua essência e o envolvimento dos sujeitos envolvidos para levá-la à prática acadêmica. Esta formação a distância em História os fez enxergar o mundo com as lentes da criticidade, os fizeram assumir uma nova postura diante da vida, do mundo.

Já o egresso Marivaldo de Jesus trouxe outra questão a ser considerada: a criticidade só tem utilidade se contribuir com o aperfeiçoamento da interação no meio social. Educação é prática social, é seu ponto de partida, é seu ponto de chegada (SAVIANI, 2008).

De acordo com as narrativas que este estudo trouxe, é possível perceber as presenças de outros tipos de impactos na vida destes licenciados, a exemplo daqueles que foram afetados nos campos social e econômico, como destacaram Neide M. dos Santos (ENTREVISTA, 16/12/2016) e Joseilton O. dos Santos (ENTREVISTA, 06/12/2016), respectivamente:

Eu me orgulho bastante, e financeiramente pra mim foi muito bom, porque como eu tenho muito tempo de serviço, meu salário aumentou sessenta por cento, então pra mim eu consegui muitas coisas, inclusive, quando eu coloquei a graduação, demorou muito tempo pra vim. Até disse: “ Rapaz não vai vim não minha graduação, demorou quase um ano”. Então quando eu recebi a minha graduação, no total: “Misericórdia”. Eu consegui comprar muitas coisas, fazer muitas coisas e com isso me ajudar, realmente, com o meu sustento.

Olha a questão do financeiro sinceramente contribuiu muito. A questão salarial melhorou muito, mas sinceramente o que mais me agrada foi a visão de mundo, sabe? O conhecimento! Melhorou o social, as questões econômicas, então isso me fez criar mais gosto pela Disciplina, então isso a cada dia, eu faço o possível pra tá lendo livro de História, seja de Sergipe ou qualquer área, mas a História pra mim é fundamental.

A Educação, seja ela de perto ou de longe, precisa servir para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos que a escolhem como meio para o seu crescimento. É importante o reconhecimento daqueles que constroem os seus caminhos por meio da Educação, daqueles que se agradam dos resultados e dos frutos que ela traz. Quando há este reconhecimento, as chances de se apaixonar ainda mais pela profissão são maiores e mais prováveis. A busca permanente pelo conhecimento na área da sua profissão torna-se ainda mais visível.

Se é importante perceber que o conhecimento liberta, amplia o olhar e a forma de encarar o mundo, é tão importante reconhecer-se enquanto profissionais valorizados, apaixonados por sua área de formação, que cresceram em suas condições sociais e financeiras, e conquistaram o espaço desejado. Surgiu, então, a sensação de recompensa nos diversos aspectos da vida humana: pessoal, profissional, social e econômica.

Dos sete egressos entrevistados, dois passaram em concursos públicos e narraram com orgulho esta conquista. Foram eles José Rodrigues Santos Alves (ENTREVISTA, 10/11/2016) e Marivaldo de Jesus Rodrigues (ENTREVISTA, 26/11/2016):

Eu precisava estar na universidade e focar o concurso, aí eu peguei porque o concurso fui fazer e deixei a Universidade de lado realmente; é tanto que eu fui para AP3 nesse período[...]. Só quando passei no concurso do estado precisava agora focar de novo na Universidade, aí eu passei na área de História[...] Eu percebi que eu precisava terminar esse curso rapidamente, porque já tinham chamado três pessoas, eram três, aí eu estava na sétima

colocação e eu precisava de forma urgente terminar esse curso, eu queria meu diploma e justamente na minha área de História e aí eu terminei o curso e rezando também para que não houvesse greve, porque se houvesse greve poderia me atrapalhar[...] então assim mudou bastante minha vida.

Tem até aqui na minha mão a lista dos concursos em que eu fiquei bem colocado: 2012 fiz do estado, inclusive, recentemente em março deste ano, então eu fui chamado, fiquei na vaga 30 e fiz logo para DEA de Aracaju e concorri com a galera muito forte: das faculdades de Aracaju, da Tiradentes, Pio X, inclusive, da Federal, inclusive, no meio havia mestre e doutor e pra um aluno que ele fez o ensino a distancia? Não que ele não tenha uma grande envergadura, mas na cabeça das pessoas é como se fosse um curso inferior, que não é verdade. E num concurso em Aracaju ficar na vaga 30, pra mim isso foi uma grande conquista, tanto é que fui chamado recentemente e aí tiveram conquistas importantes nessa trajetória. Vou mostrar aqui pra você: 2013 fiz o concurso do estado de Alagoas pra professor de História, fiquei em nono; em 2015 fiz o concurso de Floresta, em Pernambuco, fiquei em sexto lugar e em 2016 fiz o concurso de Brejinho, Pernambuco, pra História, fiquei em sexto lugar.

A primeira narrativa demonstrou que ele conquistou a vaga no serviço público estadual na área de História, ainda mesmo antes do final da sua formação. Narrou sobre esta problemática que o deixava apreensivo- ele podia ser convocado a qualquer momento para assumir o cargo de professor de História e precisava concluir seu percurso de formação. Ao final, assumiu a docência na rede estadual, fato que mudou a sua vida.

Já o segundo chamou atenção pela quantidade de concursos que se submeteu e, mais ainda, pela aprovação em todos eles, demonstrou-se feliz com os impactos que esta formação trouxe para a sua vida, quando falou sobre todas estas conquistas e, mais ainda, quando narrou sobre seus concorrentes- ressaltou que concorreu com mestres e doutores, e, mesmo assim, saiu vitorioso.

Por um momento, incorporou o pensamento de muitos que olham para a Ead com uma visão preconceituosa e a classificou como Educação de segunda categoria, narrou o pensamento de milhares de pessoas, mas ele próprio fez questão de discordar deste posicionamento. O seu próprio exemplo de estudante desta formação enfraquece qualquer suspeita negativa acerca da Educação a distância.

Chamou-me a atenção o quantitativo de concursos a que este egresso se submeteu, então quando questionado qual a motivação de ainda buscar participar de mais concursos, se ele já tinha dois vínculos empregatícios no serviço público, o egresso Marivaldo de Jesus (ENTREVISTA, 26/11/2016) narrou:

Em janeiro de 2016, eu fui ao Rio Grande do Norte, fui fazer o concurso pra professor de História do estado e a minha nota foi a quarta. E eu fiquei aprovado na décima colocação por uma questão dos empates, mas fui o quarto colocado lá na região de Caicó, no Rio Grande do Norte. Uma das

coisas que eu vi lá no Rio Grande do Norte é que eles não têm problema com pagamento de piso salarial, então lá é tudo garantido. Eu acompanhei esse processo pelo site e lá pelo mês de fevereiro, o governador estava botando o projeto na assembleia pra dar o aumento aos professores desse piso salarial [...]. E outra coisa é uma maneira da gente também está interagindo com as coisas do momento, cada prova que a gente faz tem sempre uma novidade, então é uma maneira de você estar conectado com, digamos assim, o mundo da História.

O egresso revelou que se sentia preparado para competir e buscava os melhores lugares no mundo do trabalho, ele queria conquistar um assento cada vez melhor no campo educacional, na valorização da sua profissão. Demonstrou ainda a vontade de estar cada vez mais atualizado na área que abraçou para a sua carreira profissional: a História.

Muitos disseram que sentiam falta da trilha percorrida, apesar dos desafios enfrentados; este mesmo percurso conseguiu despertar neles a vontade de ir mais longe, de alcançar novos pontos de chegada. A egressa Gismônia A. de Campos (ENTREVISTA, 07/12/2016) destacou: “Eu só tinha o normal, que é o Magistério. Tenho essa e também já sou especialista em Direito Infanto-juvenil pela Universidade Federal, tenho pós-graduação. Outros também vão nesta direção, a exemplo de Neide M. dos Santos (ENTREVISTA, 12/12/2016):

Fiz uma pós-graduação em Ciências da educação, porque eu tava querendo fazer coordenação e pra fazer coordenação tinha que fazer isso, pelo menos, fazer a Ciência em Educação e eu fiz, inclusive, eu era muito destacada lá na turma, todo mundo tinha assim uma referência muito grande comigo.

Esta formação a distância foi só o começo, ela conseguiu o despertar dos licenciados para o gosto por novas caminhadas. As narrativas apontaram que nos novos caminhos que começaram a percorrer, conseguiram ser destaques pela base sólida que a sua graduação lhes proporcionou. Aprenderam a aprender.

O tempo não para. A vontade de continuar na trilha do conhecimento também não. Os egressos resumiram o curso a distância da UFS em História de várias maneiras, como revelaram as narrativas de Marivaldo de J. Rodrigues (ENTREVISTA, 26/11/2016) e Gismônica A. dos Santos (ENTREVISTA, 07/12/2016):

É uma oportunidade para aquelas pessoas que não têm o privilégio de fazer um curso presencial, porque requer tempo, deslocamento. É uma grande oportunidade pra essas pessoas e, nesse sentido, essa oportunidade vai fazer a diferença na vida dela, porque ela vai conseguir interagir, conseguir aprender e ter o seu diploma na sua formação em História.

Um curso muito bom, com os melhores materiais, com professores capacitados, com tutores bem presentes, todos, eu creio, se não com doutorado, com mestrado. Eu creio que uma oportunidade ímpar, porque muitas vezes tem gente que diz: “Eu quero estudar numa faculdade

particular”. Eu não vejo, eu quero uma pública, porque o melhor material tá na pública, então a escola quem faz sou eu. Muitos dizem: “eu vou entrar numa universidade federal e não sei quando vou sair”. Sim, mas o meu currículo, o meu certificado tem outra visão lá fora do que quem tenha um da particular, talvez não tenha [...] não estou dizendo que a pessoa não tenha capacidade, mas que você tenha um melhor alcance, um melhor material, um maior desempenho, quando estuda na pública.

O primeiro enalteceu o curso presencial em detrimento do curso a distância. Disse, todavia, que havia aprendizagem na Ead e que esta também foi capaz de transformar vidas; colocou esta formação como uma grande oportunidade para a classe trabalhadora e para a classe social economicamente menos favorecida. Já o segundo deu ênfase nos aspectos positivos do curso e valorizou a universidade pública.

A Ead é útil para todo e qualquer sujeito que procure uma formação com flexibilidade para as horas de estudo. A qualidade da formação, desta ou daquela, não está na modalidade e sim, na formatação pedagógica teórica e prática do curso.

Em meio a uma narrativa e outra, evidenciou-se a aparente dualidade entre Educação presencial e a distância, esta veio com acento agudo na fala do egresso Joseilton Oliveira dos Santos (ENTREVISTA, 06/12/2016):

Não digo que o curso presencial seja superior a distancia, mas digo que quando você tá ali com o professor que possa tirar a dúvida, no momento, às vezes funciona melhor. Olha apesar de várias dificuldades que a gente enfrentou quando eu falo sobre a falta de contato maior com o coordenador de curso, com os tutores a distância, já que é um curso on-line, a gente tinha algumas dificuldades, já falei sobre isso. Como eu tava dizendo de algumas dificuldades pra mim, o curso a distância ele tem valor, é de grande importância, não vejo ele como inferior a quem faz o curso presencial, não vejo que eu não me sinto preparado não, digo que não sou perfeito em sala de aula, mas com a experiência que tenho como educador, sinto que tive uma boa base pra trabalhar a disciplina História, não tive uma oportunidade de fazer uma faculdade presencial por conta do trabalho, das minhas tarefas, mas vejo que um curso on-line não deixou a desejar muito não.

Nesta dicotomia entre modalidades educativas, os licenciados tentaram o tempo inteiro justificar a sua opção ou a falta de outras. Colocaram a Ead como a opção daqueles que não têm outra opção. Procuraram transmitir a ideia que acreditavam na Ead tanto quanto confiavam na Educação presencial, e não tinham dúvidas de que se achavam preparados para atuarem como profissionais da História, ainda que reconhecessem as falhas da sua formação, a exemplo do sistema de comunicação desta formação, narrados com detalhes na segunda seção.

Os egressos fizeram uma análise criteriosa do seu percurso formativo. José Rodrigues S. Alves (ENTREVISTA, 10/11/2106) resumiu também a sua formação:

O curso a distância pela UFS é organizado. Acho que o material didático precisa ser revisado, porque eu já saí da Universidade uns anos e já precisava de revisão naquele momento, porque era pouco conteúdo. As disciplinas principais no período que eu cursei foram assim muito boas, tínhamos um apoio com relação ao coordenador do curso que elaborava o material e com relação setores, então, na época, que era muito bom curso. Claro que você precisava buscar, então, assim em relação a material didático. Na plataforma, tivemos também problemas.

Esta narrativa vem na mesma direção dos outros: confirmaram a qualidade do curso, apesar de reconhecerem os pontos frágeis da formação. Toda e qualquer formação apresentam falhas e problemas, algumas mais que outras. O referido egresso, José R. S. Alves (ENTREVISTA, 10/11/2016) enunciou com saudades das visitas de campo:

Tivemos a disponibilidade de visitarmos São Cristóvão em um período, depois fomos para Laranjeiras. Fomos para Serra de Itabaiana, esta foi do conteúdo do curso de Geografia, mas História não é casado com Geografia? E também fomos para a Chapada Diamantina, então havia esta disponibilidade. No período era muito bom e aí contribuiu bastante para a qualidade do curso, para você conhecer seus alunos ou conhecer seus colegas de sala de aula, conhecer os tutores e tentar ajudar. Ajudar uns aos outros que aí é que a gente deve tentar fazer. Pelo menos assim, com relação aos alunos daqui da minha cidade, nós íamos juntos e retornávamos juntos, assim há uma aproximação maior com relação a esses alunos, com seus colegas de sala. Então assim, o curso em si para quem quer estudar é muito bom.

O que mais uma vez veio à tona foi a importância de meios didáticos que estimularam a relação, que aproximam as pessoas, que estimularam o afeto entre as pessoas: as aulas de campo é uma destas possibilidades. Estes meios favoreceram a aprendizagem, o gosto pelo conhecimento.

Sobre a necessidade das instituições de buscarem este caminho, Belloni (2012, p. 48) afirma:

O primeiro grande desafio a ser enfrentado pelas instituições provedoras de educação aberta e a distância refere-se, portanto, mais a questões de ordem socioafetivas do que propriamente a conteúdos ou métodos de cursos; mais estratégias de contato e de interação com os estudantes do que com sistema de avaliação e de produção de materiais.

Com base nas entrevistas, estes egressos falaram com muito carinho dos meios que provocavam a presença, seja de perto ou de longe. O que importava era a sensação de não se sentirem sozinhos, isolados durante o percurso de formação. Este fato me remeteu a Comênius (2001) quando adverte, ainda no século XII, que a Educação não é coisa de um homem só, mas uma prática social concreta (FREIRE, 1987).

Se é certo que, como disse este egresso, o curso foi bom para os estudantes que queriam estudar, pois a aprendizagem dependeu desse querer: isso implicava em considerar que essa disponibilidade, essa vontade e esse desejo em estudar é peça fundamental para o sucesso nos estudos, embora, só este aspectos, não traz garantia de aprendizagem.

De forma similar, todos os sujeitos envolvidos no ato de ensinar e de aprender necessitavam se sentirem aptos, e, principalmente, cultivarem o desejo de ensinar e de aprender. Quintas-Mendes, Morgado e Amante (2010, p. 265) dizem que “disponibilidade implica que o que é necessário ou desejável é obtido quando pedido, envolvendo por isso uma relação interpessoal com reciprocidade”.

Vale destacar que só o querer não é suficiente, as condições para a realização do que se deseja realizar é de grande valia e trazem implicações significativas e substanciais que podem encurtar ou alargar as distâncias entre o querer e o fazer, entre o idealizado e o realizado, entre o sonho e a realidade.

Desta forma se constituiu a formação em História a distância da UFS entre pessoas que queriam e lutaram para realizar, entre àquelas que queriam, mas se limitavam ao querer e se prendiam aos desafios encontradas no caminho, entre as pessoas que, simplesmente, por um motivo ou outro, não queriam, portanto, não contribuíram para a promoção de uma Educação transformadora.

Nesta formação, de acordo com as narrativas colhidas, posso destacar que o desejo de realizar de boa parte dos sujeitos envolvidos se sobrepôs à falta das condições adequadas de criação e implantação do curso a distância em História. Se, porém, faltaram estas condições, faltou também o querer de outras minorias de sujeitos envolvidos, ainda que em escalas maiores de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, cheguei a várias constatações no âmbito da formação pública de licenciados em História por meio da Ead em Sergipe oferecida pela UFS.

Este estudo debruçou-se sobre o curso de História público na Ead da UFS durante os nove anos de seu funcionamento, desde a sua criação, de 2005 a 2014; período marcado entre o ano dos primeiros movimentos em busca da criação do referido curso e pelas colações de grau das primeiras turmas a distância nesta instituição.

Ao final deste trabalho investigativo, busquei historicizar o curso de História na modalidade educativa a distância da UFS, por meio das narrativas orais dos sujeitos envolvidos em seus aspectos gerais, metodológicos e comunicacionais, com foco nos valores, nos discursos e na prática pedagógica construída com e entre eles no decorrer de nove anos de seu funcionamento, desde a sua criação (2005- 2014).

Para alcançar os objetivos propostos, fiz uma breve historicização do ensino de História no Brasil, até a fase de criação e implantação do curso em questão na modalidade educativa pública a distância; analisei, ainda, a partir das narrativas orais de egressos, gestores e professores tutores que estudaram e atuaram nesta formação, no período de 2005-2014, os valores, os discursos e o processo pedagógico construído - aspectos gerais, metodológicos e comunicacionais; analisei também os impactos desta formação na vida pessoal e profissional dos egressos; continuei as análises acerca das contribuições do curso e/ou lacunas não preenchidas por ele, na formação destes profissionais docentes. Todos os aspectos aqui investigados constituem a especificidade da Ead, com a compreensão de que ela é uma prática educacional norteada por princípios de gerais da Educação.

Essa pesquisa respondeu, então, às questões norteadoras a que se propôs. A primeira delas: como aconteceu a fase de criação e implantação do curso de História na Ead da UFS? Para responder esta pergunta, historiciei a fase de criação e implantação do curso de História na modalidade educativa a distância da UFS. Para tanto, fiz um passeio pelo ensino de História no Brasil, desde a época da sua institucionalização até a chegada do curso em tela, objeto deste estudo.

A trajetória do curso a distância de História e do Programa UAB em Sergipe, na UFS, se enovelaram. O curso de História a distância foi criado, porque a UFS aderiu ao Programa Universidade Aberta do Brasil. Em 20 de dezembro de 2005 foi publicado o primeiro edital, que possibilitou às instituições públicas federais de ensino superior apresentarem propostas de

oferta de cursos e, aos estados e municípios, se candidataram a polos de apoio presenciais. Assim a concepção do Programa UAB foi concretizada e a licenciatura pública de História na modalidade educativa a distância foi criada em Sergipe.

Oficialmente, somente em 2006, o referido programa passou a vigorar, por força do Decreto nº 5.800/2006, com a finalidade de “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (BRASIL, 2006).

Já em 2007, provocado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que ampliou substancialmente as vagas na universidade, inclusive na Ead, foi publicado o Decreto nº 6.096, de 24 de abril. A UFS, então, passou a oferecer as licenciaturas na modalidade a distância.

O Programa UAB, composto por instituições públicas de ensino superior, deu legitimidade a Ead como política pública oficial na formação de professores no Brasil, motivada politicamente pelas demandas propostas pela LDB (1996), que exigia uma formação docente em nível superior. Ele trouxe para dentro da UFS a possibilidade de construção de uma cultura pedagógica própria voltada para a modalidade educativa a distância, uma vez que antes as experiências, nesta direção, ainda eram tímidas.

As competências técnicas e pedagógicas já instaladas nestes espaços acadêmicos foram aproveitadas, bem como a estrutura física inicial existente e outros recursos presentes nessas instituições. A opção foi o de aproveitar a experiência e os recursos instalados na instituição como ponto de partida para a instalação da Ead.

Sergipe, então, começou a promover cursos superiores públicos a distância, com foco nas licenciaturas. Precisava aprender a construir com esta nova cultura.

O Programa UAB, em Sergipe, especificamente, na UFS, no início da sua criação, foi ofertado em nove polos de apoio presencial espalhados no interior de Sergipe: Arauá, Areia Branca, Brejo Grande, Estância, Japarutuba, Laranjeiras, Poço Verde, Porto da Folha e São Domingos. Já no início foram ofertadas sete licenciaturas: Letras- Português, Matemática, Física, Química, História, Geografia, Ciências Biológicas.

O começo das licenciaturas a distância foi complexa, porque o projeto de sua criação foi audacioso que trouxe alguns grandes desafios e problemas para a fase de implantação, entre os quais avulta a necessidade de aprender a lidar com a Ead já com as atividades em pleno funcionamento para atender a milhares de estudantes também pioneiros na Ead pública.

Em uma extremidade, a universidade pareceu ter perdido o senso de proporcionalidade, não conseguia alcançar a capilaridade que os seus cursos a distância tomaram pelo interior sergipano, na outra, as prefeituras, no desejo de levar para seus

municípios uma boa formação para seus professores, não cumpriram com a responsabilidade que tomaram da União para si (cuidar da oferta da Educação superior), não conseguiram estruturar seus polos de apoio presencial. Com este cenário desfavorável, a implantação do programa UAB foi marcada por diversos desafios e problemas, que afetaram seus milhares de estudantes.

Ainda assim, a UFS não se intimidou com este desenho, e, após, 01 ano da primeira oferta de milhares de vagas destinadas para as licenciaturas a distância, mais milhares de vagas foram ofertadas para os polos já existentes e para novos polos criados. Começa a expansão do programa.

Diante deste cenário preocupante, a UFS se viu obrigada a interromper a oferta dos seus cursos a distância, por imposição da CAPES. Ela não conseguiu manter a regularidade desta oferta: de junho de 2011 a setembro de 2014 não houve vestibular, tempo necessário para que ela reunisse as condições favoráveis para a sua continuidade no referido programa.

Na fase de implantação do programa UAB promovido pela UFS, ela necessitava cuidar tanto da oferta, como das condições objetivas que garantissem a permanência dos seus estudantes, a fim de que estes conseguissem concluir os seus cursos, com o alcance dos objetivos preconizados nos seus projetos pedagógicos.

A implantação do curso de História na modalidade educativa a distância da UFS fez parte deste cenário, desta trajetória, pois estava inserido no referido programa, junto com as demais licenciaturas.

Além de todos estes desafios e problemas já elencados, o ensino de História precisava atender a uma formação mais complexa daquela exigida quando surgiu, enquanto disciplina no Brasil, com a criação do IHGB. No ano de 2005, ano de criação do curso de História a distância pela UFS, o contexto histórico já era diferente daquele que deu origem ao curso de História presencial no Brasil.

O ensino de História não mais se enquadrava nos moldes positivistas a serviço da classe política dominante, baseada em sentimentos nacionalistas, com a tarefa restrita de repassar o conteúdo, de forma instrucionista. O tempo vivido já era outro desde os anos de 1980, as políticas públicas voltadas ao ensino superior visavam à democratização da Educação. Exigia-se que a universidade do século final do século XX estivesse cada vez mais comprometida com a formação integral dos seus estudantes: científica, tecnológica e humana. O projeto de sociedade mudou, mudaram também as finalidades do ensino de História, pautado em um projeto pedagógico de formação baseado na construção do conhecimento. O nível de complexidade com vistas a este tipo de formação era bem maior.

Mesmo diante de tantos desafios, problemas e o alto nível de exigências sociais deste tipo de formação, o curso de História na modalidade educativa a distância da UFS conseguiu, ao final, atingir os seus propósitos: promover uma Educação transformadora.

Na UFS, cada departamento precisava decidir pela adesão ou não ao programa UAB, o Departamento de História fez sua adesão sem rejeição. Pelas demandas sociais comprovadas pelo número de concorrência média existente nos primeiros processos seletivos para o curso de História, que ultrapassou 05 candidatos para uma vaga, a decisão foi acertada.

O curso a distância de História para funcionar, assim como os outros, precisava de uma gama de profissionais envolvidos, estes eram remunerados por um sistema de bolsas financeiras que abrangia o pagamento aos coordenadores de cursos e de polo, aos professores coordenadores de disciplina e conteudistas, aos professores tutores, bem como a todos os profissionais envolvidos. Este foi (e é) um fator frágil do referido programa que, de alguma forma, precisava ser superado. O pagamento dos profissionais por meio de bolsas no referido programa foi uma ameaça ao nível de envolvimento dos profissionais envolvidos, mas não conseguiu ser empecilho para o avanço do curso.

Outros desafios se apresentaram durante toda a fase de implantação, a exemplo da precariedade de estrutura, de quantidade de profissionais envolvidos na equipe gerencial, sobrecarga de trabalho, e problemas de infraestrutura e logística. Todos estes problemas arrastaram o primeiro período ofertado para os estudantes por um tempo de 10 meses.

As narrativas nos trouxeram a constatação de que a fase de implantação da Ead pública na UFS, inclusive do curso de História, foi bastante confusa. Não havia padronizações, tudo era muito novo, inclusive no AVA; existiam problemas por todos os lados e de todas as naturezas: na plataforma, no tempo de chegada do material impresso, na comunicação, nas bibliotecas dos polos e na clareza da modalidade educativa em si. Todos estes fatos trouxeram para estes primeiros estudantes muitas dúvidas e medos de não conseguirem permanecer no curso com o desenvolvimento desejado.

Em meio a tantos problemas, não foram as máquinas ou a tecnologia que sobressaltaram, foi o humano que fez toda a diferença: o corpo de profissionais (docente ou não) do curso de História foi o grande diferencial desta fase complexa inicial de implantação.

Todos os sujeitos envolvidos nesta formação estavam aprendendo a lidar com esta nova cultura. A aprendizagem se deu de forma conjunta em pleno exercício da profissão, cada um na sua esfera de atuação, inclusive na condição de estudante. Tudo se dava de forma muito morosa. A experiência, porém, contribuiu para dar consistência ao curso em questão.

Enquanto os estudantes não se sentiam seguros para trilharem seus caminhos nesta formação, o desânimo para continuar encontrava morada.

Em linhas gerais, havia uma frente no CESAD que trabalhava para viabilizar a implantação dos cursos, a fim de superar os desafios e avançar; e os departamentos aderiam a esta empreitada, alguns com maior, outros com menor força. As narrativas demonstram que o Departamento de História, desde a fase de criação da UAB, teve o cuidado com a escuta e o compromisso com a nova cultura pedagógica que precisava ser construída.

Mesmo dentro de um cenário repleto de desafios, o curso de História a distância precisou acontecer. As demandas sociais precisavam ser atendidas. Todos estes profissionais precisaram aprender com a trilha percorrida. Em meio a tantos desafios enfrentados, a qualidade do corpo docente da UFS foi um dos maiores potenciais desta fase complexa inicial de implantação. Os professores souberam reconhecer que a aprendizagem se daria de forma contínua. Tinham a consciência de que todos aprenderam no percurso, foram e se profissionalizaram à medida que lidavam com as diferenças, com os desafios e os problemas desta formação, enquanto profissionais iniciantes desta modalidade no que tange à formação inicial.

Outra constatação deste estudo, a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos, diz respeito a afirmação de que o curso de História também ganhou destaque pela postura do seu coordenador, o Prof. Dr. Lourival Santana Santos, que conseguiu manter a organização do curso e que esta foi preponderante nos efeitos desta formação na vida dos seus licenciados.

Outro aspecto diferencial para o curso em pauta foi a certa autonomia dada às universidades pelo Programa UAB para escolherem e adotarem seus próprios projetos pedagógicos, por este motivo ele pode receber características distintas, pois os aspectos metodológicos (a relação entre o ensinar e o aprender, a disponibilização e organização do material didático impresso ou *on-line*, os processos de avaliação, dentre outros), os aspectos comunicacionais, bem como todos os outros aspectos pedagógicos ficaram, em linhas específicas, a cargo de cada instituição formadora/ departamentos.

Esta autonomia dada às Instituições de Ensino Superior (IES) permitiu que o curso de História tivesse projeto pedagógico próprio e diferenciado, um ganho para os sujeitos envolvidos. Este fato permitiu que as entidades de nível superior conquistassem a oportunidade de discutirem internamente que projeto político melhor se aplicaria ao contexto em que se inseriu.

Mesmo diante de uma fase de criação e implantação neste grau de complexidade, coube a esta formação em História formar licenciados com competência técnica, cognitiva e comportamental, capazes de lidar com o cenário educacional brasileiro deste século XXI.

Desta forma, respondi à primeira questão norteadora deste estudo.

A segunda questão norteadora foi a seguinte: que narraram os egressos, gestores e os professores tutores, deste curso, no tocante ao processo pedagógico construído, com relação aos aspectos gerais (potencialidades e fragilidades), aspectos formativos metodológicos (presença/ausência do professor, a sala de aula virtual, os materiais didáticos impressos e on-line e o processo avaliativo) e os aspectos comunicacionais. Para respondê-la, analisei, a partir das narrativas orais de egressos, gestores e professores tutores que estudaram e atuaram nesta formação, no período de 2005-2014, os valores, os discursos e o processo pedagógico construído - aspectos gerais, metodológicos e comunicacionais do curso em questão.

Os egressos participantes deste estudo sentiram dificuldades de conciliar o papel do estudante do curso superior e os diversos outros papéis que precisaram exercer na sua vida social. Ao contrário do que muitos acreditam, os estudantes desta modalidade são trabalhadores, sujeitos históricos que precisam exercer diversos papéis sociais: nem sempre é fácil conciliar sua rotina diária e o exercício do ser estudante, mesmo com a flexibilização dos horários de estudo que a Ead proporciona.

Esta é uma das grandes barreiras que o estudante da Ead enfrenta assim que consegue ter acesso em qualquer percurso educativo a distância: percebe que ele ainda está distante de ser o centro do processo e que precisa se esforçar para conciliar papéis sociais. Para Romão (2011, p. 61) “o conceito da EAD, potencializada pelas tecnologias digitais, é modificado e avança, mas enovelado com mitos e ilusões que se espalham com a mesma força dos ventos”. Quando muitos dos estudantes começam sua trajetória, decepcionam-se e percebem que a Educação a distância não é “livre, leve e solta” como pensavam anteriormente. Ilusão de muitos. Estranhamentos de outros.

As narrativas permitiram afirmar que, para muitos, esta modalidade era o único meio possível para o ingresso deles no nível superior. Esta constatação reforçou a importância do Programa UAB na formação de professores no Brasil; a Ead permitiu a interiorização do ensino superior no país. Muitas conseguiram vencer a dualidade entre o ser estudante e o ser trabalhador, em meio a tantos outros papéis sociais que ocupavam, fizeram o bom uso do que esta formação tinha para lhes oferecer.

Todos os egressos envolvidos neste estudo reforçaram a seriedade desta formação. Não era uma formação qualquer, sem exigência, aligeirada, sem preocupação com o

desenvolvimento dos estudantes. A UFS fez questão de não deixar impresso no curso de História a distância, um caráter de suplência. O curso era denso, com a mesma matriz curricular do curso presencial, repleto de conteúdos e com o mesmo tempo de duração. Decisão que contribuiu para que o curso não fosse visto como de segunda categoria.

Em linhas mais gerais, não somente pontos fortes foram narrados pelos sujeitos deste percurso formativo, algumas fragilidades também apareceram: a valorização do conteúdo em detrimento à interação. O conteudismo foi elemento principal, já que houve, nesta formação, a migração da cultura pedagógica presencial tradicional para o a distância, pois é habitual “partirmos da compreensão de EAD [...] sempre tendo como referente a modalidade educativa presencial”(MOURA; SOBRAL, 2011, p. 148).

A maioria dos egressos colocou a fase de implantação, os processos de comunicação e de avaliação como pontos frágeis desta formação. Já de todos os pontos fortes levantados pelas narrativas destacaram-se: a flexibilidade de horário para estudo, a oportunidade de estudar sem a obrigatoriedade da presença física diária, ou seja, a modalidade em si, a condução séria com que se moveu o processo educativo, o bom material didático elaborado e exigido, além das características peculiares das pessoas envolvidas com o curso de História. Das fragilidades, ficaram as marcas da fase de implantação, inclusive com o sistema de comunicação falho e o processo de avaliação.

Não há formação pedagógica, presencial ou a distância, que não precise trabalhar com os desafios, com os obstáculos que surgem durante o percurso de formação, mas estes não se eternizam. As fragilidades apareceram, estas precisaram ser trabalhadas para que, um dia, de preferência, um dia próximo, deixem de existir. E foi justamente isto que aconteceu, após a fase inicial de implantação, os desafios começaram a ser vencidos.

Ao final, o que importa para um processo educativo é alcançar os propósitos aos quais ele se propõe, desde que este seja pautado na formação de estudantes críticos, preparados de forma técnica e comportamental, capazes de contribuir, mais tarde, com a transformação das suas realidades.

No tocante aos aspectos formativos metodológicos, para os egressos, ensino e aprendizagem se embricaram; não sabiam, ao certo, onde começava o ensino. O ensino para eles se dava na formatação que cada um encontrou para estudar, este é um ponto crucial de distinção com o ensino presencial.

Muitos narraram que o ensino era passado com uma metodologia de fácil compreensão e que a diversidade de ferramentas possibilitou a riqueza metodológica, a exemplo de chats, fóruns, apostilas, dentre outros. Passada a fase de implantação, o curso em

si não negou este direito aos estudantes das licenciaturas a distância, as ferramentas estavam lá disponíveis.

Os egressos fizeram questão de frisar a importância do material impresso, enquanto material de auxílio nos processos de ensino e de aprendizagem, ele foi de grande importância nesta formação. Na fase de implantação, o uso exclusivo dele como apoio pedagógico ameaçou a interação entre os sujeitos envolvidos, pois “a UFS adotou um modelo híbrido de duas gerações, do impresso como elemento importante e do apoio do ambiente virtual de aprendizagem, como elemento de segunda ordem” (MOURA; SOBRAL, 2011, p.163). Ao longo do tempo, a universidade começou a ofertar outras importantes possibilidades de apoio virtuais.

O material conteudista do curso de História cumpriu com o seu papel em uma formação a distância. Neste curso especificamente, ele era acolhedor, apresentava seus objetivos de forma clara, apontava os caminhos que precisavam ser percorridos para os acadêmicos que se encontravam a quilômetros de distância física.

Um ponto arriscado das narrativas foi a responsabilização exclusiva dos estudantes pelos resultados obtidos. Reconheço que a vontade e a dedicação individual são importantes em qualquer percurso de formação, não podem, todavia, serem fatores exclusivos e determinantes para o bom desempenho dos estudantes, muitos outros aspectos precisam ser levados em consideração, a exemplo da atuação dos professores tutores, da clareza dos conteúdos oferecidos, das ferramentas adequadas à aprendizagem.

Nesta ou naquela Educação, a centralidade do processo no aluno não pode descartar a importância fundamental do direcionamento, do estímulo e da intervenção pedagógica dos professores durante o percurso de formação.

A rotina de estudo diária faz parte da vida estudantil de qualquer aluno comprometido com seu processo educativo. E todos os envolvidos precisavam assumir as suas responsabilidades para o que lhes cabem realizar durante todo o percurso formativo.

Uma característica forte trazida pelas narrativas deste grupo de egressos foi a inquietude. Não se contentavam com o mínimo, buscavam sempre fontes complementares de estudo, a maioria orientada pelos professores do curso. Utilizavam das possibilidades de recursos que eram possíveis e que lhes eram fornecidos. Alguns poucos ainda mencionaram o apoio do estudo em grupos, entre colegas, iniciativa que contribuiu para que chegassem ao final.

Os egressos tinham como ponto incomum: uma rotina intensa de estudo, acompanhada de dedicação e compromisso com a sua formação. O curso a distância da UFS

exigiu muito esforço individual e muitas leituras. Cada um descobriu o melhor caminho para alcançar a aprendizagem.

Não foi uma trilha fácil, como revelaram os conteúdos das entrevistas realizadas. Todos precisavam conciliar trabalho e estudo. Mesmo em meio a algumas condições desfavoráveis, chegaram ao final do percurso, e o mais importante: com bagagem intelectual e emocional.

Os egressos também reconheceram o esforço, a dedicação e persistência individual como fatores determinantes para a conclusão do percurso formativo. Renúncia e disciplina também foram características marcantes deste grupo de egressos.

Se a vontade gera movimento, ela também provoca evolução. O querer por si só, porém, não garante resultados. Nesta formação, ele veio aliado às condições que foram dadas aos sujeitos envolvidos, às possibilidades geradas, logo este querer contribuiu com o movimento deste processo educativo. As motivações subjetivas de cada sujeito estudante fez diferença no ir além, do passo a frente, de chegar onde se pretendia. Conseguiram alcançar a terminalidade do curso porque outros sujeitos também assumiram suas responsabilidades no que lhes cabiam dentro do processo, tomaram para si o fazer bem feito.

Os egressos se dividiram no tocante a sentir ou não falta da figura física do professor: alguns sentiram, outros nem tanto, pois, ao final das contas o que mais importa é a atenção e disponibilidade do professor, seja de perto ou de longe (VALENTE, 2003). Em um ponto, porém, as narrativas convergiram: a ausência física do professor não foi empecilho para cada um avançar e chegar ao final com aprendizagem. Eles encontraram outros caminhos, a exemplo do estreitamento com o universo leitor. Buscaram fazer da leitura e da investigação a sua própria trilha, gostaram do caminho que percorreram.

No tocante à forma de avaliação adotada, as narrativas de gestores, professores tutores e egressos se unificaram ainda mais: todos concordaram com a crítica da distribuição dos pesos, onde a parte mais rica do processo educativo acontece no seu percurso, na construção, mas a prova presencial foi o ponto chave determinante para progressão do estudante no currículo acadêmico.

O sistema de avaliação, geralmente, é desafiante em qualquer percurso formativo. E neste não foi diferente. Apesar de alguns méritos narrados por alguns egressos, a exemplo do nível de exigência e seriedade do processo avaliativo, ele foi classificado por alguns como antidemocrático e a serviço da conveniência administrativa. Com o decorrer do percurso, alguns pontos do processo avaliativo foram modificados, a partir da experimentação dos

profissionais envolvidos com a nova cultura da Ead na instituição e a dinâmica foi, aos poucos, se ajustando.

Apesar destas tentativas de modificações durante o percurso não se mexeu no problema central deste sistema- a supervalorização das provas escritas e dos momentos pontuais em detrimento ao processo. Não mexeram, talvez, porque mexer na avaliação é mexer na teia de ações que envolvem para além de todos os centímetros quadrados em que a formação se deu.

Os estudantes em formação, principalmente, em cursos de licenciatura precisavam conhecer diversas formas de avaliação, pois se tornarão professores da Educação básica e, provavelmente, replicarão em seus espaços de aula aquilo que o “currículo oculto” os possibilitou.

Somente a prova escrita não consegue mensurar com precisão o conhecimento construído pelo estudante durante o processo educativo. É preciso diversificar e, mais que isso, não se valer da avaliação como camisa de força. Os estudantes desta formação sentiram falta de mostrar o que aprenderam não só com a escrita. Pediram que outras formas de avaliação presencial fossem utilizadas, a exemplo de seminários, micro aulas, apresentação de trabalhos. Solicitação pertinente e adequada.

Como a Ead consegue não valorizar o processo, o percurso de construção do conhecimento? Como os momentos estanques têm mais força e valor? No mínimo, é incoerente. Até onde as narrativas disseram, aliado a este sistema de avaliação injusto, soma-se um sistema de comunicação falho. A comunicação também foi um ponto desafiador da formação, recorrente em quase todas as narrativas.

No tocante aos aspectos comunicacionais, as narrativas levaram à constatação que o sistema de comunicação adotado pelos cursos a distância da UFS, inclusive, o de História, trouxe consigo sérios problemas. Ele não favoreceu o diálogo eficiente e eficaz entre os sujeitos envolvidos, dificultou a construção do conhecimento. Como reflexo, cada estudante teve que encontrar caminhos distintos para a terminalidade da formação.

A comunicação precisava ser o ponto alto do curso. As narrativas demonstraram, contudo, que o processo comunicativo entre professor tutor e estudante foi falho, e a comunicação entre colegas passou distante do desejável e necessária; esta só acontecia em raros momentos pela plataforma e nos momentos dos encontros presenciais. Estes fatores forçaram cada estudante enxergar possibilidade de trilhar caminhos diferentes para a sua sobrevivência: muitos se apoiaram no diálogo com os autores do material conteudista, por

meio de suas obras, das leituras complementares e dos sites indicados, a fim de selecionar informações, interpretá-las, criar dados, produzir dados.

Pelo que dizem as narrativas, a figura do professor tutor foi o sujeito mais próximo do estudante, contudo este apareceu como “o tirador de dúvida”, lamentável constatação, pois é papel do professor tutor estimular o estudante a entrar “na intimidade do movimento do seu pensamento” (FREIRE, 1996), a de fim de chegar a problematização, ao processo de reflexão, ao desenvolvimento do pensamento crítico. Procurar romper com as relações meramente burocráticas e rotineiras é salutar para o estreitamento entre eu-e-o-outro; o estar junto é necessário (MELO, 2010), pois Ead não significa estar distante do outro (BORGES *et al.*, 2011), pois o trabalho desenvolvido pelos professores tutores de forma ajuntada, com a presença que marca, é de grande importância para o processo, pois vínculos são criados e o exercício da docência na Ead é fortalecido.

Este cenário justificou o aparecimento incessante, por meio das narrativas, da palavra autodidatismo. É importante, porém, não confundir autonomia com autodidatismo, pois o segundo ignora a importância do papel do professor, seja de perto ou de longe, para o processo de construção do conhecimento, transfere a responsabilidade pela aprendizagem apenas para o aluno, já o primeiro alia a liberdade do aluno com a certeza de que o professor cumpre com a sua finalidade de problematizar os conteúdos, de estimular e desafiar o aluno pela busca de suas respostas neste trabalho de construção entre o eu e o outro, ou entre o eu e os outros, entre os sujeitos envolvidos.

Todas as narrativas reconheceram a necessidade de melhorar o processo de comunicação, a fim de superar este distanciamento entre professores tutores e estudantes.

Com opções diversas de textos em mãos, os estudantes conseguiram chegar ao final da sua formação: o diálogo mais profundo se deu com os autores, por meio de suas produções, do material didático disponível. Muitas pessoas também envolvidas com a formação não deixaram faltar diálogo, interação e apoio, muito mais por iniciativa própria destas do que do próprio sistema de comunicação oficial do referido programa.

Houve também narrativas que lembraram de iniciativas de muitos sujeitos que promoveram uma Educação que cuidou da interação. Nos momentos de diálogo, de comunicação, de interação e da relação com o outro foi que os vínculos foram estabelecidos entre os envolvidos com o curso. Os vínculos contribuíram para o fortalecimento do processo educativo, pois o afeto possibilitou o aprendizado.

A Educação está acima de qualquer modalidade. Mais importante é o tratamento dado pelas pessoas envolvidas, o tipo de Educação que elas buscam e são amparadas. Se é

verdade que há professores que acreditam numa relação verticalizada de Educação e que colocam seus estudantes como simples receptores de informação, seja na Educação presencial ou não, também é verdade que existem aqueles que acreditam que a Educação transforma, emancipa os sujeitos envolvidos, a partir de uma relação horizontal de construção do conhecimento, também em ambas as modalidades.

Outra importante constatação é que, mesmo com inúmeros desafios enfrentados, a UFS conseguiu, passada a fase de implantação, reconhecer a necessidade de buscar aumentar os passos em direção à experiência dos sujeitos envolvidos na cultura pedagógica própria da Ead. Aprenderam com o caminhar, cada vez mais, a se desvencilharem das práticas da Educação presencial tradicional que aprisionavam e engessavam a interdependência do estabelecimento de uma nova ordem cultural. A experiência trouxe maturidade e a capacidade de conhecerem as entranhas da Ead.

Respondi a segunda questão correlata, com estas análises apresentadas, a partir das narrativas dos egressos, dos gestores e dos professores tutores, deste curso, no tocante ao processo pedagógico construído, com relação às potencialidades e fragilidades do curso em questão, aos aspectos formativos metodológicos e comunicacionais.

Também este estudo respondeu às últimas questões correlatas: como os egressos narraram sobre os impactos do curso de História na modalidade educativa a distância na sua vida pessoal, acadêmica e profissionais? E quais as contribuições e/ou lacunas deixadas pelo curso de História na modalidade educativa a distância na formação do profissional docente? Para respondê-las, analisei os impactos que a formação da licenciatura a distância em História na UFS trouxe para a vida pessoal, acadêmica e profissional dos egressos, a partir das suas próprias narrativas, bem como as contribuições do curso para a formação destes profissionais docentes ou as lacunas não preenchidas por ele.

Após 01 ano da conclusão do curso de licenciatura em História, momento em que se deram as entrevistas, 17% dos licenciados conseguiram atender aos propósitos do Programa UAB: formar professores para atuarem na Educação pública brasileira. Neste sentido, este estudo mostrou o lugar de onde estes licenciados falaram, os espaços que conquistaram, após a finalização desta formação. Procurou entender o que eles fizeram daquilo que a sua formação lhes proporcionou.

A vontade, o esforço e a dedicação de todos os egressos foram características marcantes deste percurso formativo. Todos eles demonstraram orgulho dos seus diplomas, pois estes os possibilitaram o exercício legal da docência. Aqueles que conseguiram concluir e encontraram um lugar no campo da docência em História falaram com entusiasmo do

exercício da sua profissão e da sua trajetória acadêmica. Falaram com orgulho do ponto de chegada, das mudanças que esta formação provocou em suas vidas.

Todos eles se sentiram preparados após a terminalidade do seu curso, demonstraram-se orgulhosos com a qualidade do curso, ainda que reconhecessem os desafios e problemas enfrentados. E a formação trouxe um fato ainda mais relevante: despertou nos licenciados o gosto pelo saber, aprenderam a aprender, quiseram ir além, tornaram-se inquietos, tornaram-se sedentos de conhecimento.

A conclusão deste percurso formativo mudou de forma significativa os seus egressos: as visões de mundo foram ampliadas, tornaram-se mais apuradas e repletas de criticidade, sonhos foram realizados, projetos de vida modificados, chegaram novas conquistas. O conhecimento os libertou das ameaças de quem não tinha o curso superior e, na vida de outros, alçaram novos voos. Falaram com orgulho que já tinham nível superior, que, a partir desta conquista, já podiam lecionar na área que abraçaram- História- de forma legalizada.

Na adolescência de muitos, o nível superior era uma conquista tão distante, que nunca nem chegaram a sonhar; eles narraram o diferencial que esta formação trouxe para as suas vidas, as portas que ela conseguiu escancarar: dos 3 egressos entrevistados que não ocupavam um lugar no universo educacional, dois, no momento das entrevistas, já tinham se tornado professores de História na rede pública de ensino, sendo uma contratada e o outro estatutário; a outra tornou-se professora tutora da mesma formação que a formou.

A partir da conclusão desta licenciatura, já era possível sonhar com um concurso público, esta conquista foi alcançada por alguns dele. Alguns deixaram de ocupar o espaço de uma profissão ainda mais desvalorizada socialmente para a condição de professor da rede pública estadual. O que é pouco para alguns, é muito para tantos outros.

Todos os 7 egressos afirmaram que este curso trouxe efeitos significativos para as suas vidas pessoal e profissional. São unânimes em reconhecerem os impactos positivos desta formação nas multidimensões das suas vidas.

Para estes egressos, esta formação os tornou sujeitos críticos. Após a sua terminalidade, enxergaram-se como seres capazes de indagar, de refletir. Não aceitaram as verdades como elas aparentemente se apresentavam, seus horizontes foram alargados. Eles reconheceram a universidade como promotora de todas estas mudanças.

Eles narraram suas evoluções com convicção. O curso em si mudou suas perspectivas e posturas diante da vida, esta é uma das finalidades de um curso superior. Esta formação em História ampliou horizontes deles.

A criticidade dos estudantes foi construída durante esta trajetória acadêmica, esta foi uma constatação decisiva para este estudo. Os impactos de qualquer formação acadêmica serão mais ou menos significativos na vida dos seus estudantes a depender de como esta formação foi pensada e de que forma os sujeitos envolvidos tiveram força, comprometimento e condições objetivas para pô-la em prática: esta formação a distância em História, mesmo diante dos desafios enfrentados, os possibilitou enxergar o mundo com outros olhos, ganharam criticidade, assumiram uma nova postura diante do mundo, da vida, do outro.

As transformações não pararam por aí: os licenciados foram afetados também no campo social e econômico. A Educação, seja ela de perto ou de longe, precisa servir para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos que a escolhem como meio para o seu crescimento. Quando a Educação é reconhecida como um importante meio para se alcançar os resultados esperados, as chances de dedicar e se comprometer ainda mais com a profissão são maiores. A busca permanente pelo conhecimento na área da sua profissão é ainda mais provável.

Os licenciados se sentiram recompensados nas suas multidimensões humana, pois reconheceram que o conhecimento os desacorrentou de muitas amarras, sentiram-se livres e encorajados para enfrentarem o mundo, identificaram-se com a profissão que abraçaram. Têm consciência do quanto avançaram. A inquietude, pois, não os deixaram paralisar, sentiram vontade de buscar mais espaço, mais conquistas, mais poder. Por tudo que passaram durante a trajetória acadêmica, os licenciados se sentiram competitivos, quiseram conquistar espaços cada vez melhores no campo educacional, buscaram a valorização da sua profissão.

Ao final da formação, tiveram como meta estar cada vez mais atualizados na área que abraçaram para a sua carreira profissional: a História. Esta formação a distância foi só o ponto de partida, muitos já começaram, com destaque, a percorrer novas trilhas e atribuíram este fato à base sólida que a sua graduação lhes proporcionou. Aprenderam a valorizar o tempo - este não estaciona.

Os egressos fizeram questão de valorizar e reforçar suas crenças no curso a distância da UFS em História. Empenharam suas palavras no sentido de afirmar que há aprendizagem e utilidade na/para a Ead e que esta formação os transformou e que trouxe grande oportunidade para a classe trabalhadora e para a classe social economicamente menos favorecida.

Eles confirmaram de forma constante a qualidade do curso, apesar de reconhecerem os desafios e problemas da formação. Toda e qualquer formação apresentam falhas e problemas, algumas mais que outras.

Diante de todas as constatações apresentadas, a formação em História a distância da UFS se constituiu por meio de pessoas que queriam e lutaram para realizar, ainda que não contassem com as condições objetivas adequadas na fase de criação e implantação do curso.

Como dito no início destas considerações finais, o ensino de História mudou e esta formação a distância em História, mesmo diante de tantos desafios e problemáticas, precisava atender às necessidades sociais da contemporaneidade. Há alguns anos, os historiadores passaram a compreender que a sua atuação profissional perpassava pela responsabilidade de contribuir com formação de cidadãos críticos, conscientes, capazes de transformarem aspectos sociais, em busca de uma sociedade mais igualitária. O ensino de História superior precisou atender a este tipo de formação.

A Educação superior que cuidava da manutenção da sociedade passou a ter como finalidade primeira contribuir com uma formação crítica e cidadã para muitos. Aumentou, pois, a complexidade das formações, pois aliar quantidade à qualidade implicou em muitos desafios.

No caso em tela, a UFS precisava formar licenciados em História capazes de lidar com o contexto educativo do século XXI. Este futuro professor precisava concluir a sua formação com capacidade técnica, com apropriação do conhecimento na área específica, como também com capacidade de trabalhar com a realidade do sistema educacional brasileiro.

No contexto atual, as escolas recebem estudantes de diferentes origens e culturas, cada um deles traz consigo o acúmulo de experiências adquiridas no seu meio sociocultural.

Diante do contexto atual das escolas brasileiras que recebem estudantes de todas as classes sociais e culturas, a formação, então, de professores de História tem papel primordial de superação da exclusão social, em busca da construção da cidadania e da emancipação dos sujeitos históricos. O trato com os desiguais e o respeito ao diferente precisam tomar acento agudo na atuação profissional docente. Sempre coube à universidade este papel: formar professores capazes de lidar com o contexto educativo da sua contemporaneidade.

Qualquer licenciatura, deste início do século XXI, precisava cuidar do seu propósito primeiro: ensinar o futuro docente a arte do professorar. Para tanto, o professor precisa ter se apropriado dos conteúdos cognitivos da sua Disciplina, a Teoria, mas não pode se furtar dos conhecimentos ligados ao comportamento humano- o trato com o outro, com o diverso.

As narrativas dos egressos apontaram que o curso de História a distância da UFS deixou faltar aos licenciados a habilidade para trabalhar com a complexidade das salas de aula cada vez mais heterogêneas. Esta formação não cuidou deste aspecto importante. Os egressos, hoje licenciados, porém, aprenderam que para enfrentar esta falta, eles precisavam

ficar atentos à dinâmica de construção do conhecimento e, desta forma, tomaram consciência de que o processo de ensinagem difere do processo de aprendizagem, e que o maior problema está no primeiro (FERNANDÉZ, 2000). A referida formação, porém, não os tornou professores autoritários. Tornaram-se sensíveis para perceberem que, muitas vezes, é preciso recuar, refletir sobre a sua prática pedagógica e dar um novo significado ao processo de ensinagem para alcançar novos estudantes no processo de aprendizagem.

Em vários momentos das narrativas, este estudo permitiu perceber que os egressos estavam orgulhosos quando relatavam que suas práticas de atuação docente promoviam a transformação dos seus estudantes. E mesmo quando presenciavam qualquer distanciamento entre o que eles desejavam e o que era possível realizar em cada turma, eles demonstravam, por meio de suas narrativas, o mais importante: estavam disponíveis para diminuir o distanciamento entre o querer e o poder.

Este curso de História a distância formou licenciados críticos, capazes de questionar, de problematizar e preocupados com a sua práxis pedagógica, ou seja, foi uma boa formação que cumpriu com o seu papel. Para Nóvoa (1995), a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que facilite para os próprios professores mudanças, a partir de sua auto-formação vivenciada na sua prática, em um movimento de reflexão-ação.

Os egressos licenciados apresentaram ter competência técnica e, com a experiência docente, buscavam adquirir a competência comportamental para lidar com o diverso, com a Educação promovida para muitos. Esta licenciatura contribuiu com a formação técnica e cognitiva dos seus licenciados, deixou, porém, uma lacuna, quanto à formação comportamental destes. Formou, porém, professores reflexivos, capazes de avançar naquilo que deixou faltar a sua formação acadêmica.

Com as respostas dadas às questões correlatas, este estudo conseguiu responder também ao problema central desta pesquisa: como, ao longo de quase uma década (2005 a 2014) foi configurada, em Sergipe, a formação pública do professor de História na modalidade educativa a distância?

Nesta formação houve, apesar das limitações provocadas pela fase de criação e implantação, qualidade social (VÁSQUEZ, 2007) e (SILVA, 2009).

Os licenciados, frutos da formação em História a distância da UFS, evoluíram enquanto gente, enquanto humanos, enquanto profissionais capazes de se utilizarem da sua atuação docente para transformarem as vidas de outros também por meio da Educação. Mudaram suas formas de enxergarem o mundo, de lidarem com o diverso, melhoraram sua

qualidade de vida. Despertaram o gosto pela busca permanente pelo conhecimento acadêmico e de mundo.

Diante deste cenário, minha defesa veio no sentido de que no que tange à formação dos sujeitos envolvidos com este estudo, o curso de licenciatura em História a distância da UFS, apesar dos desafios enfrentados durante o percurso de formação, conseguiu preparar bem os seus licenciados, afetou positivamente as suas vidas, nos diversos aspectos- pessoais, profissionais, sociais e econômicos, capazes de fazê-los se reconhecerem como sujeitos históricos e sociais em construção.

E, portanto, afirma minha crença e esperança na transformação dos sujeitos egressos que conseguem ser afetados pelos bons impactos da formação que transforma, seja ela de perto ou de longe.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **Educação a Distância: Uma Nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade**. São Paulo, Futura, 2003.

AMORIM, Dinani; AMORIM, Ricardo; GOMES, Alex Sandro. Projeto Amadeus: criando novas experiências de aprendizagem em uma educação sem distância. In: PESCE, Lucila; OLIVEIRA, Maria Oliva de Matos (Org.). **Educação e Cultura midiática** (vol. II). Salvador: EDUNEB, 2012, p. 91 a 120.

ANDRADE, João Maria Valença de; SOUTO, Paulo Heimar. **Práticas Pedagógicas de História em Áreas Interioranas de Sergipe**. ANPUH, XXIII Simpósio Nacional de História: Londrina, 2005.

APARICI, Roberto. **Comunicación Educativa em La Sociedad de La Información**. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid: UNED, 2003.

BARANOV, *et al.* **Pedagogia**. La Havana: Pueblo y Educación, 1989.

BARROS, José D'Assunção. **História comparada** – da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. **Revista Educação**, Campinas, n. 13, p. 07-21, 2007. Disponível em <<http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/207>>. Acesso em: 14 maio 2016.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: José Zahar Editor, 2005.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância**. 6 ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2012.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação à distância**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BEZERRA, Francisco Chaves. **O ensino superior de História na Paraíba (1952-1974): aspectos acadêmicos e institucionais**. p. 140. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa- PB, 2007.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia, confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

BORGES, Fabrícia Teixeira; CAIXETA, Juliana Eugênia; LINHARES, Ronaldo Nunes. O professor de EAD: significados e contradições. In: LINHARES, Ronaldo Nunes; LUCENA, Simone de (Org). **Educação a distância e as tecnologias da inteligência: novos percursos de formação e aprendizagem**. SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Org.). Maceió: EDUFAL, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3d. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Universidade Aberta do Brasil, 2010**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 14 maio 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital da Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5622.pdf> , acessado em 04 nov. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 14 maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal de Sergipe. Estância. Prefeitura Municipal de Estância. **Acordo de Cooperação Técnica de número 230**. Brasília, 2006.

BRETAS, Silvana Aparecida. **A criação da Universidade Federal de Sergipe- história, política e formação da comunidade acadêmica (1959-1970)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

BRUNER, Jerome. The Narrative Construction of Reality. In: **Critical Inquiry** 18, 1991: 1-21.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução: Newton Aquiles Von Zuben, 8 ed. São Paulo: Centauro, 2001.

BULGACOV, S.; MARCHIORI, M. O ser e a comunicação dos saberes. In: MARCHIORI, M. (org). **Faces da cultura e da comunicação organizacional**. v.2. São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2010, p. 105-119.

CARVALHO, Silvana Maura Batista de. **A formação do professor de história na Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Ponta Grossa de 1950 a 1970: propostas curriculares e memórias docentes**. f.286. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR, 2010.

CASTRO, Eunice; SANTOS, Edméa. Da tutoria reativa à docência online: um caminho formativo. In: LINHARES, Ronaldo Nunes; LUCENA, Simone de (Org). **Educação a distância e as tecnologias da inteligência: novos percursos de formação e aprendizagem**. SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Org.). Maceió: EDUFAL, 2011.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Formação de docentes e ensino da história: Perspectivas e Desafios**. In: Revista espaço acadêmico, nº: 77, 2007

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

COMENIUS, Iohannes Amos. **Didactica Magna**. Introdução, Tradução e Notas: Joaquim Ferreira Gomes-: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso: em 11 ago. 2014.

DANTAS, Ibarê. **História de Sergipe**, República (1889-2000). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

DEPOVER, Christian e colaboradores. Um dispositivo de aprendizagem a distância baseada na partilha de conhecimentos. In: ALAVA, Séraphin. **Ciberespaço e formações abertas: Rumos a Novas Práticas Educacionais?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância, da legislação ao pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

FENÉLON, Déa Ribeiro. **A licenciatura nas área das Ciências Humanas**. Ciência e Cultura, Campinas, v. 9, n. 35, p. 1257- 62, set. 1983.

FERNANDEZ, Alícia. **O saber em jogo: a psicopedagoga propiciando autorias de pensamento**. São Paulo: Artmed, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão e Organização Escolar**. IESDE Brasil, 2009.

FIDÉLIS, José Márcio Neri. **História da Implantação da Educação Superior a Distância na UNIT (2000) e na UFS (2006): narrativas dos gestores**. p. 111. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Sergipe. São Cristóvão-SE, 2014.

FONSECA, Genisson Alves da. **Implantação da educação a distância via internet na Universidade Federal de Sergipe: um conjunto de diretrizes**. 2006. ... f.184 Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação... São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2006.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1077.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Coleção Cibercultura- Porto Alegre: Sulina, 2012.

FRANÇA, Vera Lúcia Alves; CRUZ, Maria Tereza Souza. **Atlas escolar de Sergipe: espaço geo-histórico e cultural**. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos, São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). Série Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1981

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GONÇALVES, Ilse Maria; Comunidade Cooperativa de Aprendizagem em Rede. Boletim Técnico do Senac: **A Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, vol.32, nº2, p.54-55, mai./ago, 2006.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G. et al. (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância.** São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. In: **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, n.1, 1988, pp.5-27

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** Tradução de Laurent Léon Schaffter, Vértice: São Paulo, 1990.

HELLER, Agnes. **História e Cotidiano.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
ICCP. **Pedagogia.** La Havana: Pueblo y Educación, 1988.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

LE GOFF, J. **História e memória.** Campinas: Unicamp, 1996.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual.** Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed.34, 1996.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva, por uma antropologia do ciberespaço.** Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira (consultora). **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade**. Projeto CNE/ UNESCO-914BRZ1142.3- produto 2, Brasília-DF, 2014.

LORDSLEEM, Narcísia Leopoldina Cavalcanti. **Democratização do acesso ao nível superior: os cursos de graduação à distância da UFRN...** f.197 Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2011.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. **O Ensino Superior Brasileiro e a Influência do Modelo Francês**. Florianópolis, Anais do XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul/ II Congresso Internacional IGLU, 2011.

MARCHIORI, M. Cultura e comunicação organizacional: uma perspectiva abrangente e inovadora na proposta de inter-relacionamento organizacional. In: MARCHIORI, M. (org.). **Faces da cultura organizacional**. São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2006, p. 77-94.

MARIN, Marilú Favarin. **Relação teoria e prática na formação de professores de História**, p. 201. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, 2013.

MARTINS, Onilza Borges. **Guia Didático do Curso de Metodologias Inovadoras aplicadas à Educação**. Curitiba: IBPEX, 2003.

MATTOS, Maria Olívia Oliveira; ROMÃO, Eliana Sampaio. Autonomia e Dialogia na Educação a distância: aproximações críticas. In: LINHARES, Ronaldo Nunes; LUCENA, Simone de (Org). **Educação a distância e as tecnologias da inteligência: novos percursos de formação e aprendizagem**. SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Org.). Maceió: EDUFAL, 2011.

MATTAR, J. Interatividade e Aprendizagem. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **Do oral para o escrito**. In: **História oral: como fazer, como pensar**, Contexto, São Paulo, 2011. P. 133- 139.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MELILLO. Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima. **Em um dia professor do ensino presencial... Em outro professor na modalidade a distância? Ações que constituem a atividade de ser professor na Ead/UAB...** f.163 Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Matemática. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto-Minas Gerais, 2011.

MELO, José Antônio Pereira de. A Questão da Tutoria na Prática da Educação a Distância. In: RODRIGUES, Aurora de Jesus (Org). **Educação a distância: formação de professores e recursos didáticos**. São Paulo: Factash Editora, 2010.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Integração de mídias nos espaços de aprendizagem. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org). In: **Integração de mídias nos espaços de aprendizagem**. Brasília: O instituto, 1981.

MORAN, José Manuel. **Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores**. Porto Alegre: Educação, v.32, n.3, p. 286-290, 2009.

MOURA, Tauane Oliveira; SOBRAL, Maria Sobral. Discursos Pedagógicos de Professores que atuaram no Ensino Presencial e no Ensino a Distância. In: LINHARES, Ronaldo Nunes; LUCENA, Simone de (Org). **Educação a distância e as tecnologias da inteligência: novos percursos de formação e aprendizagem**. SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Org.). Maceió: EDUFAL, 2011.

NASCIMENTO, F.; CARNIELLI, B. L. **Educação a distância no ensino superior: expansão com qualidade?** Etd – Educação Temática Digital, Campinas, v. 9, n. 1, p. 84-98, nov. 2007.

NASCIMENTO. Sérgio Bandeira do. **A formação do curso de História da Universidade Federal do Pará: uma análise do projeto político pedagógico...f.173** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação de Educação. Universidade Federal do Pará. Belém- PA, 2008.

NORA, Pierre. « **Entre mémoire et histoire : la problématique des lieux** ». In GERON, Charles-Robert. (org). **Le lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984. V.2. La Nation.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de nº 9294/96. Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Em 20 dez. 1996. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08 maio 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006a. Institui a Universidade Aberta do Brasil**. Disponível: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>> Acesso em: 8 maio 2016

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Edital da Universidade Aberta do Brasil 1 – UAB 1. 2005b**. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2016.

OLIVEIRA, João Paulo Gama. **A formação do professor de História da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe: entre disciplinas, docentes e conteúdos (1951-1962)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

OLIVEIRA, Martha Khol de. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEN, Arabela Campos. **A marca de origem:** comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. Cadernos de Pesquisas v.35, nº 125 p.111-135, maio/agosto, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ed - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PEREIRA, Edna Lemes Martins. **Formação de professores de História na Universidade para os trabalhadores da Educação:** projeto de LPP da UEG no norte goiano (1999-2001), p. 234 Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontfícia Universidade Católica de Goiás, PUC. Goiana- GO, 2014.

PETERS, Otto. **Dialética do ensino a distância.** São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2001.

PIMENTA, A. M.; LOPES, C. **Habitus professoral na sala de aula virtual.** Educação em Revista, v. 30, n. 3, p. 267-89, jul./set. 2014. <http://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200002>.

PINSKI, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos históricos,** Rio de Janeiro, v.5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POSSOLLI, Gabriela Eyng. **Políticas de educação superior a distância e os pressupostos para formação de professores,** p. 235. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR, 2012.

PRETI, Oreste. A formação do professor na modalidade a distância: (DEZ) construindo metanarrativas e metáforas. In: PRETI, Oreste (org). **Educação a distância:** sobre discursos e práticas. Brasília: Liber, 2005.

QUINTAS-MENDES, António; MORGADO, Lina; AMANTE, Lúcia. Comunicação mediatizada por computador e educação online: da distância à proximidade. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, António (Org.). **Educação online:** cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2010.

RURATTO, Paulo; GOUVEIA, Luiz; GOUVEIA, Joaquim. **Características essenciais do Ensino a Distância.** 2004. In: <http://www2.ufp.pt/~Imbg/com/eLes04%20paulorurato.pdf>. Acesso em 25/07/2014.

ROMÃO, Eliana. **A relação educativa por meio de falas, fios e cartas.** Maceió-Al: UDFAL, 2008.

ROMÃO, E. S.; OLIVEIRA, M.O.M. Autonomia e dialogia na educação a distância: aproximações críticas. In: LINHARES, Ronaldo Nunes; LUCENA, Simone Ferreira (Org.). **Educação a distância e as tecnologias da inteligência:** novos percursos de formação e aprendizagem. Maceió: EDUFAL, 2011.

ROMÃO, Eliana Sampaio. **Políticas e Diretrizes da Educação a Distância na Era Digital:** Revolução ou Rebulição. João Pessoa. Editora Universitária, UFPB, 2009.

RUMBLE, G. A Tecnologia da Educação a Distância em Cenários do Terceiro Mundo. In PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000.

SÁ, Iranita M. A. **Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social**. Fortaleza, C.E.C., 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em Educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Docência na cibercultura: laboratórios de informática, computadores móveis e educação online**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, vol. 5).

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um Educando o profissional reflexivo novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTANA, Verondina Ferreir; ROCHA, Simone Albuquerque da. **Formação de professores em EaD: os diferentes olhares sobre a constituição identitária descritos nas narrativas das licenciandas em Ciências da UAB—MT, XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas/SP: UNICAMP, 2012.**

SANTOS, Cleber Nauber dos. **Políticas de Educação a Distância para o Ensino Superior: o foco no aluno do Sistema UAB/UFAL**, f.315. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió-Alagoas, 2011.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. In: **Revista FAEBA**, v.12, no. 18. 2003 (no prelo).

SANTOS, Fabiano Cunha dos. **Universidade Aberta do Brasil: limites e possibilidades para a democratização da educação do ensino superior na Bahia**, Dissertação(Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade Estadual da Bahia. Salvador-Bahia, 2011.

SANTOS, Márcio Batista. **Processos de comunicação da disciplina Cálculo I do curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância do CESAD/UFS/UAB**, f. 315 . Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE, 2012.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SHULMAN, R. J. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: . Acesso em: 7 abr. 2015.

SILVA, Jaqueline Lima da; SILVA, Juvenal Carolino da. Ensino a distância e ensino presencial. Uma análise das principais diferenças socioeconômicas e das condições de oferta de curso aos graduandos em química licenciatura da UFS. **Revista Edapeci**, v. 14, n. 1, São Cristóvão: 2014.

SILVA, Maria Abadia da. **Qualidade social da educação pública**: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Robson Santos da. **Gestão de EAD**: Educação a Distância na Era Digital. São Paulo: Novatec Editora, 2013.

SILVEIRA, Paulo Ricardo Tavares da. **DOCÊNCIA A DISTÂNCIA NO ENSINO DA UAB**: Identidades ambivalentes, p. 231, Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas-RS, 2011.

SILVA, Jaqueline Lima. **Ensino a distância e ensino presencial**: uma análise das principais diferenças socioeconômicas e das condições de oferta de curso dos graduandos em Química Licenciatura da UFS , p.176, Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências da Matemática. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2013.

SIMÕES, Rodrigo Lemos. **Formação de professores de História**: práticas e discursos de si... p. 243, Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre- RS, 2013.

SIQUEIRA, Francisca Jacira Freire de Sousa. **Formação Universitária Docentes de História em um município maranhense**: contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, p. 163, Mestre (Dissertação). Programa de Pós-graduação Stritu Sensu Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano. Universidade Federal de Taubaté. Taubaté-SP, 2013.

SOBRAL, Maria Neide. **Práticas pedagógicas de matemática em Ambiente Virtual de Aprendizagem**. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, v. 04, p.24-33, 2010.

SOUTO, Paulo Heimar; SOBRAL, Maria Neide. **Formação Docente em EAD**: impactos e desdobramentos em Sergipe. UFS, 2015.

SOUTO, Paulo Heimar; SOBRAL, MARIA Neide; SOARES, Tathiana Santos; SOUZA, Isabella Tatyane de Lima. Formação docente inicial na modalidade educativa a distância: memórias de egressos do curso de Letras/Português, v. 15. n.3, p. 459-572, **Revista Edapeci**: São Cristóvão, 2016.

SOUZA JÚNIOR, Carlos Menezes de. **Formação de professores na educação pública a distância:** um estudo no polo presencial Senador Júlio César Leite, em Estância- Sergipe. 2014.f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2014.

SOUSA, Maria Iracema Pinho de **Avaliação da Aprendizagem na Disciplina Estrutura Política e Gestão Educacional:** Um Estudo Comparativo entre os Cursos Presencial e Semipresencial da UFC/UAB, p. 322, Tese. (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Fortaleza-CE, 2012.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: “INFANCIA E PRATICAS EDUCATIVAS”. Maringá, PR, 2007. Disponível em: . Acesso em: 04 jul. 2012.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Educação Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária:** um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TORI, Romero. **Educação sem distância:** as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

TREVISAN, Graziela Hochscheidt. **Concepções de educação e de história e saberes de formação de professores de história no Brasil, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980.** p. 170. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR. 2010.

VAIDERGON, José. **As seis irmãs:** as FFCL do interior paulista. Araraquara: Unesp, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003.

VALADARES, Jorge. **Teoria e Prática de Educação a Distância.** Portugal, Lisboa: Universidade Aberta, 2011.

VALENTE, José Armando. **Educação a distância via internet.** São Paulo: Avercamp, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Tradução de Maria Encarnación Moya Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales- CLACSO, 2007.

ZASLAVSKY, Susana Schwartz. **Formação inicial de professores de História e a tomada de consciência das relações espaço-temporais...**p. 201. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre- RS, 2010.

ANEXO

Modelo utilizado na pesquisa como Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A) PARTICIPANTE

Eu, _____, fui convidado/a a participar da Pesquisa de Doutorado de Carlos Menezes de Souza Júnior, doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

Fui plenamente esclarecido/a de que ao responder as questões que compõem esta pesquisa, participarei de um estudo de cunho acadêmico.

Fui esclarecido/a ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terei direito a nenhum tipo de remuneração. A participação na pesquisa não incorrerá em riscos ou prejuízos de qualquer natureza.

Declaro ter conhecimento de que os dados referentes aos/as participantes, ou seja, os dados serão divulgados posteriormente.

Também estou ciente de que a coleta de dados para a pesquisa desenvolver-se-á por meio de entrevistas individuais. E concordo que meu nome seja explicitado na referida pesquisa e seus prováveis desdobramentos.

A entrevista foi programada em dia e horário específicos, contando com o livre consentimento do/a participante, o qual informará com bastante antecedência a impossibilidade de participação nesta etapa da pesquisa, podendo optar pelo agendamento em outro dia, em local e horário definidos por ambas as partes.

Assim, considero-me ciente e satisfeito/a com os esclarecimentos deste documento e explicações pelas pessoas envolvidas, inclusive durante a leitura deste, realizada de forma pausada e objetiva, quando também tive a oportunidade de fazer perguntas.

Portanto, concordo com a minha participação na pesquisa e declaro serem verdadeiras todas as informações que concederei nas próximas etapas de desenvolvimento de estudo, autorizando o registro das informações por meio de gravação em áudio.

_____, Sergipe, _____ de _____ de 2016.

Participante da Pesquisa

Autor da Pesquisa