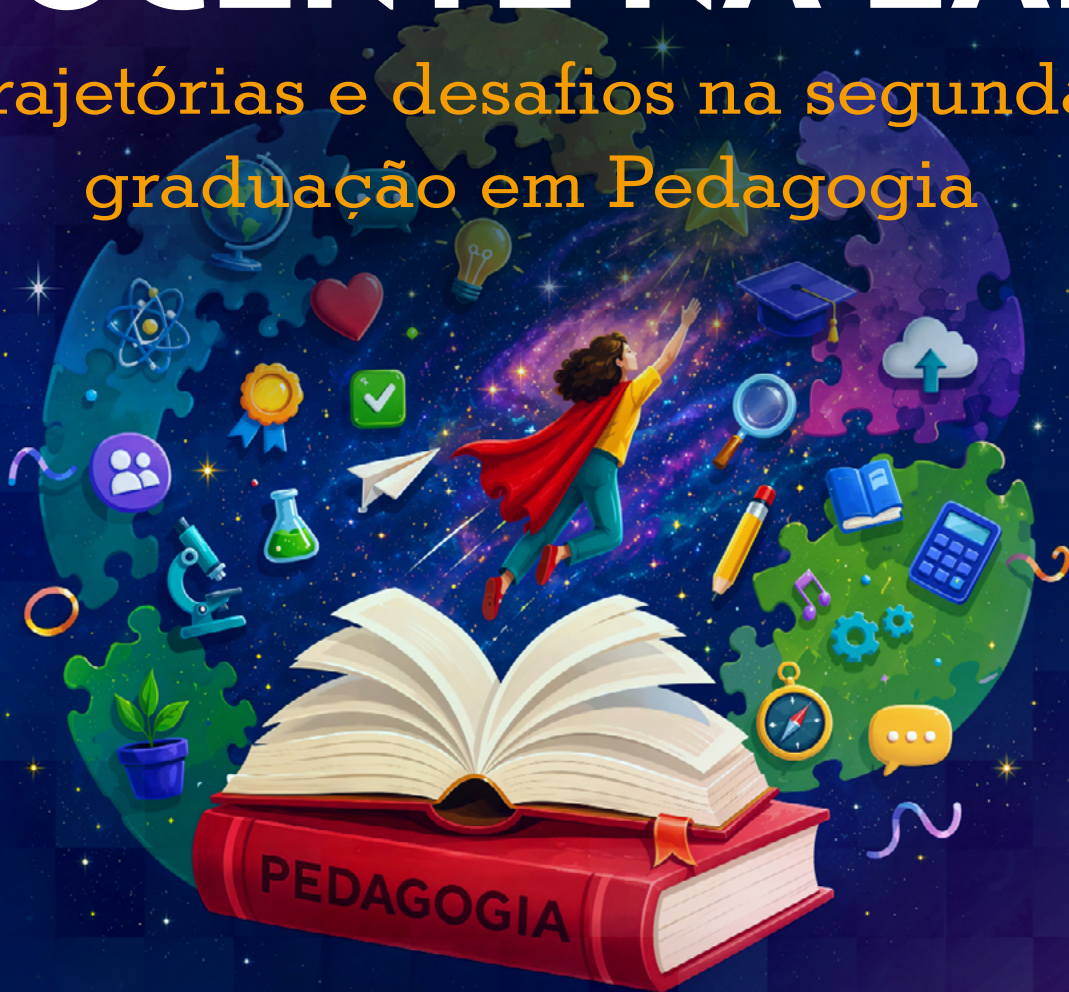


Vivian Heinle

FORMAR-SE DOCENTE NA EAD

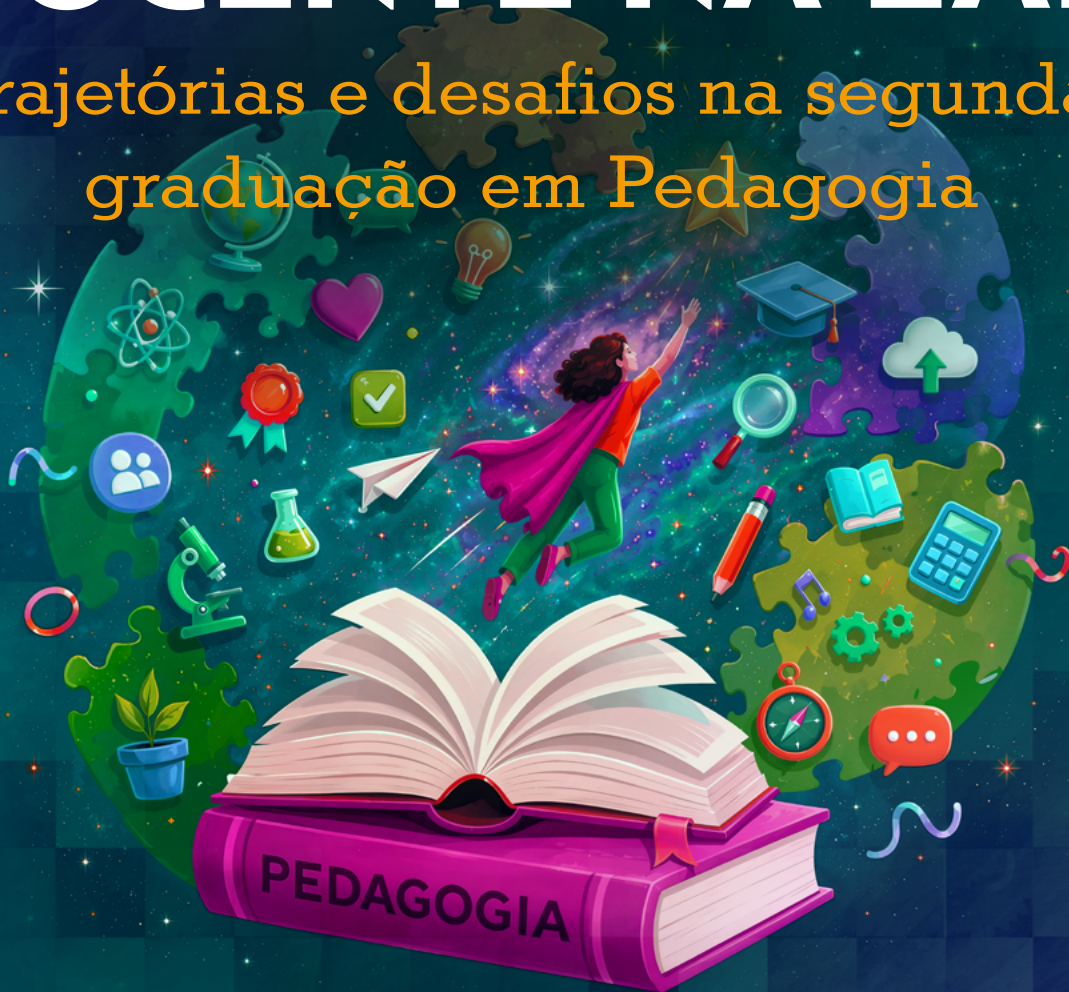
trajetórias e desafios na segunda
graduação em Pedagogia



Vivian Heinle

FORMAR-SE DOCENTE NA EAD

trajetórias e desafios na segunda
graduação em Pedagogia



I São Paulo I 2026 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

H468f

Heinle, Vivian

Formar-se docente na EAD: trajetórias e desafios na
segunda graduação em Pedagogia / Vivian Heinle.
– São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-658-6

1. Pedagogia. 2. Educação a distância. 3. Segunda
graduação. 4. Identidade. 5. Docência. I. Heinle, Vivian.
II. Título.

CDD: 371.35

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação a distância

Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 a autora.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	Vivian Heinle, Creative_hat - Magnific.com
Tipografias	Acumin, Anisette Std Petite, Stymie
Revisão	Lene Belon Ribeiro
Autora	Vivian Heinle

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Maria Cláudia Dal'Igna

Prefácio

**Formar-se docente na Educação
a Distância (EAD):**

“um nó que atamos e desatamos juntas”12

Apresentação17

CAPÍTULO 1

Primeiros passos:

da pesquisadora à pesquisa21

CAPÍTULO 2

Os caminhos da docência:

uma história que se desenha39

CAPÍTULO 3

O curso de pedagogia no Brasil:

presencial e EAD54

CAPÍTULO 4

A pedagogia EAD:

aspectos teóricos e metodológicos.....76

Trajetórias narrativas de egressas/os
da pedagogia EAD.....81



CAPÍTULO 5

A constituição da identidade docente na pedagogia EAD96

A aceleração do tempo..... 105

CAPÍTULO 6

A precarização do processo de formação 120

Considerações finais..... 135

Referências..... 140

Sobre a autora 151





Estudar, pesquisar e escrever são um trabalho de cuidado: um trabalho de si sobre si e um trabalho de si com os outros. Estudar, pesquisar e escrever são processos que nos permitem escapar do debate polarizado que pode paralisar a vida da gente, assim como nos possibilitam questionar as fronteiras criadas para regular nossos modos de vida. [...]

[Isso] também implica realizar um duplo movimento, com lucidez, equilíbrio e coragem: **1-** olhar para fora de nós, buscando tecer formas de criação, de cooperação e de resistência diante dos fascismos da vida; **2-** olhar para dentro de nós, perseguindo com coragem os fascismos que nos habitam, que estão dentro de cada ser humano, que fazem com que nos deixemos anestesiar pelas forças e seus poderes (Dal'Igna, Maria Cláudia, 2023, p. 135-136, grifos da autora).

PREFÁCIO

FORMAR-SE DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD):

“UM NÓ QUE ATAMOS E DESATAMOS JUNTAS”¹

Maria Cláudia Dal'Igna²

Vivian e eu caminhamos juntas há quase 20 anos. Iniciamos nossa parceria como orientadora e orientanda em 2007, no curso de especialização em Educação Especial da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), e seguimos juntas nos cursos de mestrado e doutorado em Educação, realizados por ela entre 2014 e 2016 e entre 2020 e 2024, na mesma instituição. Hoje, Vivian segue com o grupo de pesquisa Lola³, atuando como pesquisadora colaboradora.

- 1 Costuro os termos “nó” e “docência” para criar a expressão “nós da docência” (Dal'Igna, 2023). Ainda, neste prefácio, apresento uma explicação mais detalhada dos sentidos que atribuo ao termo.
- 2 Pedagoga e doutora em Educação. Professora dos cursos de Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Fundadora e diretora pedagógica do “Nós da Docência - Ecossistema de Pesquisa, Formação e Carreira”. Coordenadora do Lola - Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade. Contatos: mcdaligna@hotmail.com; instagram.com/mcdaligna/.
- 3 Coordenado pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, o Lola reúne pesquisadores/as que desenvolvem ações de pesquisa, ensino e extensão na Educação Básica e no Ensino Superior, mobilizando os conceitos de docência, gênero, sexualidade, parentalidade e interseccionalidade como ferramentas éticas, políticas e pedagógicas. Sob a perspectiva da pesquisa-formação, propõem-se investigações que permitam desenvolver processos de cooperação regionais, nacionais e internacionais entre o grupo de pesquisa, universidades e escolas, para produzir conhecimentos sobre pedagogia, ensino e profissionalidade docente, bem como analisar modos pelos quais gênero e sexualidade, em intersecção com outros marcadores sociais, conformam os caminhos da formação e da profissionalização. Ao mesmo tempo, o trabalho docente é analisado em articulação com a escola, a universidade e a família, para problematizar a produção de diferenças, desigualdades, discriminações e violências de gênero e de sexualidade no currículo e no planejamento pedagógico (Ementa cadastrada no diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Para mais informações, acesse: grupolola.org.

Ao longo desse período, enfrentamos muitos desafios pessoais, profissionais e acadêmicos. Gosto de dizer que ela me viu parir muitos projetos de vida bonitos e potentes, entre eles o da maternidade de duas gurias gêmeas. Por isso, posso dizer: Vivian é aluna, orientanda, colega professora. É amiga!

Nestes anos, pude testemunhar as aprendizagens e desaprendizagens construídas por Vivian como docente, na escola e na universidade. Ela investigou e viveu o tema da sua tese: “formou-se docente” com todas as implicações que isso tem. Em minhas pesquisas, tenho desenvolvido um argumento para explicar esse processo de “tornar-se professora”.

Proponho estabelecer a própria “docência” como objeto de pesquisa e refletir sobre ela. Assim, defendo que a docência é sustentada por muitos nós. Nós como pronome e como substantivo. Nós como potência, nós como ponto de conexão e nós como tensão. Nós como um exercício imenso de suspeita sobre quem somos ou vamos nos tornando como professoras. Este conceito é uma ferramenta ética, política, pedagógica e estética que permite às professoras e professores olharem para si mesmos, para os seus processos de constituição, para os modos como organizam o trabalho pedagógico na escola e na universidade, como se relacionam com suas colegas, como se posicionam como profissionais nos contextos em que atuam. Para viver a docência com humanidade, presença e autoria, precisamos costurar formação, pesquisa e carreira para atar e desatar os nós da profissão docente, recusando o debate polarizado que celebra ou demoniza nossa profissão, para compreender a docência sob uma nova perspectiva (Dal’Igna, Maria Cláudia, 2023, p. 44).

A partir do conceito de docência que defendo, destaco que o conteúdo deste livro é resultado de um movimento de ser/tornar-se professora que se desafia a questionar o que pensa e o que faz enquanto professora. Ao mesmo tempo, Vivian se desafia a articular pesquisa e vida como proponho, como um nó que ela ata e desata para qualificar seu trabalho em sala de aula todos os dias.



Nessa perspectiva, esse livro é um convite para refletirmos juntas sobre os modos como nos tornamos docentes e sobre como nos relacionamos com as experiências de formação que vivemos. De modo específico, Vivian acompanha, a partir de suas narrativas, as trajetórias formativas de egressas/os do curso de Pedagogia EAD que as/os escolheram como segunda graduação, em universidades gaúchas, para compreender como se constituem suas identidades docentes.

O trabalho de pesquisa realizado por Vivian nos permite refletir sobre os desafios de formar-se docente na EAD, como a “aceleração do tempo” e a “precarização do processo de formação”; desafios analisados em articulação com os contextos macropolíticos da formação docente no Brasil atualmente e com as trajetórias formativas das/os próprias/os egressas/os dos cursos de Pedagogia EAD. Sobre os processos macropolíticos, é importante ressaltar que alguns dos pontos analisados por Vivian em sua pesquisa de doutorado dialogam com a chamada “Nova Política de EAD”, regulamentada pelo Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que altera a oferta de Educação a Distância por instituições de Educação Superior em cursos de graduação e de pós-graduação no país.

Embora estejamos vivendo tempos desafiadores, de ataques ao trabalho docente, à formação de professoras e professores, aos direitos à educação e ao processo democrático, convindo, com alegria e esperança, à leitura deste livro. Faço isso porque entendo que ele nos permite olhar, ver e reparar, tal como nos provoca José Saramago (2017) no livro *Ensaio sobre a cegueira*, citado também por Vivian. Na epígrafe do livro, o escritor afirma: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”.

Trata-se de um convite para que façamos o movimento de sair da superfície para imergir na formação de docente na EAD, buscando questionar os próprios percursos de formação e os modos



como são organizados os processos de ensino e aprendizagem, síncronos e assíncronos, que permitem que a formação seja desenvolvida em lugares e tempos diversos.

Vamos juntas caminhar por este livro, para olhar, ver e reparar. Reparar para resistir e reexistir neste mundo como docentes.

Sapiranga/RS, 23 de junho de 2026.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 12.456**, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Brasília, maio 2025.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.





RESUMO

Esta pesquisa investiga as trajetórias formativas de egressas/os do curso de Pedagogia EAD que o escolheram como segunda graduação, para, a partir de suas narrativas, compreender como se constituem suas identidades docentes. Para isso, foram realizados um questionário de caracterização e uma entrevista narrativa individual no WhatsApp com 15 pessoas — atuantes ou não na área da Educação — que estudaram em universidades gaúchas, com polos em diversas cidades do Rio Grande do Sul. Sob uma perspectiva pós-estruturalista, a partir dos Estudos em Docência e dos Estudos sobre Pedagogia, utilizaram-se os conceitos-ferramenta de identidade e docência para responder ao problema de pesquisa, explicitado por meio da seguinte pergunta: *de que formas as identidades docentes das/os egressas/os do curso de Pedagogia EAD como segunda graduação são constituídas a partir das narrativas de suas trajetórias formativas?* Após a análise das narrativas das/os participantes da pesquisa, identificando-se alguns pontos em comum, como a aceleração do tempo e a precarização do processo de formação, defende-se a tese de que os modos de ser docente e de exercer a profissão são atravessados e constituídos por processos de aceleração e precarização, forjados pelos contextos macropolíticos da formação docente no Brasil atualmente e pelas trajetórias formativas das/os próprias/os egressas/os dos cursos de Pedagogia EAD.

Palavras-chave: Pedagogia; EAD; segunda graduação; identidade; docência.

APRESENTAÇÃO

[...] se antes de cada ato nosso nos puséssemos a prever todas as consequências dele, a pensar nelas a sério, primeiro as imediatas, depois as prováveis, depois as possíveis, depois as imagináveis, não chegaríamos sequer a mover-nos de onde o primeiro pensamento nos tivesse feito parar (Saramago, José¹, 2017, p. 84).

Iniciar uma nova escrita nem sempre é fácil. Muitas ideias, várias intenções e nenhuma certeza. Escrever sem saber aonde chegaremos, mesmo que saibamos a quem pretendemos que o texto alcance, é um desafio. Por isso, procurei agir inspirada em Dal'Igna (2012, p. 196, grifos da autora).

para começar, é preciso *dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo, imprimindo um ritmo ao movimento*, até que o processo de fazer pesquisa seja incorporado e possamos reproduzi-lo, *passo a passo*.

Esse processo é incerto. Por vezes, somos imprudentes e acabamos por *dar um mau passo*. Em outras ocasiões, por alguma razão, não progredimos, ficamos paralisados ou fazemos tentativas que não geram os resultados esperados e *marcamos passo*. Para pesquisar, é necessário aprender a andar, *dar os primeiros passos*. Um bom jeito de começar é *seguir os passos* de outros, mais experientes, e *imitá-los* para aprender com o — e a partir do — que foi realizado.

1

Empregarei o nome e o sobrenome do/a autor/a na primeira menção, garantindo visibilidade à autoria, em consonância com Louro (2007, p. 237), para quem “trata-se [...] de fazer escolhas e de tentar ser coerente com elas — na forma de pesquisar e de escrever”.



Ao pensar nos/as² colegas que, antes de mim, abriram caminho para que hoje a construção desta pesquisa fosse possível, inspiro-me em suas produções para, como sugere a autora, pensar a minha.

Assim, investigo as trajetórias formativas de egressas/os³ do curso de Pedagogia EAD⁴ que o escolheram como segunda graduação, para compreender, a partir de suas narrativas, como se constituem suas identidades docentes. Para isso, realizei um questionário de caracterização e, em seguida, uma entrevista narrativa individual pelo WhatsApp com 15 pessoas — atuantes ou não na área da Educação — que estudaram em universidades gaúchas, com polos em diversas cidades do Rio Grande do Sul/RS.

No primeiro capítulo, “Primeiros passos: da pesquisadora à pesquisa”, apresento minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica até esta pesquisa. Além disso, explico a revisão da literatura realizada, visando relacionar os estudos já concluídos que contribuem para a fundamentação desta investigação.

No segundo capítulo, “Os caminhos da docência: uma história que se desenha”, aponto os trabalhos dos/as colegas do grupo de pesquisa do qual participei⁵, o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI), e do qual faço

- 2 Assumo uma escrita orientada por compromissos éticos, políticos e teóricos, decorrentes de minha aproximação com o campo dos Estudos de Gênero, na perspectiva pós-estruturalista, bem como com o Lola. Nesse sentido, quando os termos comportarem flexão de gênero, empregarei artigos no masculino e no feminino, que antecederão os substantivos a que se referem.
- 3 Ao fazer referência às/aos participantes da pesquisa, utilizarei o artigo feminino diante do masculino, para dar visibilidade ao número significativo de mulheres entrevistadas.
- 4 Educação a distância. Usarei a sigla EAD durante todo o trabalho, uma vez que, nos *sítes* pesquisados e nas revisões de literatura e bibliográfica, o termo teve um número maior de incidências.
- 5 Desliguei-me do GIPEDI em julho de 2022.

parte, o Lola⁶. A produção de conhecimento construída por minha orientadora e pelo Lola abre caminhos e cria condições de possibilidade para a sustentação desta pesquisa. Espero que o estudo também possa se somar aos conhecimentos deste grupo, contribuindo para a qualificação da formação de pedagogos/as.

No terceiro capítulo, “O curso de Pedagogia no Brasil: presencial e EAD”, mostro as diretrizes e leis que amparam o curso em âmbito nacional, bem como os desdobramentos do curso até a atualidade. Defino também a transição da modalidade presencial à EAD.

No quarto capítulo, “A Pedagogia EAD: aspectos teóricos e metodológicos”, abordo a possibilidade de a EAD ser a segunda graduação. Apresento as/os egressas/os que tiveram essa experiência e alguns dos desafios que enfrentaram durante o período de estudos. Além disso, sob uma perspectiva pós-estruturalista, a partir dos Estudos em Docência e dos Estudos em Pedagogia, apresento os conceitos-ferramenta de identidade e de docência para responder ao meu problema de pesquisa.

No quinto capítulo, “A constituição da identidade docente na Pedagogia EAD”, a partir das respostas das/os entrevistadas/os sobre cursar Pedagogia EAD como segunda graduação, discorro sobre “a aceleração do tempo” e “a precarização do processo de formação”.

6 Coordenado pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, o Lola reúne pesquisadores/as que desenvolvem ações de pesquisa, ensino e extensão na Educação Básica e no Ensino Superior, mobilizando os conceitos de docência, gênero, sexualidade, parentalidade e interseccionalidade como ferramentas éticas, políticas e pedagógicas. Sob a perspectiva da pesquisa-formação, propõem-se investigações que permitam desenvolver processos de cooperação regionais, nacionais e internacionais entre o grupo de pesquisa, universidades e escolas, para produzir conhecimentos sobre pedagogia, ensino e profissionalidade docente, bem como para analisar modos pelos quais gênero e sexualidade, em intersecção com outros marcadores sociais, conformam os caminhos da formação e da profissionalização. Ao mesmo tempo, o trabalho docente é analisado em articulação com a escola, a universidade e a família, para problematizar a produção de diferenças, desigualdades, discriminações e violências de gênero e de sexualidade no currículo e no planejamento pedagógico (Ementa cadastrada no diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Respondo ao problema de pesquisa, compreendendo que *os modos de ser docente e de exercer a profissão são atravessados e constituídos por processos de aceleração e precarização, forjados pelos contextos macropolíticos da formação docente no Brasil atualmente e pelas trajetórias formativas das/os próprias/os egressas/os dos cursos de Pedagogia EAD.*

No sexto e último capítulo, "Considerações finais", evidencio que o curso de Pedagogia EAD apresenta fragilidades formativas — conteúdos superficiais, estágios precários e pouca interação entre as/os estudantes. Apesar disso, exige disciplina e autonomia e, mesmo com limites, contribui para a prática docente ao integrar diferentes saberes. Assim, a Pedagogia permanece essencial para a construção de uma identidade profissional crítica e comprometida com a transformação social.





PRIMEIROS PASSOS:

DA PESQUISADORA À PESQUISA

Alguns condutores já saltaram para a rua, dispostos a empurrar o automóvel empanado para onde não fique a estorvar o trânsito, batem furiosamente nos vidros fechados, o homem que está lá dentro vira a cabeça para eles, a um lado, a outro, vê-se que grita qualquer coisa, pelos movimentos da boca percebe-se que repete uma palavra, uma não, duas, assim é realmente, consoante se vai ficar a saber quando alguém, enfim, conseguir abrir uma porta, Estou cego (Saramago, 2017, p. 12).

Ao pensar em Saramago (1922-2010), retorno imediatamente à sua obra mais aclamada: *Ensaio sobre a cegueira* (1995), em que a cegueira é ilustrada por meio de inúmeras metáforas. Em um ambiente dramático, o mundo inteiro é acometido por uma cegueira branca, enquanto apenas uma personagem consegue enxergar.

Este é um livro francamente terrível com o qual eu quero que o leitor sofra tanto como eu sofri ao escrevê-lo. Nele se descreve uma longa tortura. É um livro brutal e violento e é simultaneamente uma das experiências mais dolorosas da minha vida. São 300 páginas de constante aflição. Através da escrita, tentei dizer que não somos bons e que é preciso que tenhamos coragem para reconhecer isso (Saramago, 1995, p. 16).

Movimentando-se em um ambiente de metáforas e simbolismos, Saramago (2017) procura retratar as mazelas da sociedade. O autor relata tudo o que ocorreu após o surgimento de uma infecção de rápida transmissão que causa cegueira nas pessoas, uma a uma.

Um dia normal na cidade. Os carros parados numa esquina esperam o sinal mudar. A luz verde acende-se, mas um dos carros não se move. Em meio às buzinas enfurecidas e à gente que bate nos vidros, percebe-se o movimento da boca do motorista, formando duas palavras: *Estou cego*.

Assim começa este romance de José Saramago. A “treva branca” que acomete esse primeiro cego vai se espalhar incontrolavelmente pela cidade, e, em breve, uma multidão



de cegos precisará aprender a viver de novo, em quarentena. “Só num mundo de cegos as coisas serão o que verdadeiramente são”. E, de fato, o que se verá é uma redução da humanidade às necessidades e afetos mais básicos, um progressivo obscurecimento e correspondente iluminação das qualidades e dos terrores do homem. (E das mulheres também, de maneira especial) (Nestrovski, Arthur, 2017, aba esquerda).

Ao refletir sobre a obra, tentei relacioná-la a esta pesquisa, estabelecendo uma relação entre a metáfora da cegueira e a construção deste livro. Para isso, utilizei alguns questionamentos: de que tipo de cegueira estou acometida? O que está diante dos meus olhos que não consigo ver? O que impede que minha visão enxergue o que não estou vendo? O que fazer para enxergar com mais nitidez? O que estou vendo, mas não estou enxergando?

Por vezes, ao sentar-me para escrever, a folha tão branca em frente aos meus olhos também me deixara cega. Em outros momentos, a ânsia de construir algo novo, ou mesmo inovador, fazia com que me deparasse com uma cegueira branca, como a descrita pelo autor.

Para Alfredo Veiga-Neto (2012), a metáfora não é simplesmente uma figura retórica, mas uma poderosa lente com que podemos ampliar e enriquecer nossa compreensão do mundo. Ao utilizá-la, acredito que, assim como o autor destaca, transcendendo as fronteiras estreitas do pensamento convencional e passo a explorar novas perspectivas e significados que vão além das limitações da linguagem literal.

Ao defender a metáfora como forma de conhecimento, Veiga-Neto (2012) enfatiza sua função vital na construção de significados e na articulação de ideias complexas. O autor ressalta que a metáfora pode ser empregada para explorar conceitos abstratos, permitindo a expressão de experiências humanas profundas e sutis que não podem ser adequadamente capturadas pela linguagem literal.



No entanto, sua abordagem crítica também levanta questões sobre os limites e as armadilhas da metáfora, apontando para a necessidade de uma análise cuidadosa e reflexiva sobre como as metáforas são empregadas e interpretadas. Veiga-Neto (2012) assinala os riscos de interpretações simplistas e distorções decorrentes do uso inadequado ou excessivo da metáfora, enfatizando a importância de um equilíbrio entre a criatividade metafórica e a precisão conceitual.

Ao refletir sobre o uso da metáfora, o autor convida-nos a reconhecer e apreciar o poder transformador da linguagem metafórica, incentivando-nos a explorar sua riqueza e complexidade como uma ferramenta vital para a expressão de ideias e experiências humanas, bem como para a ampliação de nossos horizontes intelectuais e culturais.

Ao refletir sobre a escrita e a metáfora da cegueira, resolvi retomar o longo caminho que me conduziu a este momento: o da construção desta pesquisa. Contudo, minha proposta não é contar uma história linear, nem mesmo escrever um romance, mas sim apresentar a trajetória acadêmica, pessoal e profissional que me levou a esta pesquisa.

Três anos após concluir a licenciatura em Letras, retornei à Unisinos para iniciar a especialização em Educação Especial. Naquele período, conheci a professora Maria Cláudia, com seus olhos azuis esverdeados, cabelos vermelhos, sorriso largo e fala rápida. Lembro-me exatamente de sua entrada na sala de aula para explicar como seria o curso, que já estava em sua segunda edição.

Foram quase dois anos de muito aprendizado, muita amizade e muita parceria. Na conclusão do curso, fizemos um trabalho lindo que, 18 anos depois, ainda reverbera ao ser apresentado em simpósios e congressos, pela importância do tema e por permanecer tão atual.



No período da especialização, comecei a estudar Foucault e seu conceito de “crítica radical” passou a fazer sentido ao olhar para os campos da Educação e da Pedagogia. Em suas palavras,

uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam.

A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si (Foucault, 1994, p. 180).

Estudar, desde a especialização, com a professora Maria Cláudia, que tem como objetos de investigação a docência e a pedagogia, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, também me possibilitou compreender que as coisas não são como são simplesmente — passei a olhar para a docência de outros modos, e a pedagogia ganhou outro sentido. O que estava devidamente organizado em minha mente modificou-se. Foi necessário “desarrumar o que imaginávamos estar arrumado” (Lopes, Maura, 2005, p. 2), o que reverberou de tantas formas, outras, o que repensei parte da minha vida acadêmica e profissional.

Segundo Foucault (1990, p. 36), “para fazer a história dessa atitude crítica, há vários caminhos. Eu gostaria simplesmente de sugerir a vocês aquele que é um caminho possível, ainda uma vez, dentre outros.” Este caminho, em que me torno pesquisadora, que sigo trilhando ao escolher o curso de Pedagogia EAD como segunda graduação, faz com que volte a refletir sobre a docência.

Quem são os sujeitos que decidiram ser professores/as? Por quais motivos? Quais são os limites e as possibilidades impostos a eles/as? E os desafios? Por que a escolha e/ou decisão pelo curso de Pedagogia EAD? Por que motivo o cursaram como segunda graduação? Por que a escolha e/ou decisão pela modalidade a distância?



A docência é algo que me atravessa e me constitui como sujeito. Ao olhar para mim, não consigo enxergar-me fora da docência ou longe dela.

Conforme Terezinha Rios (2010, p. 53, grifos da autora),

o docente é professor em exercício, isto é, que efetivamente desenvolve uma atividade. Ser professor é uma profissão. Mas é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, *participio presente* — aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar.

Pelas minhas lembranças, ganhei meu primeiro quadro para escrever com giz aos seis anos. Era azul, com o alfabeto escrito em sua parte superior; talvez fosse um pouco maior do que uma folha A3. Foi um dos dias mais felizes da minha infância. O quadro acompanhou-me por muitos anos; era meu companheiro em todas as horas. Eu não gostava de bonecas e “brincar de escolinha” era, sem dúvida, a minha brincadeira preferida, pois podia brincar sozinha — não precisava de companhia nem dependia de ninguém.

Anos mais tarde, ganhei um quadro verde. Que alegria! Ele era imenso, do ponto de vista de alguém com 10 anos. Foi um presente de Natal inesquecível! Permaneceu por anos na minha família. Inclusive, usei-o em 1997, aos 17 anos, quando fui aprovada no vestibular de Letras na Unisinos. Como fazer uma faixa de “bixo” era muito caro para o bolso dos meus pais, utilizei o meu velho companheiro para expressar a minha alegria e imitar a frase tradicional dos/as aprovados/as no vestibular daquela época: “Parabéns! Bixo 1997-2. Letras Port.-Ingl.”

Ao conversar com as/os participantes desta pesquisa, percebi que, assim como eu, alguns também brincavam de escolinha na infância e que seu sonho era ser professoras/es, “ter alunos/as”, o que se consolidou na fase adulta. No entanto, a escolha do curso de Pedagogia, para outras/os, ocorreu por motivos distintos.



Para Mariana dos Santos, Diego Tavares e Denise Freitas (2013, p. 2),

a escolha da profissão geralmente ocorre em um momento em que as pessoas não têm maturidade e, tampouco, uma visão esclarecida acerca do que querem, ou mesmo para entenderem que um curso de graduação não é um movimento definitivo em suas vidas.

Das/os egressas/os entrevistadas/os, três optaram pela Pedagogia EAD como segunda graduação, após cursarem bacharelado em outras áreas não relacionadas à Educação. Todas/os atuaram por alguns anos na profissão que exerciam antes de cursarem Pedagogia até decidirem mudar de ramo.

Segundo Ione Valle (2006, p. 181):

a escolha do magistério pode, por outro lado, ser provocada pela impossibilidade de concretizar um outro projeto profissional, seja devido a circunstâncias diversas de ordem pessoal — geralmente decorrentes de uma condição familiar homogênea e unívoca de existência —, seja pela oferta limitada de habilitações profissionais, em que predominam igualmente as estruturas objetivas dessa condição.

Assim como eu, muitas meninas e alguns meninos — pois, conforme Fúlvia Rosemberg e Eliana Sparolli (1996, p. 4), o número relativamente maior de mulheres do que de homens no magistério ocorre “porque exerce uma função de gênero feminino vinculada à esfera da vida reprodutiva: cuidar e educar crianças pequenas” — optaram por ser professores/as.

Aos 14 anos, ingressei como bolsista no curso de Magistério em uma escola de freiras onde minha mãe trabalhava. A paixão por lecionar só aumentava: quanto mais aprendia a atuar em sala de aula, mais queria viver aquela experiência. No mesmo ano, já com 15 anos, tive minha primeira experiência profissional: trabalhei como auxiliar



de professora na Educação Infantil de uma grande escola privada, renomada na região onde morava. Aos 18 anos, consegui meu primeiro emprego como professora com carteira assinada.

Dal'Igna, Renata Scherer e Miriã da Silva (2020, p.18) afirmam que

[...] a professora ensina porque ama sua docência, sua matéria e seus estudantes, sem pedantismo e, acima de tudo, abstendo-se das formas de amor que sufocam, privam ou subestimam a capacidade de alunas e alunos. Assim, o trabalho docente, tão disputado pelos diferentes projetos de poder, luta e vive por meio do que é pedagógico, com rigor, responsabilidade e amor.

Permaneci na Educação Infantil por quase oito anos, como auxiliar e professora. Durante esse período, passei por todos os níveis desde o berçário. Foram momentos de muito aprendizado, o que foi fundamental para a minha construção profissional, moldada até os dias atuais. Não acredito que esteja pronta. Penso que a docência é uma construção diária, que o aprendizado é contínuo e que as tentativas de acerto e de erro nos envolvem permanentemente.

Minha identidade docente foi moldada ao longo dos anos. Como observa Sílvia Isaia (2006, p. 72):

pode-se, também, compreender que a identidade profissional dos professores é formada por um contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais e geracionais em que a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada um continua produzindo sua maneira de ser professor.

Ser professor/a implica os saberes construídos ao longo da caminhada escolar, os espaços percorridos, as pessoas com quem se convive e as experiências vivenciadas. Por isso, ao olhar para trás, compreendo que a vocação está intrinsecamente relacionada à romantização do magistério.



Para Maria Vieira (2016, p. 128),

a “vocação” começa a fazer parte do contexto de atuação docente considerando que houve, pela sociedade, uma espécie de conexão da atividade de magistério a um “dom” feminino embasado no fato de que a mulher gera filhos e cuida de crianças, tornando a tarefa de educar/escolarizar uma função feminina. Nesse contexto, a mulher deveria seguir sua “vocação”.

Em outras palavras, exercer o magistério está diretamente relacionado a uma escolha, não à vocação. Tanto que, em 46 anos de vida, fiz duas graduações, quatro especializações, o mestrado e o doutorado. Nada disso foi vocação, mas estudo e trabalho árduo, em busca de objetivos pessoais, profissionais e acadêmicos.

As decisões envolvem propósitos: ao cursar magistério, por exemplo, desejava concorrer a um concurso público e atuar como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Naquela época, pensava em sair de casa, sustentar-me sozinha, casar e ter minha própria família.

Ao cursar Letras, os objetivos eram bem parecidos, com a diferença de que lecionaria a língua materna a alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Contudo, com o passar do tempo, fui mudando e meus ideais, sonhos e objetivos foram se transformando. Com isso, resolvi buscar especializações na área da Educação que me auxiliassem a ser uma profissional melhor e a aumentar meu salário, mas que também pudessem possibilitar trabalhos além da sala de aula, para atuar em outros espaços escolares e não escolares.

Bernardete Gatti e Elba Barreto (2009, p. 240) apontam que

o salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior [...], e isso tem peso sobre as características de procura por esse trabalho. Entre outros fatores, carreira



e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão.

Minha caminhada como professora estadual completou duas décadas em 2022, momento em que senti a necessidade de olhar para trás e (re)pensar tudo o que envolve a profissão de professor/a. Entendo ser muito difícil olhar para a docência sem relacioná-la à formação e ao conhecimento. Ser professor/a é fruto de muito estudo e dedicação. Maria Lima (2012, p. 39) compreende que

não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério.

Adentrar o campo da Pedagogia inspirou-me a prosseguir no doutorado e a aprofundar-me cada vez mais. Contudo, a bolsa de estudos só ocorreu cinco anos depois, praticamente o tempo que separa o término do mestrado do início do doutorado. Naquele período, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) abriu inscrições para o vestibular do curso de Pedagogia EAD, com aulas presenciais em polos de diferentes municípios gaúchos, dentre eles, Novo Hamburgo/RS, onde resido. Por imaginar que aquela oportunidade pudesse ser única, estudei muito, fui aprovada e, durante quatro anos, cursei Pedagogia EAD como segunda licenciatura.

Antes de mim, uma colega e um colega do mestrado também optaram pelo curso de Pedagogia EAD como segunda graduação. Ambos realizaram o curso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Junto comigo, mais cinco colegas cursaram Pedagogia EAD como segunda graduação. Uma colega também é oriunda da licenciatura em Letras; outras duas também fizeram licenciatura: uma em História e outra em Filosofia; e as outras duas



fizeram bacharelado: uma em Administração de Empresas e outra em Relações Públicas.

Duas primas também cursaram Pedagogia EAD como segunda graduação. Uma delas foi minha colega na UFSM, oriunda do bacharelado em Gerenciamento Ambiental; a outra prima fez a licenciatura em Letras. Antes de encerrar o curso de Pedagogia, uma colega de trabalho comentou que também havia cursado Pedagogia EAD como segunda graduação, após a licenciatura em Ciências Biológicas.

Quando ingressei no doutorado, uma ex-colega do mestrado, atualmente professora da Unisinos, afirmou ter cursado o curso de Pedagogia EAD como segunda graduação, após concluir a licenciatura em História. Além dela, uma colega do grupo de pesquisa, proveniente da licenciatura em Ciências Biológicas, optou pelo curso de Pedagogia EAD como segunda graduação.

Observando que tantas pessoas à minha volta também optaram pela Pedagogia EAD como segunda graduação, decidi procurar o que já havia sido publicado sobre o tema no âmbito acadêmico. Para isso, realizei uma busca nos seguintes repositórios acadêmicos: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Utilizei os descritores “EAD” e “educação a distância”, já que ora um vocábulo é utilizado nas pesquisas, ora o outro. Usei também “formação docente” e “Pedagogia”, porque tenho interesse apenas no curso de Pedagogia, que, por vezes, aparece como “formação de professores”. Optei também pelas expressões “segunda licenciatura” e “segunda graduação”, pois queria analisar pesquisas que abordam a escolha de outra licenciatura como segunda graduação.



A primeira pesquisa realizada nos repositórios, utilizando os descritores mencionados, apresentou os resultados na Tabela 1.

Tabela 1 - Primeiro levantamento de dados

DESCRIPTOR	CAPES	BDTD	SciELO	TOTAL
"EAD"	3.086	5.882	156	9.124
"educação a distância"	4.936	2.760	2	7.698
"formação docente"	10.291	3.913	1	14.205
"Pedagogia"	13.987	37.385	3.504	54.876
"segunda licenciatura"	16	23	0	39
"segunda graduação"	6	8	0	14
TOTAL	32.322	49.971	3.663	85.956

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Nesta primeira busca, o número de produções encontradas foi muito elevado, especialmente ao utilizar os descritores "EAD" e "educação a distância", "formação docente" e "Pedagogia". Por isso, organizei uma nova busca nos mesmos repositórios para refinar a análise.

Como a proposta é pensar a partir das universidades gaúchas, elenquei apenas as dissertações e teses realizadas nas instituições de Educação Superior do estado do RS. Além disso, na CAPES e na BDTD, na "grande área conhecimento", selecionei "ciências humanas" em todos os campos; para "área conhecimento", "área avaliação", "área concentração" e "nome programa", em todos os campos, selecionei "educação"; 20 universidades gaúchas foram consideradas. No SciELO, selecionei apenas artigos em português, publicados entre 1996¹ e 2021, da área das Ciências Humanas. A Tabela 2 apresenta os resultados da segunda busca.

1 Em 20 de dezembro de 1996, foi instituída a Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que regulamentou, por meio do artigo 80, a EAD no Brasil: "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (Brasil, 1996, p. 43).



Tabela 2 - Segundo levantamento de dados

DESCRIPTOR	CAPES	BDTD	SciELO	TOTAL
"EAD"	45	69	12	126
"educação a distância"	87	94	0	181
"formação docente"	217	120	0	337
"Pedagogia"	426	950	204	1.580
"segunda licenciatura"	0	0	0	0
"segunda graduação"	0	0	0	0
TOTAL	775	1.233	216	2.224

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Como o número ainda era considerado alto para a leitura integral dos materiais, iniciei a seleção com base nos títulos. Posteriormente, li os resumos. Em alguns casos, foi necessário ler a introdução e as considerações finais para avaliar se o trabalho era relevante para esta pesquisa.

A partir da triagem, separei os trabalhos repetidos e descartei as pesquisas que, embora realizadas em universidades gaúchas, tinham outras instituições de Educação Superior brasileiras como pauta.

Com base nesse levantamento, selecionei três teses, 14 dissertações e três artigos, conforme apresento no Quadro 1.



Quadro 1 - Pesquisas selecionadas

TESES			
TÍTULO	AUTORIA	ANO	UNIVERSIDADE
Formação e profissionalidade em ação: estudo de caso em um curso de Pedagogia para professoras no exercício da docência	Lígia Carlos	2010	UNISINOS
Da Pedagogia às pedagogias - formas, ênfases e transformações	Viviane Camozzato	2012	UFRGS
O processo de institucionalização da <i>educação a distância</i> no Brasil	Jociane Costa		
DISSERTAÇÕES			
TÍTULO	AUTORIA	ANO	UNIVERSIDADE
A Pedagogia nas malhas de discursos legais	Jociane Costa	2002	UFRGS
Trajetórias de formação no Educação Superior: um estudo com os professores que atuam nos cursos de Pedagogia da UFSM	Rejane Cavalheiro	2006	UFSM
De aluna a professora: trajetos percorridos e a percorrer - um estudo de caso no curso de Pedagogia EAD da Universidade de Caxias do Sul	Lisandra da Silva	2009	UFRGS
A constituição da identidade profissional docente: formação e saberes	Miriam Spengler	2010	UNISINOS
Formas de ser professor na EAD: práticas que contam de si	Deise Szulczewski	2013	
Formação inicial de pedagogos na modalidade EAD: ambiência, competências e práticas	Andréia de Castro		
Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas	Valmir da Silva		
As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante	Mariana Lopes	2014	UFRGS
A escola de Educação Básica e a formação inicial em Pedagogia - um estudo de caso	Tatiana dos Santos	2015	PUCRS



Andarilhando pelas trajetórias de formação: narrativas (auto) biográficas de pedagogas docentes universitárias	Cristiane Reis	2017	UFSM
Formação do pedagogo: concepções históricas, identidade e formação humana	Luciane Müller		UPF
Formação docente e os cursos de graduação em Pedagogia na modalidade EAD: processos formativos e a autonomia do sujeito	Valdete Cortelini		UCS
"No que você está pensando?": o discurso do mal-estar docente produzido no Facebook e a fabricação dos modos de ser professor na contemporaneidade	Letícia Caetano		FURG
Os sentidos da docência virtual na modalidade de educação a distância	Paula Silveira	2018	UNISC
ARTIGOS			
TÍTULO	AUTORIA	ANO	
Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão	Leda Scheibe e Márcia Aguiar	1999	
Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas	José Libâneo	2001	
O curso de Pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização	Flavia Sarti	2019	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após analisar detalhadamente as pesquisas selecionadas, dividi-as em quatro grandes grupos. O primeiro discute as leis historicamente estabelecidas na educação brasileira. É composto pelas pesquisas de Scheibe e Aguiar (1999), Libâneo (2001), Costa (2002; 2012) e Cortelini (2017). O segundo aborda o ser docente/exercer a docência e é composto pelas pesquisas de Carlos (2010), Spengler (2010), Szulczewski (2013), Lopes (2014), Santos (2015), Caetano (2017), Reis (2017) e Silveira (2018). O terceiro concentra-se na formação e na profissionalização docentes, abrangendo as pesquisas de Cavalheiro (2006), Silva (2009), Camozzato (2012), Müller (2017) e Sarti (2019).



O quarto aponta a identidade da Pedagogia e inclui as pesquisas de Castro (2013) e de Silva (2013).

Para facilitar a visualização da totalidade das pesquisas selecionadas na revisão de literatura, organizei-as no Quadro 2, separando-as por assunto.

Quadro 2 - Pesquisas organizadas por tema

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
LEIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	SER DOCENTE/ EXERCER A DOCÊNCIA	FORMAÇÃO DOCENTE	IDENTIDADE DA PEDAGOGIA, DA/O PEDAGOGA/O
▪ Scheibe; Aguiar (1999) ▪ Libâneo (2001) ▪ Costa (2002; 2012) ▪ Cortelini (2017)	▪ Carlos (2010) ▪ Szulczewski (2013) ▪ Santos (2015) ▪ Caetano (2017) ▪ Reis (2017) ▪ Silveira (2018)	▪ Cavalheiro (2006) ▪ Silva (2009) ▪ Sarti (2019)	▪ Spengler (2010) ▪ Camozzato (2012) ▪ Castro (2013) ▪ Silva (2013) ▪ Lopes (2014) ▪ Müller (2017)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para apresentar os quatro grupos de pesquisa de forma mais detalhada, a seguir descrevo cada um deles.

O primeiro grupo reúne trabalhos que abordam as “leis da educação brasileira.” Scheibe e Aguiar (1999) apontam as dificuldades enfrentadas pelo curso de Pedagogia no Brasil na implantação das novas Diretrizes Curriculares. Libâneo (2001) trata da implementação da nova LDBEN, enfatizando a importância da Pedagogia para o futuro da educação brasileira. Já as leis, como produtoras de sentido, são discutidas por Costa (2002), para quem os discursos legais produzem a Pedagogia como prática de governo. 10 anos depois, ainda com foco na Constituição, Costa (2012) analisa a EAD no Brasil. Cortelini (2017) segue sua pesquisa com base na EAD; como material teórico,



analisou o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia de uma universidade gaúcha.

No segundo grupo, “ser docente/exercer a docência”, Carlos (2010) procura analisar a formação de docentes e a formação continuada no curso de Pedagogia. Além disso, analisa a experiência dos/as professores/as e as relações entre teoria e prática em um espaço formativo. Szulczewski (2013) problematiza a constituição da figura do/a docente da Educação Superior na EAD. Santos (2015) também examina a formação de professores/as, mas, diferentemente dos/as demais pesquisadores/as, investiga as práticas docentes nos estágios curriculares supervisionados. Caetano (2017) estuda o mal-estar docente produzido na rede social Facebook e como isso se reflete nos modos de ser docente e de exercer a docência. Reis (2017) analisa a formação docente a partir de narrativas autobiográficas de pedagogos/as do curso de Pedagogia. Por fim, Silveira (2018) reflete sobre a docência virtual, considerando as narrativas de docentes que atuam na modalidade a distância.

No terceiro grupo, “formação docente”, Cavalheiro (2006) examina a formação de docentes que atuam no curso de Pedagogia. Silva (2009) apresenta os trajetos percorridos e a percorrer na formação docente de acadêmicas do curso de Pedagogia EAD, por meio de suas narrativas e de sua própria trajetória. Já uma discussão sobre a formação e a profissionalização docente é o que propõe Sarti (2019).

No quarto grupo, “identidade da Pedagogia, do/a pedagogo/a”, Spengler (2010) analisa a constituição do sujeito como docente, voltando-se para a identidade e a identidade profissional docente. E Camozzato (2012) trabalha a tensão entre a pedagogia e as pedagogias, buscando mostrar, a partir dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, as múltiplas pedagogias em funcionamento na sociedade contemporânea.



Castro (2013) reflete sobre a identidade profissional dos/as pedagogos/as. Silva (2013) avalia os processos construtivos da identidade profissional do/a pedagogo/a. Com base em sua experiência acadêmica e profissional, Lopes (2014) analisa a formação de professores/as, com o objetivo de compreender a constituição da identidade docente. Finalmente, a formação do/a pedagogo/a, as concepções históricas, a identidade e a formação humana são os objetos de estudo desenvolvidos por Müller (2017).

Este material foi de suma importância para (re)pensar minha investigação e sustentar meu problema de pesquisa, explicitado pela seguinte pergunta: de que formas as identidades docentes das/os egressas/os do curso de Pedagogia EAD, como segunda graduação, *são constituídas a partir das narrativas de suas trajetórias formativas?*





OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA:

UMA HISTÓRIA QUE SE DESENHA

[...] Perdoa-me, meu querido, se tu soubesses, Sei, sei, levei a minha vida a olhar para dentro dos olhos das pessoas, é o único lugar do corpo onde talvez ainda exista uma alma [...] (Saramago, 2017, p. 135).

O Lola, coordenado pela professora Maria Cláudia, é um local onde sinto a alma no olhar de cada um/a, expressa por meio da tríade: *saber, saber fazer com e saber cuidar*¹. Desde 2017, dissertações e teses foram construídas a partir de seu projeto de pesquisa mais abrangente: “A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero”, para

[...] identificar, descrever e analisar os significados atribuídos às expressões afeto, amor e cuidado na literatura pedagógica acadêmica recomendada para a formação inicial de docentes. Articulando os estudos de gênero pós-estruturalistas e os estudos foucaultianos, pretende-se investigar os processos de naturalização e de absolutização do afeto, do amor e do cuidado na constituição da identidade profissional docente em cursos de formação inicial; os modos como gênero atravessa e dimensiona os sentidos atribuídos ao afeto, ao amor e ao cuidado; e a profissionalização da docência (Dal'Igna, 2017, p. 6).

Dentre as pesquisas realizadas no Lola desde 2013, apresento as que têm como foco a docência, conforme o Quadro 3. Em seguida, explico os pontos que considero importantes em cada uma delas.

1

Os elementos que delineiam o Lola estão refletidos nesses três pilares sustentados pela professora Maria Cláudia.



Quadro 3 - Produção do Lola

TEMA	TÍTULO	AUTORIA	TIPO	ANO
Autoridade docente na Educação Infantil	Autoridade docente na Educação Infantil: relações de poder e processos de (des)naturalização	Estela Reichert	dissertação	2015
Desfeminização do magistério	A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX	Renata Scherer	tese	2019
Pedagogia do afeto	Entre os muros da escola: gênero e docência na constituição de uma pedagogia do afeto	Éderson da Cruz		
Sentidos da docência	Sentidos da docência: uma análise dos relatórios de estágio do curso de Pedagogia da Unisinos	Laudete de Brito	dissertação	2020
Docência cuidadosa	Docência cuidadosa: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas	Cláudio Mandarinó	tese	2020
Docência amorosa	A constituição da docência amorosa e do amor pedagógico: discursos, posições e subjetividade	Miriã da Silva		2021
Queer(ização) da docência	Regulação e queer(ização) da docência: análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019	Jonathan da Silva	dissertação	
Docência na Educação Infantil	A docência na Educação Infantil construída na e pela literatura pedagógica acadêmica	Pâmela Cuty		
Sentidos da docência	Sentidos de docência produzidos no contexto das produções acadêmicas no estado do Maranhão e na região sul do Brasil entre os anos de 2016 e 2020	Gilvânia de Aguiar	tese	2023
Gênero e docência na educação profissional e tecnológica	Relações entre gênero e docência na Educação Profissional e Tecnológica: análise da produção acadêmica entre 2010 e 2020	Ana da Conceição		

Fonte: Elaborado pela autora (2020-2023).



Reichert (2015) investigou os processos de constituição de sentidos em relação à autoridade docente no âmbito da Educação Infantil na contemporaneidade. Para isso, utilizou os conceitos de autoridade e poder, analisando o afeto e o cuidado, que “operam na constituição de determinados sentidos para autoridade docente” (Reichert, 2015, p. 8). A autora mostrou que

[...] a autoridade docente no âmbito da Educação Infantil é constituída por práticas de afeto e de cuidado definidas na relação adulto-criança, principalmente na relação entre a professora e o grupo de alunos e alunas. Pode-se mostrar que o cuidado e o afeto aparecem como atributos essenciais para o exercício docente, principalmente para a constituição e naturalização de uma forma de autoridade docente feminina na Educação Infantil — a da professora cuidadosa e afetuosa. Ainda, pode-se considerar que o afeto e o cuidado (compreendidos de modo naturalizado) são uma condição para o exercício da docência com crianças, deixando em segundo plano a formação acadêmica específica para a atuação na área. Por fim, pode-se mostrar que essas tecnologias de poder operam na condução da conduta das crianças nas relações educativas e nas formas de exercer a autoridade docente (Reichert, 2015, p. 8).

Scherer (2019) procurou compreender por que os retratos da docência brasileira continuam a ser constituídos ora em torno da vocação e da maternidade, ora em torno dos saberes técnicos e profissionais. A autora mapeou

[...] três formas de problematização acerca da docência brasileira, que correspondem a períodos históricos específicos: (1) na década de 1960 um movimento de tensão do processo de feminização do magistério brasileiro e o declínio da concepção artesanal-missionária da docência brasileira; (2) nos anos de 1980 um debate entre o compromisso político e a competência técnica que criticava uma docência pautada centralmente nos atributos de amor e cuidado; (3) na década de 1990, as discussões contemporâneas sobre o papel do professor e da professora,





um debate que coloca em oposição as noções de transmissão e construção do conhecimento e um questionamento radical sobre o movimento de profissionalização do magistério. A conjunção destas três formas de problematização, em articulação com a ferramenta conceitual gênero, permite sustentar a tese de que, na segunda metade do século XX, o magistério brasileiro passou por um processo de desfeminização, em que saberes técnicos e profissionais foram afirmados a partir de uma negação da absolutização do afeto e de uma afirmação do compromisso político. Portanto, a tese da desfeminização não se sustenta por uma diminuição das mulheres no exercício da docência, especialmente primária, mas busca mostrar como a literatura pedagógica brasileira, ao defender de um lado a competência técnica e, de outro, o compromisso político, buscou apontar para a importância de uma docência que não tivesse em sua natureza (não carregue em si) um *a priori* feminino (Scherer, 2019, p. 8, grifo da autora).

Cruz (2019) investigou de que modo o gênero, articulado à sexualidade, atravessa e constitui a docência no filme francês *Entre os muros da escola*. Segundo o autor, ao articular

[...] as ferramentas teórico-metodológicas já explicitadas, e por meio das análises, percebeu-se que: 1) gênero é uma forma de dar visibilidade à “Pedagogia do Afeto”; e 2) a docência do homem cisgênero professor François Marin se institui a partir de uma heteronormatividade cisgênero. Desta forma, pode-se sustentar a tese de que gênero, articulado a sexualidade, no filme “Entre os muros da escola”, constitui um modo de ser docente — docência masculina cisgênero heterossexual — que, ao ser posta em exercício, opera constituindo o que se pode chamar de uma “pedagogia do afeto” (Cruz, 2019, p. 14).

Brito (2019) analisou os sentidos da docência no curso de Pedagogia da Unisinos, entre 1966 e 1998, com base em 33 relatórios de estágio. A autora concluiu que

[...] há permanência de uma pedagogia generalista, resultando numa docência multifacetada, a qual poderá

atribuir sentidos diversos a esta docência, tais como, dispersão e secundarização da docência propriamente dita e/ou uma docência potente ao ser ressignificada com ênfase no cuidado, no amor e no afeto, atribuindo outros sentidos à prática docente, que contribuirão para a profissionalização docente. Também identificou-se uma mudança de ênfase no processo de ensino e aprendizagem, a partir da década de 1980, com forte influência da Teoria Crítica, enfatizando as pedagogias psicológicas e pedagogias ativas, apontando para o esmaecimento do ensino e a ênfase na aprendizagem, ancorada em mudanças de teorias educacionais e pedagógicas. E ainda, a continuidade de uma educação salvacionista que levou a uma ampliação das funções da escola, contribuindo, também, para a constituição de uma docência com foco na aprendizagem, secundarizando o ensino (Brito, 2019, p. 4).

Mandarino (2020) abordou os sentidos de docência e de cuidado em três obras de literatura acadêmica e pedagógica e examinou de que maneiras esses sentidos concorrem para a constituição de um modo de ser e agir docente. O autor defendeu que nas obras pedagógicas acadêmicas

[...] produz-se uma docência cuidadosa, docência essa em que o professor é convocado a olhar para o outro de determinada forma. Mais ainda, uma forma de docência em que o professor é convocado a olhar para si de determinada forma. Para sustentar a tese da docência cuidadosa, busca-se examinar de que modos os sentidos de docência e de cuidado identificados nas três obras concorrem para a constituição desta docência cuidadosa. A tese é um convite para olharmos a docência vinculada aos modos de ser e de viver; uma proposição para pensarmos a docência como modo de vida, que estabelece uma relação com o *ethos* docente e que, como isto vai provocar, o pensar a docência como um modo de vida ou, como Foucault propõe, como uma estética da existência (Mandarino, 2020, p. 9, grifo do autor).



Silva (2021) investigou, na produção de conhecimento contemporâneo, a partir da segunda metade do século XX e do início do século XXI, o par docência e amor. A autora defendeu a ideia de que

[...] o amor pedagógico é constituído por três discursos, entre outros, identificados e analisados nas obras educacionais analisadas; e de que esta produção discursiva, que ocorre por meio do amor pedagógico, fabrica uma subjetividade docente amorosa (Silva, 2021, p. 7).

Silva (2021) problematizou quais jogos de saber e de poder concorrem para a constituição de uma docência exercida por pessoas trans no contexto da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019. Conforme o autor,

[...] a partir da análise da produção acadêmica educacional brasileira do decênio 2009-2019, pode-se perceber que pessoas *trans*, ao se constituírem como docentes, são interpeladas por discursos e jogos de poder/saber que dizem do corpo, do gênero e da sexualidade, sendo regulados pela matriz heterocisnormativa. Ao mesmo tempo, docentes trans criam possibilidades outras para resistir e (re)existir, na medida que forçam um processo que nomino de *queer(ização) da docência*, entendido aqui como uma *atitude-ético-estético-político-queer*, por meio de uma *vida vivível* que visa separar a docência da moralidade e da decência, que a tem atravessado e constituído por muito tempo, a fim de possibilitar modos outros de ser, de estar e existir docente no contemporâneo (Silva, 2021, p. 10, grifos do autor).

Cuty (2022) explorou as ênfases temáticas que compõem a literatura pedagógica acadêmica voltada a professoras que exercem a docência na Educação Infantil. Para a autora,

as ênfases temáticas são problematizadas para argumentar que: por um lado, evidencia-se uma desarticulação entre as ênfases temáticas e uma apreciação crítica mais ampla sobre a profissão docente; por outro, tais ênfases abordam modos de planejar o trabalho pedagógico e de conduzir-se



como professora na primeira etapa da Educação Básica. Desta perspectiva, foi possível refletir sobre a constituição do trabalho das professoras na Educação Infantil e como os livros podem funcionar como prescrições que conduzem suas condutas de determinados modos. Problematisa-se, ainda, como as ênfases temáticas reverberam no campo da docência como um todo, podendo causar enfraquecimento em aspectos da profissionalidade docente e em sua potência de autoria e criação, especialmente ao produzir dependência das tendências e modelos pedagógicos para o exercício do trabalho docente (Cuty, 2022, p. 8).

Aguiar (2023) analisou os sentidos da docência no contexto das produções acadêmicas sobre políticas educacionais no estado do Maranhão e na região Sul do Brasil, entre 2016 e 2020. Para a autora,

[...] os sentidos da docência são construídos nas produções acadêmicas analisadas pelos processos de silenciamento e de naturalização sobre o que se entende por docência. Ao abordar a docência marcada por tendências advindas de políticas educacionais, tais como a BNCC, as produções acadêmicas acabam por reforçar um esmaecimento da docência (Aguiar, 2023, p. 8).

Conceição (2023) examinou os sentidos atribuídos à docência na produção acadêmica educacional brasileira entre 2010 e 2020, nos institutos federais, e investigou como o gênero organiza a docência na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico nessa produção. A autora defendeu a tese de que

[...] a disputa entre os saberes pedagógicos e os saberes técnicos organizam a docência EPT [Educação Profissional e Tecnológica]/EBTT [Ensino Básico, Técnico e Tecnológico] nos Institutos Federais, traduzida em muitas pesquisas como feminilização da docência (Conceição, 2023, p. 10).

As pesquisas mencionadas oferecem um panorama complexo e abrangente das dinâmicas que permeiam a docência em diferentes



contextos educacionais, com foco em questões fundamentais, como relações de poder, gênero, afeto, cuidado e formação docente. Embora cada estudo tenha seu próprio foco específico, eles contribuem coletivamente para uma compreensão mais aprofundada das dimensões que moldam e influenciam a prática educacional contemporânea.

No estudo de Reichert (2015) sobre a autoridade docente na Educação Infantil, evidencia-se a inter-relação entre afeto, cuidado e poder na construção da autoridade da professora, destacando-se que esses elementos moldam as interações na sala de aula e influenciam a forma como a autoridade é exercida.

Scherer (2019) analisa a representação do magistério ao longo do tempo. A autora mostra como a profissão tem sido desfeminizada por meio da valorização de competências técnicas, em detrimento de atributos tradicionalmente considerados femininos.

Por sua vez, Cruz (2019) investiga a relação entre gênero, sexualidade e docência e identifica como as normas heteronormativas influenciam a configuração da docência masculina, especialmente no contexto do filme *Entre os Muros da Escola*.

As pesquisas de Brito (2019) e Mandarino (2020) exploram a natureza multifacetada da docência, analisando como os aspectos de cuidado, amor e *ethos* profissional se entrelaçam na prática pedagógica.

Silva (2021) e Silva (2021) destacam o amor e a questão de gênero na constituição da subjetividade docente. Abordam como as identidades trans e a expressão de gênero influenciam a docência, evidenciando as lutas e resistências que ocorrem nesse contexto.

A pesquisa de Cuty (2022) investiga as ênfases temáticas na literatura pedagógica acadêmica voltada a professores/as de Educação Infantil. A influência dessas abordagens na prática



docente e a necessidade de promover uma reflexão crítica sobre a profissão são destacados.

Finalmente, Aguiar (2023) e Conceição (2023) analisam os sentidos de docência nas produções acadêmicas sobre políticas educacionais em diferentes regiões do Brasil. Aguiar (2023) argumenta que as produções acadêmicas sobre o ensino, marcadas por políticas educacionais, como a BNCC, acabam por enfraquecê-lo. Conceição (2023) examina os sentidos atribuídos à docência nas produções acadêmicas de institutos federais e observa que a disputa entre saberes pedagógicos e técnicos organiza o ensino nesses institutos, o que, muitas vezes, se traduz na feminização da docência.

Em conjunto, essas pesquisas reiteram a importância de considerar a interseccionalidade de determinados fatores, como gênero, poder, afeto e cuidado, na formação e na prática docente. Ressaltam também a necessidade de uma abordagem reflexiva e crítica que promova uma docência sensível, inclusiva e capacitada a lidar com a complexidade do ambiente educacional contemporâneo.

O GIPEDI é composto por docentes, pesquisadores/as, doutorandos/as e mestrandos/as da área da Educação. Em seu *site*, é caracterizado por meio de quatro pontos fundamentais:

- Pesquisas: propõem conhecer e problematizar os discursos e as representações construídas sobre a docência na cultura, em articulação com as diferenças de gênero, de sexualidade, de raça/etnia, entre outras.
- Cultura: produtora de verdades que necessitam ser examinadas criticamente, seja em seu processo de fabricação, seja em seus efeitos.
- Pedagogias: problematiza-se um conjunto de pedagogias escolares e não escolares que produzem modos de ser e de agir de docentes.
- Docência: considera-se que o estudo e a pesquisa em docência, em articulação com os temas das pedagogias e das diferenças,



torna possível analisar o exercício da docência em toda a sua complexidade².

Criado em 2015, era coordenado pelas professoras doutoras Elí Fabris e Maria Cláudia Dal'Igna³. Atualmente, o GIPEDI tem como vice-coordenador o professor doutor Maurício Ferreira.

Desde sua constituição, o GIPEDI realizou diversas pesquisas. Dentre elas, em 2018, algumas foram reunidas no livro *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*, organizado por Fabris, Dal'Igna e Roberto da Silva.

Segundo as autoras e o autor,

as pesquisas realizadas propõem conhecer e problematizar os discursos e as verdades construídas sobre a docência na cultura, em articulação com as diferenças culturais de gênero, de sexualidade, de raça/etnia, entre outras. Compreendendo que a cultura é produtora de “verdades” que necessitam ser examinadas criticamente, seja em seu processo de fabricação, seja em seus efeitos, problematiza-se um conjunto de pedagogias (cinema, televisão, revistas, jornais, publicidade, mídias digitais, entre outras) que produzem modos de ser e de agir de docentes, bem como cada vez mais fazem parte das práticas pedagógicas contemporâneas. Considera-se que o estudo e a pesquisa em docência, em articulação com os temas das pedagogias e da diferença cultural, tornam possível analisar o exercício da docência em toda a sua complexidade e níveis (Fabris; Dal'Igna; Silva, 2018, p. 9).

Nesse material, a docência é apresentada de diversas formas, por meio de artigos produzidos por integrantes do GIPEDI, como se observa no Quadro 4. Em seguida, faço uma breve apresentação de cada um dos artigos.

2 Disponível em: unisin.br/gipedi/. Acesso em: 11 dez. 2020.

3 Desligou-se em agosto de 2022, quando passou a coordenar o Lola.



Quadro 4 - Artigos produzidos no GIPEDI

TEMA	TÍTULO	AUTORIA
Docência <i>design</i>	A docência <i>design</i> na Educação Infantil	Cláudia Horn e Elí Fabris
Docência S/A	Docência S/A: gênero e flexibilização em tempos de educação customizada	Maria Cláudia Dal'Igna, Renata Scherer e Jonathan da Silva
Docência redentora e docência virtuosa	O imperativo da inovação e a produção da docência: modos de ser professor(a)	Cristiane Brodbeck e Sandra de Oliveira
Docência terapêutica	Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos	Miriã da Silva e Soraia Tomasel

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em seu artigo, Horn e Fabris (2018) problematizaram os modos de ser docente no Brasil contemporâneo. As autoras analisaram um tipo de docência denominado docência *design*, buscando compreender os modos de ser docente na atualidade e perceberam uma forte tendência à constituição de uma docência *design* na Educação Infantil.

Horn e Fabris (2018, p. 40, grifos das autoras) afirmam que

[...] o *design* é compreendido como uma atividade em que o *designer* traça um plano ou solução, utilizando algumas mídias. O *design*, assim, pode afetar e melhorar a documentação, que, ao ser revisitada, pode afetar e melhorar o discurso. O discurso documentado, por sua vez, pode afetar e melhorar a próxima sessão de *design*, sendo que ele muda e é mudado pelo *design* e pela documentação, ou seja, há um fluxo contínuo entre esses três componentes da aprendizagem negociada, que não é simples nem unilateral. “O *design* ajuda os professores a planejarem atividades que virão a seguir” (Forman; Fyfe, 2016, p. 252). Crianças e adultos podem ser *designers*, desde que produzam *designs* representativos, que os outros possam compreender. Um desenho, escultura de argila, criação tridimensional ou pintura podem ser exemplos de *design*, em que cada um poderá mostrar suas intenções. Poderíamos



dizer, grosso modo, que um *design* auxilia o adulto a compreender aquilo que as crianças estão pensando, porém, tal compreensão somente é possível por meio da documentação, um processo de registro de desempenho ou de performance da criança. Como todos são ativos no processo de aprender, todos são potencialmente *designers*.

Dal'Igna, Scherer e Silva (2018) examinaram os modos pelos quais a docência contemporânea é produzida em tempos de educação customizada. As autoras e o autor procuraram enfatizar o fortalecimento de uma educação customizada e de uma cultura do empreendedorismo, que tem produzido a “docência S/A”, em que os/as docentes são convocados/as a conduzir a própria prática pedagógica a partir de uma lógica de mercado. Nas palavras de Dal'Igna, Scherer e Silva (2018, p. 57),

ao usarmos o termo “Docência S/A” para caracterizar o trabalho docente contemporâneo, desejamos ressaltar que o professor e a professora são construídos neste tempo e assumem uma atitude permanente de investimento em si mesmo, como microempresas, como “sujeitos-microempresas”. E será justamente por essa transmutação que não poderemos mais resumir a lógica econômica a partir da produção, e os processos econômicos contemporâneos passariam a concentrar-se “nos modos mediante os quais os indivíduos buscam produzir e acumular capital humano” (Gadelha, 2009, p. 150).

Em seu artigo, Brodbeck e Oliveira (2018) analisaram os processos envolvidos na constituição da docência/nos modos de ser docente, no Ensino Fundamental da Educação Básica brasileira, em um projeto desenvolvido na região Sul do Brasil, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As autoras questionam:

por que não classificar esta pedagogia entre uma das tantas pedagogias (pedagogias psicológicas, pedagogia do aprender a aprender, pedagogia das competências...) já descritas pela literatura pedagógica? Porque ela provém da articulação de diversos saberes e espaços (das escolas, do curso



de Biologia, da universidade, do projeto PIBID Unisinos, do Subprojeto Biologia, do próprio PIBID/CAPES) e de diferentes teorias e tendências pedagógicas, a qual resultou em uma pedagogia que se apropriou de conhecimentos de outras teorias e tendências, mas se constituiu em algo singular, mas, ao mesmo tempo, com características globais, pois é fabricada na racionalidade neoliberal contemporânea, e que se intitulou Pedagogia da Redenção (Brodbeck; Oliveira, 2018, p. 99).

Silva e Tomasel (2018) abordaram um modo específico de docência, ou seja, “um modo de ser, de estar e de agir no mundo” dos/as docentes, por meio da aprendizagem. As autoras apontaram questões relacionadas ao esmaecimento do ensino, no qual a docência terapêutica é produzida a partir de uma prática chamada de psicologização. Para Silva e Tomasel (2018, p. 110),

[...] a constituição e a produção de uma docência terapêutica decorrem, em grande parte, das mudanças ocorridas no próprio campo da Pedagogia, campo este cada vez mais psicologizado.

Ao mostrar o processo de psicologização do campo da Pedagogia, argumentamos que a Pedagogia, como campo de conhecimento, buscou e tem buscado um caráter científico, a fim de obter legitimidade e reconhecimento como Ciência, e que a maneira como essa legitimação ocorre, historicamente, constitui o campo Pedagogia de determinadas formas e cria condições de possibilidade para que determinadas práticas se desenvolvam e operem com maior força na docência enquanto profissão e no exercício desta profissão.

Esses estudos recentes oferecem uma visão abrangente das transformações contemporâneas na esfera da docência, revelando as complexidades e as interações entre diferentes modelos de prática pedagógica e as influências externas que moldam a atuação dos/as professores/as. Cada pesquisa aborda uma dimensão distinta do trabalho docente, proporcionando percepções valiosas sobre as diversas facetas da docência no contexto educacional atual.



Em sua análise da docência *design*, Horn e Fabris (2018) destacam a importância do *design* como uma abordagem que promove uma compreensão mais profunda das intenções das crianças. Além disso, as autoras ressaltam a relevância da documentação como meio para aprimorar o discurso educacional e facilitar a comunicação entre docentes e alunos/as.

Por outro lado, Dal'Igna, Scherer e Silva (2018) discutem a emergência da "docência S/A" e a influência da lógica de mercado na prática pedagógica contemporânea. A necessidade de os/as professores/as se posicionarem como microempresários/as e de investirem em sua própria formação e no capital humano é enfatizada pelas autoras e pelo autor.

Brodbeck e Oliveira (2018) observam a singularidade da "pedagogia da redenção", que se desenvolve a partir da interação entre diferentes saberes e tendências pedagógicas. As autoras evidenciam que ela se adapta à racionalidade neoliberal ao manter características globais, ao mesmo tempo em que se distingue de outras abordagens pedagógicas preexistentes.

A pesquisa de Silva e Tomasel (2018) examina a docência terapêutica como resposta ao processo de psicologização crescente no campo da Pedagogia. Segundo as autoras, essa tendência reflete a busca por legitimidade e reconhecimento científico, influenciando as práticas educacionais e a própria profissão docente.

Essas investigações, em conjunto, apontam para a diversidade de perspectivas e abordagens que caracterizam a docência contemporânea e destacam a importância de considerar as influências sociais, econômicas e culturais que moldam as práticas educacionais atuais. Ao mesmo tempo, evidenciam a necessidade de uma reflexão crítica sobre o/a docente no contexto da Educação, ao enfatizar a importância de promover práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às necessidades dos/as alunos/as.



3

**O CURSO
DE PEDAGOGIA
NO BRASIL:**

PRESENCIAL E EAD

Os bons e os maus resultados dos nossos ditos e obras vão-se distribuindo, supõe-se que de uma forma bastante uniforme e equilibrada, por todos os dias do futuro, incluindo aqueles, indefiníveis, em que já cá não estaremos para poder comprová-lo, para congratular-nos ou pedir perdão, aliás, há quem diga que isso é que é a imortalidade de que tanto se fala (Saramago, 2017, p. 84).

A partir da epígrafe, é importante refletir sobre como as demandas do curso de Pedagogia EAD, como segunda graduação, atravessam e dimensionam a formação inicial de professores/as. Considerando os objetivos propostos para esta pesquisa, considero importante observar as relações entre os campos teóricos da Pedagogia e da Docência. Para isso, é preciso contextualizar historicamente os Estudos em Pedagogia e analisar os deslocamentos legais ocorridos ao longo dos anos.

Desde a sua implantação no Brasil, em 1939, o curso de Pedagogia passou por diversas reformulações e crises. Isso ocorreu tanto na docência quanto na formação de especialistas em planejamento, supervisão, administração e orientação educacional.

Em 1920, por meio do Decreto nº 14.343, foi criada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro. Voltada ao ensino elitista, buscava "conceder o título de doutor *honoris causa* ao rei da Bélgica em visita ao país" (Souza, José de, 2012, p. 51, grifos do autor). Para Suzane Vieira (2007, p. 15),

a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil fez parte de um contexto social, econômico e político que envolveu, desde meados da década de 1930, a formação dos professores em nível universitário ou superior. Os anos de 1930 foram marcados por um intenso debate político relacionado às questões educacionais, destacando-se as discussões sobre a formação docente. Entre as questões que se discutiam com relação à reforma educacional, havia um consenso de que a educação possuía um papel fundamental na construção de um Estado Nacional moderno.



A instituição do curso de Pedagogia, ao final da década de 1930, ocorreu devido à dificuldade dos legisladores em definir as bases da profissão docente, principalmente para a atuação no ensino secundário, que corresponde ao atual segundo segmento do Ensino Fundamental, conforme a LDBEN.

Em 11 de abril de 1931, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, instituiu a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (artigo 5º, inciso I, do Decreto nº 19.851). Esta faculdade pretendia diplomar professores/as dos cursos de ensino secundário, para atuarem em diferentes disciplinas.

Segundo Arabela Oliven (2002, p. 27),

[...] a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica.

Naquele período, sentiu-se a necessidade de criar uma faculdade de Educação nas universidades, com vistas a formar professores/as especialistas no ensino secundário. A prioridade dada pelo governo à Educação Básica causou desconforto entre os/as professores/as da Associação Brasileira de Educação, que almejavam a implantação, nas universidades, de atividades de pesquisa (Oliven, 2002).

A primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras surgiu no contexto de organização da Universidade de São Paulo, conforme o Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Oliven (2002, p. 30) esclarece que,

para concretizar esse plano político, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com



professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores.

Em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal por Anísio Teixeira, posteriormente extinta em 1939, por meio do Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro (Fávero, Maria, 2006). Para Souza (2012, p. 52),

nessa época, as ideias educacionais que chegavam ao Brasil, rotuladas de “Escola Nova”, formaram uma geração de educadores ou “profissionais da educação”, responsáveis por reformas do ensino em vários estados na década de 30. Lourenço Filho, no Ceará; Anísio Teixeira, na Bahia; Francisco Campos e Mario Casa Santa, em Minas Gerais; Fernando de Azevedo, no Distrito Federal. Esses educadores lutaram para que a República desse maior prioridade às questões da Educação, criticaram as universidades criadas, como a do Rio de Janeiro, e fizeram propostas de organização do Ensino Superior no Brasil para a criação de “verdadeiras universidades”.

A trajetória do curso de Pedagogia é aqui apresentada, tendo como principal referência os quatro marcos legais instituídos ao longo de seu percurso. Esses marcos legais estão relacionados aos períodos históricos em que o curso passou por reformulações, decorrentes de determinações legais, ou foi pauta de discussões para futuras reformulações. Tais marcos legais e históricos evidenciam as alterações que o curso sofreu e contribuem para a compreensão de sua constituição atual.

A Universidade do Rio de Janeiro foi transformada em Universidade do Brasil por meio da Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. No contexto de organização da Universidade do Brasil, foram criadas uma Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e uma Faculdade Nacional de Educação, revogando-se o Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931.



Em 1938, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, após o desligamento de sua estrutura do Instituto de Educação Caetano de Campos, criou uma seção de Educação para favorecer a formação pedagógica do/a futuro/a licenciado/a.

Segundo Giseli da Cruz (2011), o primeiro marco legal que instituiu o curso de Pedagogia no Brasil foi o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. A Pedagogia, antes de se constituir como curso universitário, pertenceu aos Institutos de Educação, principalmente em função das experiências escolanovistas do Instituto de Educação do Distrito Federal, idealizado por Anísio Teixeira e, em 1932, orientado por Lourenço Filho; e do Instituto de Educação de São Paulo, criado um ano depois por Fernando de Azevedo. Esses institutos visavam proporcionar ao/à futuro/a professor/a a formação necessária para a docência e a pesquisa, partindo da concepção de Pedagogia como ciência.

O propósito do curso de Pedagogia era formar bacharéis/as e licenciados/as: três anos de bacharelado e um ano de licenciatura, cursado no curso de Didática. Entretanto, o campo de atuação do/a egresso/a não foi especificado. O artigo 51, alínea “c”, do Decreto-Lei que o instituiu sinaliza que, a partir de 1º de janeiro de 1943, seria exigido o grau de bacharel/a em Pedagogia para os cargos técnicos de Educação. Quanto aos/às licenciados/as, poderiam atuar como professores/as da Escola Normal — responsáveis pela formação dos/as professores/as primários/as.

A partir de 1940, as mulheres passaram a frequentar as faculdades de Filosofia, pois desejavam lecionar na Educação Básica. Tudo ocorreu devido à expansão do ensino e à entrada de mulheres no mercado de trabalho. Essas faculdades começaram a espalhar-se por todo o país, porém, eram limitadas ao ensino. Dessa forma, a infraestrutura ficou ultrapassada e cada curso passou a formar um determinado tipo de professor/a.



Oliven (2002, p. 31) afirma que,

durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar, em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Durante esse mesmo período, foram, também, criadas nove universidades religiosas, oito católicas e uma presbiteriana. Concomitantemente a esse processo de integração, ocorreu uma expressiva expansão das matrículas, acentuando-se, com isso, a mobilização dos universitários, que tiveram, na criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), em 1938, um elemento importante para a sua organização.

De 1940 a 1950, com o desenvolvimento industrial e econômico do Brasil, houve conscientização de muitas camadas da sociedade sobre a situação desastrosa das universidades brasileiras. Em meados da década de 1950, iniciaram-se discussões sobre as propostas do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que pôs a escola privada em conflito com a pública. Conforme Fávero (2006, p. 29), "limitados inicialmente ao meio acadêmico, os debates e reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para incorporarem vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país".

Em 1961, foi proclamada a primeira LDBEN, nº 4.024. O objetivo era reafirmar, na prática, o modelo tradicional das instituições de Educação Superior no Brasil, com foco no ensino em relação à pesquisa.

Por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, foi criada a Universidade de Brasília. Sua proposta se contrapunha às demais instituições de Educação Superior por seu caráter inovador e voltado à pesquisa. Foi a primeira universidade do país cuja criação não ocorreu com a junção de faculdades preexistentes, mas por inspiração norte-americana (Oliven, 2002).



Entre 1939 e 1962, quando foi homologado o segundo ato normativo referente ao curso de Pedagogia, nada mudou do ponto de vista organizacional. Durante 23 anos, o curso se configurou como uma seção da Faculdade Nacional de Filosofia. Os cursos de Pedagogia, que formavam técnicos/as de Educação e professores/as para o ensino secundário e para as Escolas Normais, foram, concomitantemente, objeto de disputa para a formação de docentes primários/as.

O segundo marco legal do curso de Pedagogia é o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251, de 1962, que estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso, referentes ao bacharelado. Foi acompanhado de uma resolução do CFE e aprovado na vigência da LDBEN nº 4.024, de 21 de dezembro de 1961, para vigorar a partir de 1963.

Em 1964, com o golpe militar, as universidades passaram a sofrer interferência do governo, com o propósito de controlar alunos/as e professores/as. Por isso, alguns/as docentes foram demitidos/as da Universidade de Brasília.

Dois anos depois, em 1966, foi proclamado o Decreto-Lei nº 53, que estabeleceu as normas para a estruturação das universidades federais. Conforme Luís Cunha (2000, p. 179),

vetava a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; determinava a unidade entre ensino e pesquisa; obrigava à concentração do ensino e da pesquisa básicos, de modo a formar um sistema comum para toda a universidade. Obrigava também à criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas — a Faculdade (ou centro, ou departamento) de Educação.

Em um contexto de efervescência política, econômica e social, que gerava grandes demandas em torno da educação escolar e universitária para atender ao modelo de Estado desenvolvimentista,



foi promulgada a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Assim, foram fixadas novas normas de organização e de funcionamento da Educação Superior e de sua articulação com a escola média, definindo as bases da reforma universitária.

Com essa reforma, as Faculdades de Filosofia tiveram suas seções desagregadas para se tornarem departamentos, institutos ou faculdades correspondentes às suas áreas de conhecimento. A Faculdade de Pedagogia deixou de existir para dar lugar à Faculdade de Educação, responsável, a partir de então, pelo oferecimento do curso de Pedagogia.

Para Carmem da Silva (2006), desde a sua implementação, não se sabia ao certo se o curso de Pedagogia realmente tinha um conteúdo próprio que justificasse a sua criação e permanência. Além disso, havia dúvidas e divergências quanto à sua identidade, pois não se percebia a expansão do campo de atuação desse/a profissional, o que evidenciava apenas que o/a licenciado/a atuaria em sala de aula, cabendo ao/à bacharel/a as funções técnicas.

Essa lei também estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o regime integral de ensino, a dedicação exclusiva dos/as professores/as e a valorização do/a profissional da Educação por título e por produção científica. A Reforma Universitária, embora tenha sido elaborada para os institutos federais de Educação Superior, acabou por atingir as universidades particulares, que sofreram reformulações para atender ao que foi estipulado, pois dependiam do governo.

O terceiro marco legal do curso de Pedagogia é o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252, de 11 de abril de 1969, acompanhado da Resolução CFE nº 2, que se incumbiu de fixar o currículo mínimo e a duração do curso. Essa regulamentação manteve a formação de professores/as para o Ensino Normal e introduziu oficialmente as habilitações para formar os/as especialistas



responsáveis pelo planejamento, supervisão, administração e orientação, que, a partir de então, se constituíram em um forte meio de identificar o/a pedagogo/a.

Segundo o Parecer do CFE nº 252, de 11 de abril de 1969, o curso de Pedagogia passou a conferir somente o grau de licenciado/a, abolindo o de bacharel/a, pautando-se pelo núcleo central do curso, que focava o aspecto pedagógico a serviço da docência. Nestes termos, para alcançar a habilitação, o/a candidato/a deveria comprovar a experiência de magistério, o que foi regulamentado posteriormente (Parecer do CFE nº 867, de 1972). A Didática, antes uma seção e, portanto, um curso à parte, tornou-se disciplina obrigatória do curso.

Esse parecer vigorou por 27 anos, até a aprovação da LDBEN nº 9.394, de 1996. No decorrer de sua vigência, o curso de Pedagogia continuou enfrentando uma série de problemas relacionados à sua natureza e função, em especial devido à forma como as habilitações foram concebidas e encaminhadas, “reforçando o especialismo, que, no contexto de uma lógica essencialmente mercadológica, contribuiu para a fragmentação do trabalho pedagógico” (Cruz, 2011, p. 48).

Na década de 1970, com a aprovação da LDBEN nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, diversos dispositivos legais foram estabelecidos para regulamentar a reforma do sistema de ensino. O final dessa década e o início da década de 1980 foram particularmente representativos pelas inúmeras críticas ao curso, principalmente quanto à formação fragmentada, de forte caráter tecnicista, e à ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. As críticas foram construídas principalmente por movimentos pela reformulação do curso desencadeados por docentes, instituições universitárias e organismos governamentais.

Com o aval do CFE, que passou a aceitar propostas curriculares alternativas ao disposto no terceiro marco legal do curso, muitas instituições foram incorporando progressivamente novas habilitações



ao curso de Pedagogia, voltadas especialmente à docência. Dentre elas, destacava-se a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial.

A partir de 1968, houve a expansão da Educação Superior privada, especialmente em regiões afastadas, como no interior dos estados mais desenvolvidos e na periferia das grandes cidades. Com a expansão, em 1980, as instituições privadas assumiram a liderança, com um número considerável de alunos/as na Educação Superior e um perfil predominantemente de ensino, não de pesquisa.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que, segundo Dermeval Saviani, Jane de Almeida, Rosa de Souza e Vera Valdemarin (2004, p. 51),

consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto, a demanda dos dirigentes de instituições de Educação Superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas. Desses setores não emergiu, portanto, nenhuma demanda por reforma da universidade.

Em 1995, houve um grande aumento no número de universidades brasileiras. A Constituição Federal estabeleceu a soberania universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio do artigo 207. Além disso, segundo Arthur de Macedo, Lígia Trevisan, Péricles Trevisan e Caio de Macedo (2005), garantiram os preceitos básicos da participação do setor privado na oferta de ensino, por meio do artigo 209 e da LDBEN.



O processo de elaboração das atuais Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia foi bastante longo e difícil. A promulgação da LDBEN requereu uma série de medidas para reorganizar o novo sistema de ensino em todos os níveis.

A Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação publicou o edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, anunciando a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e solicitando que as instituições de Educação Superior encaminhassem propostas a esse respeito. Também instituiu as Comissões de Especialistas de Ensino, que receberam, entre outras incumbências, a de elaborar as Diretrizes Curriculares dos cursos que representavam para análise e aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A LDBEN apresenta diversos pontos conflitantes quanto à formação dos/as profissionais da Educação. Vários atos normativos que a sucederam contribuíram para acirrar esses conflitos. Dentre esses atos, o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, estabeleceu a exclusividade dos cursos normais superiores para a formação de professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para Cruz (2011, p. 52, grifos da autora),

tal medida representou mais um golpe para o curso de Pedagogia, visto que boa parte deles se incumbia desta formação. Em função do movimento das universidades e das entidades (ANFOFE [Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação], ANPAE [Associação Nacional de Política e Administração da Educação], ANPEd [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação], CEDES [Centro de Estudos, Educação e Sociedade] e FORUMDIR [Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras]), esse decreto foi alterado, e o termo *exclusivamente* foi substituído por *preferencialmente*.



A partir dos anos 2000, houve expansão das universidades privadas, e a maioria das matrículas na Educação Superior também ocorreu em instituições privadas.

Cruz (2011) aponta que, em 2001 e 2002, foram registradas a aprovação e a homologação de Pareceres Indicativos de Resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares de uma gama de cursos de graduação. Conforme a autora, “enquanto boa parte desses cursos via as suas Diretrizes serem oficialmente aprovadas, o curso de Pedagogia se via imerso em um contexto oficioso/silencioso de reprovação” (Cruz, 2011, p. 57).

Em 13 de dezembro de 2005, o Conselho Pleno (CP) e o CNE aprovaram, por unanimidade, o Parecer nº 5, de 2005, e a Resolução nº 1, de 2006 — que o acompanha —, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, considerando algumas das solicitações do movimento dos/as professores/as. Dentre as alterações, destaca-se a ampliação da formação do/a pedagogo/a, que passa a focalizar a docência em contextos escolares e não escolares.

Cruz (2011, p. 58-59) afirma que

o debate tenso, imenso e sem consenso contribuiu para firmar progressivamente a concepção de identificar a pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador, o que foi assegurado. [...] Há mais de 25 anos que os temas referentes à identidade da pedagogia, ao conhecimento que lhe constitui, à dicotomia entre formar o professor e formar o especialista, dentre outros, tomam conta do cenário ou da arena de discussão educacional, sem alcançar o consenso almejado.

Contudo, as Diretrizes citadas anteriormente ainda apresentam muitas ambiguidades, já que seus objetivos ressaltam a formação do/a pedagogo/a em licenciatura para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal e em cursos de Educação



Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como as que preveem conhecimentos pedagógicos.

Para Fabris, Dal'Igna e Viviane Klaus (2013, p. 49),

a elaboração e publicação das Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia foi um processo demorado e precedido de muitas reuniões, encontros e criação de diferentes comissões com entidades e universidades, pesquisadores e professores envolvidos na análise e elaboração de uma proposta que contemplasse as discussões da área [...]. Não foi e ainda não é um campo de discussões tranquilas e consensuais. [...] Mas, por enquanto, essa é a legislação em vigor para o Curso de Pedagogia e é sobre ela que precisamos nos deter em nossos estudos e problematizações [...].

O quarto marco legal do curso de Pedagogia é a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006, cujo objeto de tratamento é a fixação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. As Diretrizes, identificadas nos Pareceres CNE/CP nº 5, de 2005, e nº 3, de 2006, e na Resolução mencionada, representam uma nova fase para a Pedagogia, em especial, para a formação dos/as profissionais da Educação.

Atualmente, há 2.608 instituições de Educação Superior no Brasil. Destas, 2.306 são privadas e 302, públicas. Do total de 8.604.526 matrículas na Educação Superior, a maioria, 6.524.108, está na rede privada. As informações fazem parte do Censo da Educação Superior de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Censo também revelou que a EAD vem crescendo bastante na Educação Superior brasileira e que, em 2019, das 16.425.302 vagas oferecidas no nível superior, 10.395.600 foram oferecidas na modalidade a distância.

Segundo José Moran (1994, p. 1),

hoje temos a educação presencial, semipresencial (parte presencial/parte virtual ou a distância) e educação a distância



(ou virtual). A presencial é a dos cursos regulares, em qualquer nível, onde professores e alunos se encontram sempre num local físico, chamado sala de aula. É o ensino convencional. A semipresencial acontece em parte na sala de aula e outra parte a distância, através de tecnologias. A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação.

Após a implementação do ensino presencial, a EAD passou a ser uma segunda opção de ensino. “Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente” (Moran, 1994, p. 1).

Porém, no Brasil, sob influência de outros países, a EAD teve início nos anos 1900. “Já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência”, como os de datilografia (Alves, João, 2009, p. 9). Todo o ensino era oferecido por meio de materiais impressos.

Em 1904, a criação das Escolas Internacionais tornou a EAD oficial: “[...] os cursos oferecidos eram todos voltados para as pessoas que estavam em busca de empregos, especialmente nos setores de comércio e serviços” (Alves, 2009, p. 9). Conforme o autor, em 1923, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, tendo por finalidade, mediante a EAD, “[...] possibilitar a educação popular, por meio de um então moderno sistema de difusão em curso no Brasil e no mundo [...]” (Alves, 2009, p. 9), e profissionalizar as pessoas.

Nas décadas de 1910 a 1940, o rádio foi a ferramenta mais utilizada para a reprodução da EAD, seguido posteriormente pela televisão. Com a criação desse meio de comunicação, a década de 1950 ficou marcada pela exibição de telecursos, sobretudo pela Fundação Roberto Marinho.



Alves (2009, p. 9) esclarece:

destacaram-se [...] a Escola Rádio-Postal, A Voz da Profecia, criada pela Igreja Adventista em 1943, com o objetivo de oferecer aos ouvintes cursos bíblicos. O Senac iniciou suas atividades em 1946 e, logo a seguir, desenvolveu no Rio de Janeiro e em São Paulo a Universidade do Ar, que, em 1950, já atingia 318 localidades. A Igreja Católica, por meio da Diocese de Natal, no Rio Grande do Norte, criou em 1959 algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base. No sul do país, destaque para a Fundação Padre Landell de Moura, no Rio Grande do Sul, com cursos via rádio.

Na década de 1970, houve a ascensão da televisão por satélite e a cabo, que também funcionava como fonte de transmissão de conteúdos, como

os cursos de alfabetização de adultos do Mobral e os “telecursos” produzidos pela Rede Globo em parceria com órgãos públicos e paraoficiais: Telecurso de 2º grau, 1979, Fundação Padre Anchieta/TV Cultura de São Paulo; Telecurso de 1º grau, 1984, Funteve/TV Educativa do Rio; Telecurso 2000, 1995, Sesi/SP. Em geral, trata-se de iniciativas oficiais em parceria com instituições privadas (Belloni, Maria, 2002, p. 129).

Assim, tornou-se evidente que a iniciativa privada era a mais interessada no crescimento da EAD no país.

Na década de 1990, iniciaram-se os cursos em CD-ROM. Segundo Lucineia Alves (2011, p. 89), em

1991 - o programa “Jornal da Educação - Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquete-Pinto, tem início e em 1995 com o nome “Um salto para o Futuro”, foi incorporado à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação) tornando-se um marco na Educação a Distância nacional. É um programa para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do Ensino Fundamental e



alunos dos cursos de magistério. Atinge por ano mais de 250 mil docentes em todo o país.

Em 1995, o Centro Nacional de Educação a Distância e o Programa TV Escola, da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, foram implantados. Conforme Alves (2011, p. 89), em

1996 - é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. É neste ano também que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004 (Portal Ministério da Educação, 2010).

Nesse período, segundo Márcia Alves (2005, p. 34), as políticas públicas brasileiras em relação à educação passaram a vigorar após a LDBEN, "reforçada, dois anos mais tarde, pela regulamentação através do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998". Antes disso, "os esforços partiam, basicamente, de projetos experimentais, sendo alguns, inclusive, emergenciais e paliativos".

Nos anos 2000, com a explosão da internet, muitas pessoas migraram definitivamente para os cursos EAD. Foi então criada a Rede de Educação Superior a Distância, que, 10 anos depois, reúne "70 instituições públicas do Brasil comprometidas na democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão" (Alves, 2011, p. 89). A autora complementa que, em

2004 - vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EAD, foram implantados pelo MEC [Ministério da Educação].



Entre eles o Proletramento e o Mídias na Educação. Estas ações conflagraram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

2005 - é criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de Educação Superior a distância (Alves, 2011, p. 89).

Em 9 de maio de 2006, foi instituído o Decreto nº 5.773, que dispõe "sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino" (Brasil, 2006a, p. 1). Em seguida, no dia 24 de maio do mesmo ano, lança-se o Decreto nº 5.786, que "dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências" (Brasil, 2006b, p. 1). Já o Decreto nº 6.303, instituído em 12 de dezembro de 2007, alterou os "dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]", e o então recente Decreto nº 5.773, de 2006 (Brasil, 2007, p. 1).

Posteriormente, o Decreto nº 5.773 é alterado novamente, por meio do Decreto nº 8.142, de 21 de novembro de 2013 (Brasil, 2013), e ainda mais uma vez, em 10 de maio de 2016, mediante o Decreto nº 8.754, o qual "dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino" (Brasil, 2016, p. 1).

Entretanto, todos esses decretos foram revogados pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que "dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino" (Brasil, 2017a, p. 1).

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, proclamado para legalizar pontos específicos em relação à EAD, "regulamenta o art. 80



da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 2017b, p. 1). O Decreto dispõe sobre a oferta de cursos a distância e estabelece que as instituições de Educação Superior devem obter credenciamento para a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e de extensão na modalidade a distância. Além disso, define o credenciamento das instituições de ensino brasileiras; determina a regulamentação dos requisitos para o registro de diplomas, como responsabilidade da União; organiza a produção, o controle e a avaliação de programas a distância; e faz referência a uma política que facilite as condições operacionais e apoie sua implementação (Brasil, 2017b).

Visando organizar a EAD no Brasil, construí uma linha do tempo, conforme consta no Quadro 5.

Quadro 5 - Linha de tempo sobre a EAD no Brasil

1904
O registro mais remoto da EAD no Brasil remonta ao início do século XX, com o ensino a distância já sendo utilizado em cursos de qualificação profissional. O anúncio nos classificados do <i>Jornal do Brasil</i> divulgava, em 1904, um curso de datilografia por correspondência.
1959
Mais de 50 anos depois, ocorreu um marco importante da EAD no Brasil. Criaram-se as escolas radiofônicas, que deram origem ao Movimento de Educação de Base, focado na alfabetização de jovens e adultos — principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país. O projeto foi derrubado por ação do governo após 1964.
1966
Pouco tempo depois, a EAD deu um grande salto no país com a instalação de oito emissoras de televisão educativa: TV Universitária de Pernambuco, TV Educativa do Rio de Janeiro, TV Cultura de São Paulo, TV Educativa do Amazonas, TV Educativa do Maranhão, TV Universitária do Rio Grande do Norte, TV Educativa do Espírito Santo e TV Educativa do Rio Grande do Sul. Na segunda metade do século XX, a modalidade já exercia um importante peso educacional.





1971
No início da década de 1970, nasceu a Associação Brasileira de Teleducação (ABT), pioneira em cursos a distância e na capacitação de professores/as por correspondência. Em 1969, a ABT já organizava os Seminários Brasileiros de Teleducação, hoje conhecidos como Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional.
1973
Os cursos supletivos foram ao encontro da EAD. O Projeto Minerva passou a produzir o Curso Supletivo de 1º Grau, II fase — pela primeira vez envolvendo o MEC e as respectivas Secretarias de Educação.
1978
Surgiu o Telecurso, que deu uma nova escola a milhões de brasileiros/as. O Telecurso de 2º Grau foi lançado pela Fundação Padre Anchieta (TV Cultura/SP) e pela Fundação Roberto Marinho, com programas elaborados para preparar o/a telealuno/a para os exames supletivos. As aulas televisivas eram apoiadas por fascículos impressos.
1994
A partir da década de 1990, a EAD iniciou sua expansão nacional. A internet popularizou-se no ambiente universitário em 1994 e, dois anos depois, surgiu a primeira legislação específica para a EAD na Educação Superior, formalizada pela LDBEN de 1996.
1995
No ano seguinte, surgiu a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC), responsável pelo desenvolvimento do Programa TV Escola. A Associação Brasileira de Educação a Distância também foi criada em 1995 por um grupo de professores/as interessados/as em tecnologias de aprendizagem. É considerada uma sociedade científica sem fins lucrativos, cuja missão é "contribuir para o desenvolvimento de conceitos, métodos e técnicas que promovam a educação aberta, flexível e a distância".
2000
Em 2000, as primeiras universidades brasileiras foram credenciadas pelo MEC para oferecer cursos a distância regularmente. A modalidade passou a incluir graduações, pós-graduações e cursos técnicos.
2003
Surgiram as primeiras redes de EAD no território nacional. Contemplavam a Educação Superior, utilizando telessalas para receber o sinal das aulas ao vivo, via satélite.

2010
Pode ser considerado o ano de significativa ascensão dos cursos <i>on-line</i> no Brasil. Com conexões em banda larga estáveis e amplamente difundidas, as transmissões via satélite passaram a ser substituídas por videoaulas e demais recursos didáticos digitais. Universidades e grandes redes de escolas técnicas adotaram a EAD.
2021
A combinação entre o enfrentamento da pandemia de covid-19 ¹ e a intensa inovação tecnológica permitiu que a modalidade EAD ultrapassasse, pela primeira vez na história do Brasil, o número de matrículas das graduações presenciais. A EAD segue em alta até hoje, viabilizando o acesso ao diploma de Educação Superior a uma nova classe de estudantes.

Fonte: Adaptado do site Intersaberes. Disponível em: intersaberes.com/blog/a-historia-do-ead-conheca-a-trajetoria-da-modalidade-no-brasil/. Acesso em: 16 out. 2023.

Ao longo de mais de um século, a EAD no Brasil tem passado por um notável processo de mudanças dinâmicas². Desde o começo, com anúncios de cursos de datilografia por correspondência no início do século XX, até seu recente destaque durante a pandemia de covid-19 no século XXI, a EAD tem aberto novas oportunidades de aprendizagem para um número cada vez maior de estudantes em todo o país.

Da criação das escolas radiofônicas e das emissoras de televisão educativa nas décadas de 1950 e 1960 ao surgimento da internet e de plataformas de aprendizagem online na virada do milênio, a EAD tem se tornado cada vez mais importante na democratização da educação. Iniciativas como o Telecurso e o Programa TV Escola demonstraram o compromisso contínuo de oferecer

- 1 Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde classificou a covid-19 como uma pandemia. Devido à exigência de isolamento social, durante o ano letivo de 2020 e parte de 2021, as aulas ocorreram em modos remoto e híbrido.
- 2 Considero importante registrar que não tenho a pretensão de avaliar se as transformações pelas quais a EAD passou são boas ou ruins, nem de fazer qualquer juízo de valor sobre alguém ou algo. A proposta é utilizar a crítica foucaultiana para problematizar as trajetórias formativas de pessoas que cursaram Pedagogia EAD como segunda graduação.

educação, mesmo àqueles/as que estão fisicamente distantes dos centros educacionais.

Com a crescente popularidade da EAD no início do século XXI e o recente aumento das matrículas, superando as das instituições de ensino presencial, fica evidente que a EAD se tornou uma parte vital e essencial do cenário educacional brasileiro. Essa modalidade de ensino tem se destacado como uma ferramenta fundamental para garantir o acesso equitativo à educação em todas as regiões do país.

Conforme o Censo da Educação Superior de 2021,

nos últimos dez anos, a educação a distância vem aumentando sua participação na Educação Superior. Em 2011, a modalidade EAD representava 14,7% das matrículas de graduação. Em 2018, ultrapassou a marca de dois milhões de alunos e, em 2021, alcançou 3,7 milhões, o que representa mais de 41% dos alunos de graduação no país (Brasil, 2022, p. 37).

Em 2021, a matrícula na modalidade EAD estava presente em 2.968 municípios brasileiros, por meio de *campi* das IES [Instituições de Ensino Superior] ou de polos EAD. Um aumento de quase 120% quando comparado com [o] ano de 2014 (Brasil, 2022, p. 44, grifo do autor).

À medida que continuamos a avançar no futuro, é crucial reconhecer o impacto transformador da EAD na vida de milhões de brasileiros/as, bem como na promoção de oportunidades educacionais. No entanto, embora ofereça muitas vantagens, como flexibilidade de horários e acesso a uma gama mais ampla de recursos educacionais, a EAD também enfrenta desafios que podem comprometer a experiência de aprendizagem dos/as estudantes.

Como afirma o Censo da Educação Superior de 2021,

desde 2018, nos cursos de licenciatura, o número de alunos na modalidade “a distância” supera o número de alunos na modalidade “presencial”. Essa é uma tendência na configuração dos cursos de formação dos



professores brasileiros que atuarão na Educação Básica e teve início em 2014, mantendo-se de forma consistente desde então. [...]

Desde 2014, há uma tendência de queda no número de ingressantes em cursos de graduação presencial. Nesse período até 2020, os cursos EAD registram crescimento no número de ingressantes. Cabe observar, entretanto, que em 2021, o número de ingressos caiu tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos a distância (Brasil, 2022, p. 82-83).

O número de matrículas nos cursos de Pedagogia EAD, tanto na rede pública quanto na privada, aumentou significativamente ao longo de 10 anos, de 2011 a 2021, ficando em primeiro lugar (Brasil, 2022).

Ainda segundo o Censo da Educação Superior de 2021, “dentre os cursos de licenciatura, prevalece o curso de Pedagogia com quase a metade dos alunos matriculados (47,8%) ou quase 800 mil alunos” (Brasil, 2022, p. 85).

Registros do INEP indicam um notável crescimento no número de cursos de Pedagogia EAD entre 2011 e 2021. Esse aumento está ligado à atual legislação que regula o campo da EAD no Brasil, por meio do Decreto nº 9.057, que possibilita às instituições de Educação Superior a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e atividades de extensão na modalidade a distância.

A ampliação dos cursos EAD nas instituições privadas emergiu como o principal impulsionador do desenvolvimento da Educação Superior no país. Entretanto, o aumento exacerbado desses cursos também suscita preocupações quanto ao ensino oferecido e às condições de trabalho enfrentadas pelos/as docentes. A precarização do trabalho docente e o aligeiramento dos cursos são questões complexas que requerem atenção e representam desafios, necessitando de soluções eficazes.



4

A PEDAGOGIA EAD: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O medo cega, disse a rapariga dos óculos escuros, São palavras certas, já éramos cegos no momento em que cegamos, o medo nos cegou, o medo nos fará continuar cegos, Quem está a falar, perguntou o médico, Um cego, respondeu a voz, só um cego, é o que temos aqui (Saramago, 2017, p. 131).

Ao olhar para o curso de Pedagogia EAD como segunda graduação, relembro as/os colegas que o iniciaram comigo, em setembro de 2017. A maioria estava com medo. Medo de não dar certo, medo de não “dar conta” de tudo, medo de não conseguir conciliar trabalho e estudos. Muitas/os de nós estávamos cegas/os pelo medo. Contudo, algumas/ns seguiram com medo mesmo; já outras/os abandonaram o curso, deixando-se paralisar pelo medo.

O grupo selecionado para participar desta pesquisa, assim como eu, optou pelo curso de Pedagogia EAD como segunda graduação por um ou mais motivos. Percebo que, como afirma Zygmunt Bauman (2005), as pessoas procuram grupos aos quais possam pertencer para facilitar a construção da própria identidade. Para o autor, “[...] quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso” (Bauman, 2005, p. 30).

A identidade é uma construção contínua e de transformação permanente:

[...] a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais — mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (Bauman, 2005, p. 21-22).



Na era da “modernidade líquida”, expressão utilizada por Bauman (2015), a identidade é um dos eixos centrais do sujeito. “É preciso comparar, fazer escolhas, fazê-las repetidamente, reconsiderar escolhas já feitas em outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis” (Bauman, 2005, p. 17). A dimensão profissional é importante porque a profissão também permite a construção da identidade pessoal e social. Conforme Selma Pimenta (2012, p. 19), “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”.

Para António Nóvoa (1995), no que se refere aos/as professores/as, as interações pessoais e profissionais precisam ser reencontradas, de modo que eles/as possam apropriar-se de seus processos de formação e dar sentido às suas histórias docentes. Nas palavras do autor:

ninguém nasce professor, já feito. Mas, ao mesmo tempo, acentuamos que é preciso um trabalho pessoal para construir a identidade docente. Tornamo-nos professores através de uma reflexão que é também de cariz biográfico. No ensino ou na medicina não é possível separar a personalidade e a profissionalidade, o que somos como pessoas e a forma como agimos profissionalmente (Nóvoa, 1995, p. 15-16).

Como Bauman (2005, p. 83) observa, “a identidade é um conceito altamente contestado. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha”.

Escutar as histórias das/os participantes da pesquisa, conversar sobre o curso de Pedagogia, dividir sonhos, esperanças, planos e dores — por meio de tudo isso, é possível determinar que, de certa forma, estamos constituindo nossa identidade profissional, pessoal e acadêmica. Para Bauman (2015, p. 26),

histórias são como holofotes e refletores — iluminam partes do palco enquanto deixam o resto na escuridão. Se iluminassem igualmente o palco todo, de fato não teriam utilidade. [...] É missão das histórias selecionar, e é de sua natureza



incluir excluindo e iluminar lançando sombras. É um grave equívoco, além de uma injustiça, culpar as histórias por favorecerem uma parte do palco e negligenciarem outra.

A colega do Lola e integrante da banca, Renata Nascimento (2021), também construiu sua tese de doutorado abordando a constituição da identidade docente. A autora realizou uma entrevista narrativa com 10 professoras alfabetizadoras do município de Cáceres, no estado de Mato Grosso, com vistas a responder à seguinte pergunta de pesquisa: *"de que modos as identidades profissionais de alfabetizadoras são constituídas, a partir de suas experiências pessoais e profissionais?"* (Nascimento, 2021, p. 25, grifos da autora). Nascimento (2021, p. 9) concluiu que

[...] aprofundar os estudos sobre as responsabilidades assumidas pelas professoras torna-se importante para compreender a identidade docente hoje, uma vez que os conceitos que as professoras formulam com relação à sua identidade profissional estão implicados com o modo como ensinam e a maneira como se posicionam diante dos desafios educacionais. Assim, podem desviar-se muitas vezes das atividades do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais; podem, ainda, se culpabilizar, adoecer ou desistir diante de maus resultados.

Daniela Santos (2023), outra colega do Lola, acadêmica do curso de Pedagogia da Unisinos e também orientanda da professora Maria Cláudia, produziu seu trabalho de conclusão de curso sob o título *Cursos de Pedagogia na modalidade EAD: análise do processo de constituição da identidade docente de estudantes*. A autora investigou "[...] o processo de constituição da identidade docente em cursos de Pedagogia na modalidade EAD, por meio da análise de narrativas de estudantes em formação" (Santos, 2023, p. 6).

Santos (2023, p. 6) criou duas categorias de análise — "Foi a praticidade mesmo': escolhas e percurso" e "A gente não tem uma relação afetuosa': relações formativas" —, nas quais "foi possível problematizar



os modos de se relacionar com os cursos, com as professoras e professores, tutoras e tutores, e com o percurso formativo proposto na EAD.”

O/A professor/a não é simplesmente professor/a; ele/a se torna professor/a, se constrói, se modela, se prepara para isso, e isso tem início em seu processo como estudante, ao cursar uma licenciatura. Tornar-se professor/a envolve uma jornada de autoconhecimento, compromisso com a Educação e compreensão da transformação que a prática docente pode desempenhar na sociedade.

Para Dal'Igna (2023, p.46-47), a identidade profissional docente

[...] não é universal ou essencial, ela é um processo de ser e tornar-se, ela é disputada, e essa disputa envolve uma dupla injunção — de fora para dentro e de dentro para fora —, resultando em um nó: humanidade, presença, autoria.

Sob uma perspectiva extrínseca, abrange a experiência da professora como aluna da Educação Básica, como estudante-docente (formação inicial), docente iniciante e titular (formação continuada). Envolve, ainda, a presença da professora e a função de ensinar ativamente no exato momento do encontro com o conhecimento e com o outro: crianças, jovens e adultos.

Sob uma perspectiva intrínseca, abarca os processos subjetivos, considerando-se que, quando ensinamos, não fazemos somente algo a alguém, mas fazemos algo conosco. Abrange, também, o reconhecimento da complexidade, da potência e da fragilidade humanas, uma humanidade docente composta por consensos e contrasensos sobre a docência e sobre a vida.

Bauman (2005) compreende a identidade como um jogo de quebra-cabeça. Para o autor, a construção da identidade ocorre pela racionalidade do objetivo, isto é, têm-se as peças do jogo, mas, antes de montá-lo, não se sabe qual será o resultado. Na “montagem” da identidade, não há um modelo a ser seguido, nem regras, nem um ajuste de peças, pois elas nem sempre se encaixam. Para o autor,

[...] a “modernidade líquida” não é um quebra-cabeça que se possa resolver com base num modelo preestabelecido.



Pelo contrário, deve ser vista como um processo, tal como sua compreensão e análise — da mesma forma que a identidade que se afirma na crise do multiculturalismo, ou no fundamentalismo islâmico, ou quando a internet facilita a expressão de identidades prontas para serem usadas (Bauman, 2005, p. 11).

Ao relacionar a construção da identidade à docência, retomo Nóvoa (1995), que entende a formação docente como um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas. O autor busca desconstruir a formação docente como um acúmulo de cursos, preocupando-se com a reconstrução da identidade pessoal e profissional do/a professor/a.

Gatti, Barreto, Marli de André e Patrícia de Almeida (2019, p. 183, grifo das autoras) compreendem “[...] a formação de professores como um *continuum*, uma vez que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual”. A aprendizagem é um processo contínuo, cumulativo e abrangente, que incorpora uma diversidade de formatos educacionais.

TRAJETÓRIAS NARRATIVAS DE EGRESSAS/OS DA PEDAGOGIA EAD

Art. 20. O curso de Segunda Licenciatura poderá ser realizado por instituição de Educação Superior desde que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos (Brasil, 2019, p. 9).

Conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, o curso de graduação, como segunda licenciatura, foi aprovado.



Talvez por esse motivo, percebe-se o crescimento das ofertas, principalmente no âmbito da EAD.

Na escolha das/os egressas/os da Pedagogia EAD como segunda graduação, levei em conta os meios pessoal, profissional e acadêmico dos quais faço parte. Outro ponto que considerei importante foi assegurar que as pessoas escolhidas tivessem alguma relevância para a minha trajetória, pois muitas questões foram colocadas em xeque no percurso de estudos, até então construídas como verdadeiras e absolutas. O último aspecto que pensei ser fundamental foi terem estudado em universidades gaúchas, justamente por minha busca estar diretamente relacionada a isso. A partir daí, selecionei 15 pessoas, sendo 12 mulheres e três homens, conforme apresento no Quadro 6.



Quadro 6 - Grupos de pessoas selecionadas para a pesquisa

PESSOAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA		
MEIO	RELAÇÃO	GÊNERO
PESSOAL	duas primas	feminino
PROFISSIONAL	uma colega	
ACADÊMICO	seis colegas da UFSM	
	uma colega do Lola	
	duas colegas do GIPEDI	
	um colega do GIPEDI	masculino
	dois colegas da Unisinos	

Fonte: Elaborado pela autora (2021-2022).

Utilizo a expressão “trajetórias formativas” para referir-me ao percurso de formação das/os egressas/os do curso de Pedagogia EAD como segunda graduação, pois o compreendo, inspirada em Dal’Igna (2023, p. 47), como

[...] um movimento incessante para ser e tornar-se profes-
sora que cria, que faz alguma coisa com o que é feito dela,
que não repete a docência dos outros, que vive e exerce
a docência que só cada uma pode viver. Uma docência
autoral. Uma docência que nos torna autoras da própria
palavra, da própria escrita, da própria existência.

As/os entrevistadas/os fazem com o curso o que o curso
faz com elas/es, intrínseca e extrinsecamente. Isso porque a pro-
fissionalidade docente “[...] é constituída pelo nosso repertório
pessoal, acadêmico e profissional, entrelaçada de dentro para
fora e de fora para dentro. Em outras palavras, a profissionalidade
docente é composta pelo nó humanidade, presença, autoria [...]”
(Dal’Igna, 2023, p. 47).



Para a validação desta pesquisa, compreendi a necessidade de registrar mais detalhes sobre as pessoas, na maioria mulheres, que escolhi como participantes na construção deste estudo. Penso que ouvi-las é fundamental, pois suas vivências no curso de Pedagogia EAD, realizado por cada uma delas em diferentes universidades, em tempos distintos e com características individuais, mostrarão um panorama de como realizaram a segunda graduação — após certa idade, conciliando vida pessoal e profissional e, muitas vezes, maternidade/paternidade, em um recorte de tempo e espaço.

Para iniciar o trabalho, construí um questionário-diagnóstico *on-line*, no Google Forms, para que as/os participantes da pesquisa respondessem. Após, organizei as informações a partir de suas respostas, conforme o Quadro 7.



Quadro 7 - O curso de Pedagogia EAD como segunda graduação

PARTICIPANTES DA PESQUISA						
MEIO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR¹	PERÍODO	PRIMEIRA GRADUAÇÃO	CURSO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	PERÍODO
pessoal	universidade federal pública	2017-2021	tecnólogo superior	Gerenciamento Ambiental	Universidade Feevale	2010-2012
	profissional	2018-2019	licenciatura	Letras	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2000-2009
2019-2020		Ciências Biológicas		Universidade da Região de Campanha		2008-2011
acadêmico		2012-2015		História	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1997-2002
		2016-2017				Universidade Luterana do Brasil
		2016-2018		Letras	Universidade de Santa Cruz do Sul	2000-2006
		2018-2019		Educação Física	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2005-2009
	universidade federal pública	2015-2019		Letras		2006-2010
		2016-2020				Universidade de Passo Fundo
2017-2021		História		Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1987-1991	
					Universidade de Passo Fundo	1999-2008
		História	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2004-2009		
		Filosofia	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2011-2015		
	bacharelado	Relações Públicas	Universidade Feevale	2007-2011		
Administração de Empresas		Universidade do Vale do Taquari	2011-2016			

Fonte: Elaborado pela autora (2021-2022).

1 Os nomes das instituições de Ensino Superior foram omitidos, pois não pretendo olhar apenas para as trajetórias das/os egressas/os do curso de Pedagogia EAD como segunda graduação, sem aplicar qualquer juízo de valor.

Em minha família, duas primas também optaram por cursar Pedagogia EAD como segunda graduação. Uma delas já atuava na área, mas precisava do curso para se efetivar como professora, então estudou junto comigo na UFSM. Assim como eu, não pediu aproveitamento de disciplinas, pois acreditava que, quanto mais aprendesse, mais seus/as alunos/as ganhariam com isso. Ela é casada e tem uma filha de dez anos e um filho de 20 anos, meu afilhado.

A outra prima já era professora e cursou as disciplinas para fins de complementação pedagógica, formando-se em um ano. Seu desejo era atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental; para isso, precisava do curso concluído para concorrer a um concurso público. Ela é solteira, tem uma filha de 14 anos e mora com os pais.

Nenhuma delas atuava na área de formação inicial, e ambas sempre trabalharam na Educação Infantil como auxiliares de ensino. Em nossas conversas, relataram a dificuldade de equilibrar a maternidade e os estudos, o que tornava tudo ainda mais desafiador.

No meio em que atuo — escolas estaduais no município de Novo Hamburgo — uma colega buscou o curso de Pedagogia EAD como segunda graduação. Doutora na área em que leciona, Ciências Biológicas, sempre trocávamos ideias; inclusive, foi ela quem me inspirou a fazer a seleção do doutorado, pois, em 2019, fora aprovada em duas universidades gaúchas. Realizou o curso como complementação pedagógica de sua primeira licenciatura, com duração de apenas um ano. Seu principal objetivo era buscar oportunidades em concursos públicos federais. Atualmente, leciona a disciplina de Ciências em uma escola municipal de Campo Bom/RS e atua como vice-diretora em uma escola estadual no município de Novo Hamburgo/RS. É solteira, mora com os pais e não tem filhos/as.

Após a inserção no curso de doutorado, retomei os estudos no GIPEDI, onde reencontrei uma colega do mestrado, atualmente professora da Unisinos, que cursou Pedagogia EAD para complementar



as disciplinas de seu curso inicial — História —, concluindo-o também em um ano. Assim como minha colega de trabalho, seu objetivo era ampliar o leque de oportunidades com a inclusão de uma segunda graduação em seu currículo, já que havia concluído o doutorado em Educação. É casada e tem uma filha de cinco anos.

As três últimas participantes da pesquisa descritas enquadraram-se no artigo 19 da Resolução CNE/CP nº 2:

para estudantes já licenciados, que realizem estudos para uma Segunda Licenciatura, a formação deve ser organizada de modo que corresponda à seguinte carga horária:

I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.

II - Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.

III - Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II (Brasil, 2019, p. 9).

Ainda pertencentes ao GIPEDI, um colega e uma colega do mestrado também cursaram Pedagogia EAD como segunda licenciatura enquanto realizavam o doutorado em Educação. No período em que estudávamos juntos, ambos foram muito importantes para a minha formação acadêmica. O objetivo dessa colega e desse colega é o mesmo descrito anteriormente, tanto que ela já atua como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em um Instituto Federal, no município de Sapucaia do Sul/RS, onde o pré-requisito para o cargo é a formação inicial em Pedagogia. Ele é professor de Língua Portuguesa e Literatura em uma escola estadual no município de São Leopoldo/RS e coordenador pedagógico em uma escola municipal em Sapucaia do Sul/RS. Os dois são solteiros e não têm filhos/as.



Uma colega do doutorado é professora de Pedagogia no Instituto Federal de Bento Gonçalves/RS e também optou por cursar Pedagogia EAD como segunda graduação. Oriunda do campo das Ciências Biológicas, é casada e tem um filho de 22 anos e uma filha de 38 anos.

Reencontrei dois colegas que também cursaram o mestrado e o doutorado em Educação na Unisinos. Ambos são professores universitários, casados, com filhos. Um deles cursou Letras como primeira graduação e o outro, História.

No curso na UFSM, seis colegas também optaram pela Pedagogia EAD como segunda graduação. Quatro já cursaram outra licenciatura como primeira graduação — Letras, História e Filosofia.

A primeira colega é professora de Língua Portuguesa aposentada. É casada, mãe e avó de uma menina de oito anos.

A segunda colega também é professora de Língua Portuguesa e atua como orientadora educacional em duas escolas municipais de Sapucaia do Sul/RS. Realizou o mestrado em Educação Profissional e Tecnológica durante o curso. É casada e tem uma filha de 18 anos.

A terceira colega já era mestra em História antes de iniciar o curso. Depois, iniciou o doutorado em Educação. Trabalha no AEE, em uma escola municipal, também em Sapucaia do Sul/RS. É casada e não tem filhos/as.

Para Jane de Almeida (1996, p. 74),

ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério.



A quarta colega professora não atua em sua área de formação. Trabalha em uma escola privada em Porto Alegre/RS, na área de Comunicação Social. É casada e não tem filhos/as.

Duas colegas da UFSM cursaram bacharelado como primeira graduação — Relações Públicas e Administração de Empresas — e não trabalham na área de formação inicial. Uma delas dedica-se à maternidade em tempo integral. É casada e tem três filhos, com cinco, sete e 10 anos.

A outra colega migrou para a área da beleza. Fez o curso de graduação superior em Tecnologia em Estética e Cosmética no período em que cursou Pedagogia EAD. Tem um salão de beleza onde atende suas clientes. É solteira e não tem filhos/as.

Considero válido registrar que, em nenhum momento de nossas conversas, as colegas da UFSM explicitaram o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) escolheram cursar Pedagogia EAD como segunda graduação. O que surpreende é que nenhuma das cinco atua na área, nem comentou sobre essa possibilidade.

Após realizar as entrevistas narrativas, surgiram novos dados. Então, ao buscar compreender como se constituem as identidades docentes das pessoas participantes da pesquisa ao cursarem Pedagogia EAD como segunda graduação, foi possível realizar uma leitura dos limites e das possibilidades enfrentados por cada uma delas.

Rosa Silveira (2002, p. 126) aponta que os

entrevistados não respondem a perguntas sem possuírem alguma concepção sobre a situação que estão se envolvendo, sobre quais os objetivos da entrevista, uma vez que colaborar em uma situação de interação verbal implica, em princípio, algum entendimento da situação que ali se configura (ainda que esse entendimento possa não coincidir com o do entrevistador). A ideia inicial da situação até pode ser deslocada, modificada, negada... na medida



em que o intercâmbio se desenvolve, em que o questionamento envereda por caminhos insuspeitados, em que o entrevistador se torna um cúmplice ou, decididamente, uma espécie de inquisidor, mas o enquadramento inicial do que “vai acontecer” é imprescindível.

Escolho as entrevistas narrativas por serem repletas de sentidos para quem é entrevistada/o. Para Sandra Andrade (2008, p. 175), “por meio da narrativa, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido” para se narrarem.

Para a realização das entrevistas narrativas, o WhatsApp foi o recurso *on-line* escolhido por mim e pelas/os participantes da pesquisa. Trata-se de um meio de resposta rápido, ao qual elas/es tinham fácil acesso, podendo utilizá-lo com tranquilidade nas versões de texto, áudio e imagem.

Como dispositivo pedagógico, José Moreira e Sara Trindade (2017, p. 55, grifo do autor e da autora) apontam que o WhatsApp

[...] vem ganhando cada vez maior importância nas correntes de pensamento contemporâneo sobre educação, uma vez que é um aplicativo que está hoje disponível para a maioria dos *smartphones* existentes no mercado e que permite não só a troca de mensagens escritas, mas, também, a troca de imagens, vídeos, áudios e documentos.

Com a expansão das tecnologias digitais, a sociedade modificou seu modo de relacionar-se nos últimos anos, utilizando aplicativos que favorecem a comunicação em todas as áreas, desde compras *on-line* até *lives* no campo da Educação. Assim, o WhatsApp passa a ocupar outro lugar na vida das pessoas, pois, além de ferramenta pessoal, também se torna um instrumento de trabalho.

Segundo Cristiane Porto, Kaio Oliveira e Alexandre Chagas (2017, p. 11-12, grifo nosso),



ao passo que estamos cada vez mais conectados, mais associados aos ambientes *on-line* e com práticas culturais cada vez mais dependentes dos aplicativos e das tecnologias digitais e da internet, desenvolvemos modos de existência híbridos. O aplicativo WhatsApp Messenger tem ganhado cada vez mais destaque nesse cenário, pois a possibilidade de trocar mensagens, imagens, vídeos, documentos e áudios, instantaneamente de modo gratuito tem garantido novas experiências que não se resumem às performances comunicacionais.

Nascimento (2021, p. 18) também utilizou o WhatsApp em sua tese de doutorado para “[...] identificar, descrever e analisar a identidade profissional docente das professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT, na perspectiva pós-estruturalista [...]”. A autora utilizou o aplicativo devido à pandemia e à facilidade de utilizá-lo em ligação por videochamada, o que também foi importante para as/os participantes da pesquisa, que tiveram certa dificuldade diante das opções anteriormente oferecidas por Nascimento (2021).

Além disso, considero relevante destacar a ética na pesquisa, tendo em vista minha responsabilidade como pesquisadora. Agir como uma pessoa ética esteve presente em todo o processo desta pesquisa, do planejamento à análise e explanação dos dados.

Para isso, esta pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos. Concomitantemente, enviei também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às/aos participantes da pesquisa.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como analítica, descritiva e exploratória. Conforme Maria Minayo (2002), a metodologia qualitativa propõe enfocar o social como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem comum, ou a fala, como a matéria-prima dessa abordagem, a ser constatada na prática dos sujeitos sociais. A autora afirma, ainda, que a pesquisa qualitativa trabalha com valores, crenças,



representações, hábitos, atitudes e opiniões; não há qualquer utilidade na mensuração de fenômenos em grandes grupos, sendo essencialmente útil para quem busca entender o contexto em que ocorre algum fenômeno.

Menga Lüdke e André (1986) afirmam que a pesquisa qualitativa possibilita o contato direto do/a pesquisador/a com o objeto de investigação e a descrição minuciosa dos acontecimentos, das situações e dos resultados obtidos no contexto da pesquisa. Sobre a pesquisa exploratória, Antonio Gil (2010, p. 43) evidencia que “este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores”.

Segundo Roberto Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 134), a “[...] entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Por meio das entrevistas, é possível conhecer aspectos da experiência das pessoas participantes da pesquisa. Para Cláudia Dias (2000, p. 3),

por experiência prática com dinâmicas de grupo, pode-se considerar que seis pessoas são suficientes para promover uma discussão. Com menos de seis pessoas, as ideias e interações tendem a ser mais esparsas e há maior probabilidade de algumas pessoas se sentirem intimidadas pelos mais extrovertidos.

Escolhi esse instrumento metodológico por acreditar que é o que melhor responde à pesquisa e facilita as respostas dos sujeitos às perguntas. Ao cursarem Pedagogia EAD após a idade adulta, com a vida profissional constituída e, em alguns casos, juntamente com casamento e maternidade/paternidade, acredito que muitas/os egressas/os têm o que contar sobre o que viveram naquele período.



Por isso, considero fundamental o uso das entrevistas narrativas, não buscando erros e acertos das/os entrevistadas/os, mas lhes dando liberdade para pensarem de outros modos. Conforme Veiga-Neto (2005, p. 30-31),

a crítica foucaultiana não tem aquele caráter salvacionista e messiânico que é tão comum nos discursos pedagógicos: “isso está certo e eu tenho a solução: quem me seguir, fará a coisa certa”. A crítica implica uma analítica que não acusa nem lastima, uma vez que isso significaria pressupor, de antemão, uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual e ao qual a análise se daria.

Esta pesquisa segue todas as orientações expressas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 2012). A coleta de dados ocorreu por meio de uma entrevista narrativa, disponibilizada no WhatsApp, para um grupo de egressas/os do curso de Pedagogia EAD, como segunda graduação.

A partir disso, organizei o roteiro da entrevista narrativa — apresentada no Quadro 8 — realizada com as/os participantes da pesquisa, de forma síncrona, assumindo o que Dal'Igna (2011, p. 56-57) denomina “princípios teórico-metodológicos da investigação”: “(1) exercite a suspeita”; “(2) assuma suas intenções”; “(3) abandone a pretensão de totalidade”; “(4) adote uma postura ética”. Para isso, expressei o compromisso ético de respeitar as/os participantes, deixando-as/os à vontade para compartilharem suas histórias, ao mesmo tempo em que me comprometi com o sigilo de suas identidades.



Quadro 8 - Roteiro da entrevista narrativa

1. Por que decidiu ser professor/a?
2. Por que a escolha pelo curso de Pedagogia?
3. E por que EAD?
4. Como ocorreu a escolha pela universidade gaúcha ou pelo centro universitário gaúcho?
5. Qual a diferença entre cursar a primeira e a segunda graduação?
6. Quais os desafios e as facilidades encontrados ao cursar a segunda graduação?
7. Como estava a sua vida pessoal e profissional ao escolher o curso?
8. E ao cursá-lo, quais diferenças sentiu?
9. Quais marcas você reconhece no curso?
10. E que autores/as marcaram essa trajetória?
11. Como você avalia sua formação como pedagogo/a?
12. Que possibilidades e/ou lacunas você pode apontar?
13. Quais as especificidades das disciplinas que considera mais relevantes para sua formação?
14. Que conhecimentos, competências e habilidades você desenvolveu a partir do curso?
15. Para você, o que é ser pedagogo/a?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A proposta inicial era que as entrevistas ocorressem nos meses de janeiro e fevereiro, pois, durante as férias escolares, as/os professoras/es têm maior disponibilidade e menos trabalho, além de ser um momento de descanso e tranquilidade. Quando responderam ao questionário, todas/os as/os entrevistadas/os votaram nesse período, justamente pelos motivos mencionados.

Após a banca de qualificação, entrei em contato com cada uma/um das/os participantes para convidá-las/os, mais uma vez, a dar sequência à pesquisa. Expliquei que faria uma entrevista narrativa, que ocorreria por meio do WhatsApp de forma síncrona.

Para que as entrevistas narrativas acontecessem por meio do WhatsApp, conforme o previsto, foi combinado com cada participante o melhor horário disponível para que as efetuássemos.

Contudo, apesar de o prazo ter sido prorrogado, estendendo-se por todo o primeiro semestre de 2023, das 15 pessoas participantes da pesquisa, três não responderam à entrevista narrativa.

Antes de iniciar cada entrevista, realizei a leitura do TCLE. Em seguida, a/o entrevistada/o concordava verbalmente em participar. Com isso, combinamos que, posteriormente, recolheria sua assinatura e lhe entregaria uma via do TCLE.

Eu fazia a pergunta e a/o entrevistada/o respondia. Em alguns momentos, a resposta foi complementada por mim, com base em um ponto apresentado pela/o entrevistada/o, o que levou a outros questionamentos e a outras formas de dar sequência àquela(s) resposta(s) e/ou de complementá-la(s). A maioria preocupou-se em explicar, da forma mais completa possível, todas as respostas aos questionamentos formulados, apresentando exemplos de sua realidade e/ou de experiências vividas como estagiárias/os. Também levantaram pontos e preocupações com o futuro da Educação e a importância da/o pedagoga/o e da Pedagogia no e para o ensino brasileiro.

Durante a realização da entrevista narrativa com cada participante da pesquisa, ao ouvir seus relatos e observar suas emoções, expressões faciais e corporais, percebi que tais movimentos poderiam produzir significados importantes para esta pesquisa. Por isso, gravei o áudio e o vídeo em equipamentos distintos, para não perder nada do exposto nas entrevistas.



5

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA PEDAGOGIA EAD

Nunca se pode saber de antemão de que são capazes as pessoas, é preciso esperar, dar tempo ao tempo, o tempo é que manda, o tempo é o parceiro que está a jogar do outro lado da mesa, e tem na mão todas as cartas do baralho, a nós compete-nos inventar os encartes com a vida, a nossa [...] (Saramago, 2017, p. 302-303).

Assim como Saramago (2017), para sistematizar o material empírico, foi necessário trabalhar com o tempo. Para isso, procurei realizar uma exploração minuciosa das respostas dos sujeitos entrevistados, buscando o que não foi dito a partir do que já estava dito, olhando nas entrelinhas, observando os silenciamentos e atentando aos detalhes. A maioria das pessoas entrevistadas tinha muito a contar sobre o período em que cursaram Pedagogia EAD como segunda graduação. Elas pareciam ter sede de compartilhar suas vivências, experiências e opiniões sobre o período em que cursaram a segunda graduação. Durante as entrevistas, dividiram seu tempo, suas dores, suas limitações, suas conquistas, seus interesses e, com isso, também compartilharam comigo seus projetos futuros, intenções e desejos.

Conforme Jorge Larrosa (2018, p. 43),

não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir do que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força.

Compreendo que, ao resgatar as memórias, as/os entrevistadas/os contaram sobre expectativas e frustrações em relação ao que esperavam do curso e ao que realmente ocorreu. Marcos Pereira (2016, p. 49) aponta que

trabalhar com a memória tem sentido na medida em que registro as marcas mobilizadas, ao mesmo tempo que as recupero transmutadas em outra coisa que não é mais



o acontecimento que as gerou, mas um novo movimento e uma nova configuração para a qual elas contribuem, em suas novas performances.

Para o autor, são nos padrões obsoletos e na instalação de novos padrões que se mostram os espaços, as lacunas necessárias para a produção de subjetividades. Ele complementa:

[...] os hábitos não são modificados por mera prescrição advinda do exterior. Trata-se de uma alteração que se produz no diagrama referencial do sujeito, isto é, um novo arranjo de forças traduz-se em uma nova convicção, um novo critério de regulação da existência que vai pressionar pelo abandono de um hábito já sem fundamento e desenvolvimento de um novo hábito. No entanto, há a possibilidade de considerarmos uma mudança de hábito como resultado de prescrição [...]. O que não se espera é que haja um repetido silenciamento ou compensação dos pulsares subjetivos no sentido de, sucessivamente, abrir mão do enfrentamento dos riscos da mudança e acabar recaindo em certo automatismo existencial, com sensível perda de noção do processo de produção de si (Pereira, 2016, p. 78).

Meu objetivo era que as pessoas entrevistadas mostrassem, de fato, tudo o que vivenciaram no período em que cursaram Pedagogia EAD como segunda graduação, pois, ao relatarem suas trajetórias e escolhas acadêmicas e profissionais, essas passariam a fazer sentido.

Segundo Pereira (2016, p. 77), “[...] somos constantemente assaltados por acontecimentos interferentes que nos projetam em reconfigurações. A cada vez, trata-se não de jogar tudo fora e recomeçar do ponto zero, mas de entrar em um novo movimento”. Ao procurarem acontecimentos em sua memória, os sujeitos entrevistados buscarão os mais marcantes para a formação e atuação profissionais, dando sentido a novos percursos a serem trilhados.



As narrativas são fundamentais não apenas como fontes de informação ou instrumentos para a formação contínua dos/as professores/as, mas também como experiências formativas que estimulam o estudo, a reflexão e a transformação das condições de existência e de resistência no âmbito educacional. Mais do que oportunidades para a retomada de práticas pedagógicas aprimoradas, devem ser encaradas como meios que transcendem esse propósito, surgindo a partir de subjetividades que, além de produzirem consensos, as legitimam. Essas narrativas contribuem significativamente para uma compreensão mais profunda e impactante do campo da Educação, tanto no ambiente escolar quanto além dele.

Para analisar as narrativas das/os participantes da pesquisa, organizei a leitura de forma crítica, sob uma perspectiva pós-estruturalista, a partir dos Estudos em Docência e dos Estudos em Pedagogia, utilizando os conceitos-ferramenta de identidade e docência para responder ao meu problema de pesquisa: *de que formas as identidades docentes das/os egressas/os do curso de Pedagogia EAD como segunda graduação são constituídas a partir das narrativas de suas trajetórias formativas?*

As/os participantes relataram que cursaram Pedagogia EAD como segunda graduação devido ao aligeiramento do processo, já que o tempo da segunda graduação costuma ser consideravelmente mais curto em relação ao da primeira; à relação custo-benefício — parte das/os entrevistadas/os fez o curso em universidades federais, e as/os demais estudaram em centros universitários que oferecem cursos a um valor extremamente baixo, visando à ampliação do número de acadêmicos/as; à modalidade a distância, que evita deslocamento e custos; e à possibilidade de concorrer em concursos públicos, conforme relatou um terço das/os entrevistadas/os.

Para compreender de que formas são constituídas suas identidades, questionei as/os egressas/os da pesquisa sobre a opção pela



docência. Nesse ponto, algumas/ns enfatizaram que era um desejo de infância, inclusive, no momento de cursarem a primeira graduação.

Ser professora é história de criança. Eu era muito pequena quando comecei a brincar de escolinha. Foi minha brincadeira preferida por muito tempo. Lembro-me das minhas primeiras experiências como professora e do prazer de tornar a brincadeira de criança algo real.

Fonte: Entrevistada M. (mar. 2023).

Desde criança, já tinha desejo de ser professora. Minhas brincadeiras preferidas eram de escolinha, dar aula...

Fonte: Entrevistada D. (abr. 2023).

Desde pequena, assim, desde criança, eu tenho esse desejo. Sempre observei muito minhas professoras. Antes mesmo de ir para a escola, eu já brincava de ser professora, reunia as amigas... E, depois que eu fui para a escola, sempre me espelhei muito nas minhas professoras e gostava muito. As minhas opções eram ser professora ou ser veterinária, e aí eu decidi seguir. Fiz o magistério. [...] Ser professora sempre fez parte de mim, na verdade.

Fonte: Entrevistada C. (maio 2023).

Desde a época da escola, eu gostava de explicar as coisas para os meus colegas e ficava muito feliz quando eles entendiam. Eu era uma encantada com a escola, daquelas que faziam e participavam de tudo o que podiam. Mas também, desde pequena, eu gostava de ir para a escola em que minha mãe dava aula.

Fonte: Entrevistada E. (mar. 2023).

Outras pessoas compreenderam que o trabalho docente não é necessariamente uma escolha, mas sim uma decisão.

Na verdade, não foi bem uma decisão. As coisas foram se encaixando, digamos assim. Eu fiz um concurso público; trabalhava numa escola, na parte burocrática, na secretaria. Então, eu acho que foi meio automático, assim. Já que estava ali, eu ia cursar na área e, na época, então, foi possível Letras. Era uma coisa de que eu já gostava.

Fonte: Entrevistado L. (jun. 2023).

Eu não decidi ser professora. Não foi uma decisão... Eu acho que foi uma questão mais de oportunidade, possibilidade... A biologia já era algo com que me identificava. Ela chega como uma possibilidade de docência. Então, eu não digo que eu decidi; eu digo que eu cheguei, gostei e fiquei.

Fonte: Entrevistada A. (jun. 2023).



Eu decidi ser professora muito cedo. Eu era criança ainda. Eu admirava muito as professoras. Eu gostava muito do ambiente da escola, sempre foi muito mágico. Para mim, é o contato com as minhas professoras. Então, desde sempre, eu queria estudar no colégio para ser professora que tinha em Venâncio Aires e nunca pensei em outra profissão sempre foi uma coisa que eu percorri assim, com muito desejo, com muita vontade. Depois, com 10 anos, eu já ajudei minha mãe na catequese da primeira eucaristia. Então, todas as oportunidades em que eu podia ensinar, estar junto com as pessoas era algo que me deixava muito feliz. Eu escolhi o magistério, que, na época, era o Ensino Médio. Foi a minha primeira habilitação como professora de anos iniciais, e depois eu fui fazer História porque eu queria ampliar meu escopo de atuação.

Fonte: Entrevistada V. (maio 2023).

Sempre fui muito fã das minhas professoras. Na época em que passei no vestibular, a faculdade oferecia vários cursos voltados para as licenciaturas. Assim que iniciei minha trajetória, já me apaixonei e descobri que era exatamente esse o meu propósito de vida.

Fonte: Entrevistada S. (fev. 2023).

Na época, quando eu estava terminando a oitava série, meus pais incentivavam para que nós fizessemos o Ensino Médio com a Educação Profissional. Então, na época, tinha informática, tinha química, tinha alguns cursos disponíveis aqui, na minha região, e com nenhum deles eu me identificava. Tinha o magistério, então, por eliminação, eu acabei escolhendo o magistério porque eu entendi que poderia ser a profissão que mais se adequaria, na época, ao meu perfil, ao que eu gostava de fazer. A ideia era fazer o magistério e depois mudar de profissão. Assim, eu poderia, com o salário, depois do Ensino Médio, trabalhar e pagar a minha faculdade. Esse era o plano. Então, eu fiz o magistério e logo eu ingressei na carreira docente como auxiliar numa escola particular. Depois, eu fiz o concurso, entrei como professora municipal no município de Portão, e o que era para ser algo passageiro e para auxiliar a pagar a faculdade foi efetivamente. Foi através da carreira docente que eu consegui pagar minha faculdade, a minha primeira faculdade de Educação Física. Depois, isso foi se tornando, então, uma paixão, algo que eu realmente entendi que eu gostava de fazer, e eu assumi, então, a docência como a minha profissão principal.

Fonte: Entrevistada R. (jul. 2023).

Eu decidi ser professor porque, como aluno, eu tive muitas experiências bacanas na escola. Assim, muitas experiências que mexeram comigo como pessoa, como sujeito. E quando eu decidi escolher uma profissão, eu queria uma profissão que me realizasse pessoalmente. Como eu sempre gostei muito de trabalhar próximo de pessoas, eu acabei optando, então, pela docência e por causa dessas experiências que eu tive como estudante de Ensino Fundamental e Médio.

Fonte: Entrevistado G. (jul. 2023).



Diferentemente das respostas anteriores, na questão sobre os motivos da escolha do curso de Pedagogia como segunda graduação, as respostas mudaram consideravelmente. Em algumas, a Pedagogia seria a resposta a algumas perguntas das/os entrevistadas/os.

Eu optei pelo curso de Pedagogia depois porque eu senti que faltava alguma coisa na minha formação. Eu já estava no mestrado, já estava indo para o doutorado em Educação, e eu senti que faltava aquela, como a gente pode dizer? Talvez aquela bagagem de conhecimento que a Pedagogia fornece. Eu sabia que o mestrado e o doutorado em Educação davam um subsídio muito importante, mas eu senti falta daquele contato com a docência na Educação Básica, na Educação Infantil, de ter esse conhecimento, de pensar um pouco sobre essas práticas na minha formação também, e, para que eu pudesse concluir um percurso formativo que eu entendo, no caso, da área da Educação, que perpassa a Pedagogia, o mestrado, o doutorado em Educação.

Fonte: Entrevistado G. (jul. 2023).

Eu senti necessidade de conhecer mais a fundo esta área, pois, lecionando Educação Física, eu não conseguia entender algumas coisas. Também fiz porque queria dar aula para os anos iniciais, alfabetizar, trabalhar com uma turma apenas.

Fonte: Entrevistada E. (mar. 2023).

Tenho uma história interessante sobre isso. Muito cedo, descobri que meus colegas de área tinham uma visão muito diferente da minha. Eu tinha a impressão de que eles não demonstravam afetividade, nem compreensão pelas crianças, como se elas fossem miniadultos. Eu me sentia triste com isso. Outra coisa que me impactava era que eles ensinavam e esperavam que todas as crianças devessem aprender da forma que eles esperavam. Então, eu sempre repetia uma ideia de que todo professor deveria cursar Pedagogia antes de lecionar nas áreas. Devido a isso, todos os meus colegas pensavam que eu tinha Pedagogia. Então, para honrar essa minha posição, quando apareceu a oportunidade, não deixei passar, além do que sempre quis cursar Pedagogia, pois senti essa lacuna quando fiz a especialização em Psicopedagogia. Na época, tive que me dedicar muito mais em relação às minhas colegas, que tinham essa graduação específica.

Fonte: Entrevistada S. (fev. 2023).

A terça parte das/os entrevistadas/os basearam a busca pela Pedagogia como segunda graduação no fato de que, como possuem mestrado e doutorado na Educação, não é possível concorrerem em concursos públicos com graduação em outra licenciatura que não seja Pedagogia.



Quando eu comecei o curso, eu estava trabalhando, eu estava... Tinha terminado o doutorado com a bolsa integral e estava aguardando para me colocar numa universidade, no mercado de trabalho. Por isso que eu me decidi pela Pedagogia, segunda licenciatura, porque eu comecei a olhar os concursos, enfim, e vi que os concursos em que eu gostaria de atuar, muitos deles, exigiam a Pedagogia e doutorado em Educação. Então, eu fiz essa reflexão. Eu lembro que eu me senti meio mal no início, assim, de fazer um curso de segunda licenciatura EAD como se fosse uma coisa, assim, só pelo diploma. Eu lembro que fiz essa reflexão, mas, depois, entendi que era importante para mim, porque eu sempre tinha primado pela formação mais longa, de maior qualidade, ou por investir muito. Por todo o meu percurso, então, ali seria um momento de complementar a formação e ter o diploma mesmo.

Fonte: Entrevistada V. (maio 2023).

Nunca havia pensado em cursar Pedagogia, pois, durante muito tempo, ouvia: "Ah, quem faz magistério não precisa fazer Pedagogia". Mas, com a aproximação do campo da Educação e a vontade de lecionar na Educação Superior, compreendi que, para ser professora na área da Educação, é necessário cursar Pedagogia.

Fonte: Entrevistada M. (mar. 2023).

Eu fiz primeiro o mestrado. Aí, senti a necessidade de ter um curso de Pedagogia. Inclusive, para poder concorrer a determinadas vagas para as quais não bastava ter mestrado em Educação, precisava ser pedagogo. Então, foi isso. Foi, na verdade, uma espécie, assim... A necessidade me fez ir caminhando, escolhendo os caminhos de acordo com a necessidade.

Fonte: Entrevistado L. (jun. 2023).

A partir dessas respostas, é perceptível que um dos principais motivos da procura pelo curso de Pedagogia EAD como segunda graduação é o diploma. Por meio dos relatos das trajetórias formativas das/os entrevistadas/os, percebe-se uma certa implicação com a precarização da profissão docente.

Conforme George Amaral, Henrique Novaes e José Santos (2021), a degradação das condições laborais dos/as professores/as no Brasil evidencia-se em um exemplo específico: a comercialização da Educação por meio da oferta de cursos de formação, especialmente na EAD. Os autores argumentam que, no contexto das políticas neoliberais, a disseminação desses cursos constitui uma estratégia do capital para ampliar seus investimentos. Tais formações, simplificadas e fragmentadas, contribuem para a precarização docente.

Observando o desenvolvimento da EAD, concebida com vistas à democratização do ensino, é crucial enfatizar que a retórica da democratização está presente nas respostas das/os entrevistadas/os e reconhecer uma questão subjacente: a precarização. A dicotomia entre democratização e precarização permeia toda a discussão em torno da EAD.

Na maioria das entrevistas, as/os participantes destacaram que escolheram o curso de Pedagogia EAD como segunda graduação devido ao tempo disponível.

Escolhi a que tinha a EAD mais curta. Era um ano só, então, para mim, valia muito a pena. Eu já podia aproveitar várias atividades. [...] Eu ia ao polo só para fazer as provas. Então, eu fui fazendo as disciplinas EAD, olhando os materiais, olhando os conteúdos, e, para mim, foi estratégico.

Fonte: Entrevistada V. (maio 2023).

Eu complementei disciplinas. Estudei por um ano, fiz 16 disciplinas.

Fonte: Entrevistada C. (maio 2023).

Então, foi uma formação bem complementar mesmo, não foi mais que isso.

Fonte: Entrevistada V. (maio 2023).

A proposta da segunda licenciatura era EAD, baseando-se na primeira graduação presencial. Porém, era necessário fazer somente as cadeiras específicas e a conclusão em até um ano.

Fonte: Entrevistada D. (abr. 2023).

A diferença entre cursar a primeira graduação foi que, como eu já era graduado, o tempo diminuiu consideravelmente. Na verdade, diminuiu pela metade. Então, esse também era um fator relevante para mim.

Fonte: Entrevistado G. (jul. 2023).

O aligeiramento do curso foi um fator primordial para a maioria das/os participantes. Em suas respostas, ficou evidente sua apreensão e a pressa para terminar o curso no menor tempo possível. Contudo, foi possível perceber também que, no momento de escolher uma instituição de Educação Superior, não houve necessariamente preocupação com o currículo do curso ofertado na EAD.

Tais aspectos forjam a identidade das/os entrevistadas/os, principalmente ao observar a aceleração do tempo e a precarização da formação docente como pontos importantes de problematização. O que isso produz às/aos pedagogas/os? Como considerar o tempo disponibilizado na EAD? Essas trajetórias aceleradas formam que tipo de profissional? É possível exercer a docência sem a presença docente?

A ACELERAÇÃO DO TEMPO

Em uma sociedade acelerada, que torna possíveis práticas de individualismo, consumismo, concorrência e “positividade tóxica”, viver experiências com atenção plena é muito importante para a promoção da nossa saúde física, emocional e espiritual (Dal’Igna, 2023, p. 83).

Diferentes perspectivas sobre o exercício da docência transcendem os limites da sala de aula. Os conceitos de docência e identidade, juntamente com as reflexões sobre o curso de Pedagogia EAD como segunda graduação, ampliam a compreensão da identidade profissional docente, destacando que ela não é universal ou essencial, mas um processo contínuo de construção. A identidade docente é moldada por disputas e implica influências tanto externas quanto internas.

Para Nóvoa (1992, p. 16), a identidade do/a professor/a “é um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” A formação da identidade profissional constitui um processo extenso e intrincado, o que exige tempo para se desenvolver plenamente. Requer a habilidade de reexaminar a prática pedagógica por meio da autoconsciência sobre o que, como e por qual razão o/a docente a realiza no contexto da sala de aula, considerando tanto seus conhecimentos quanto os de seus/as alunos/as.



A EAD tem se tornado uma opção popular para quem busca aprimorar suas habilidades e adquirir conhecimentos, sem os constrangimentos físicos e temporais dos cursos presenciais. No entanto, nos cursos de Pedagogia EAD, a aceleração do tempo tem se tornado um desafio crítico.

Essa aceleração do tempo pode ser observada em vários aspectos, desde a quantidade de conteúdo a ser coberta em um curto período até a frequência de tarefas e avaliações, que exigem a assimilação rápida de informações. Em suas narrativas, as/os participantes relataram alguns incômodos durante a segunda graduação.

Senti muita dificuldade em realizar quatro provas no mesmo dia, tendo que estudar para muitas matérias ao mesmo tempo.

Fonte: Entrevistada S. (fev. 2023).

Não teve nada novo. As provas eram muito conteudistas. Então, assim, teve pouquíssima reflexão.

Fonte: Entrevistada V. (maio 2023).

É um curso preparatório para ser professora, mas que falha, por vezes, nesta proposta, quando deixa a desejar em relação aos excessos de decoreba e à falta de didática de alguns docentes.

Fonte: Entrevistada M. (mar. 2023).

A aceleração do tempo nos cursos de Pedagogia EAD representa uma realidade complexa que demanda uma reflexão profunda sobre os desafios e os impactos na formação de futuros/as professores/as. Enquanto a flexibilidade oferecida pelos cursos *on-line* proporciona oportunidades de aprendizagem acessíveis e adaptáveis, a intensidade temporal, muitas vezes, obscurece a importância de uma formação pautada na presença docente.

Para Dal'Igna (2023, p. 80),

a presença docente exige encarnação. Envolver-se com alguém como professora significa estabelecer uma relação consciente de si mesma e da presença do outro. A presença



docente compreende inteireza, um modo de teorizar e de praticar o trabalho docente, uma maneira de corporificar a docência com cada parte de nós mesmas.

Para a autora, a presença docente é importantíssima, pois demanda encarnação. Assumir essa posição implica estabelecer uma conexão consciente consigo e com a presença do/a estudante. A presença docente abrange a integralidade, sendo uma abordagem para teorizar e praticar o trabalho educacional. Isso significa que a docência vai além da simples transmissão de conhecimento; envolve a entrega completa de quem somos, integrando nossas experiências, valores e compreensões ao longo de todo o processo educacional. É um compromisso profundo e consciente de estar presente, tanto física quanto emocionalmente, durante a interação com os/as alunos/as, promovendo um ambiente de aprendizagem enriquecedor e significativo. Essa integridade na docência, além de fortalecer a relação entre professor/a e aluno/a, enriquece o processo de ensino e aprendizagem.

As/Os entrevistadas/os apontaram a ausência de docentes como uma das fragilidades da EAD, diferentemente da primeira graduação, cursada presencialmente, na própria universidade. Além disso, as poucas aulas e/ou avaliações ocorriam em polos, em suas cidades, mas eram gerenciadas por tutores/as. O pouco contato com os/as professores/as ocorria ocasionalmente, apenas durante alguma aula *on-line*.

Tive dificuldades pela falta de aulas virtuais para tirar dúvidas, sendo o fórum a única ferramenta, e, às vezes, não conseguimos compreender os professores e tutores.

Fonte: Entrevistada F. (fev. 2023).

Sentia falta de dialogar com os professores... Assim, essa coisa só de apostilamento sempre me incomodou. Eu gosto de discutir, de questionar, de problematizar.

Fonte: Entrevistado L. (jun. 2023).



Eu gosto muito de dialogar com os professores. Sempre gostei dessa coisa do intervalo, tomar um café juntos, problematizar coisas, pensar em autores. Aí, o professor vai me sugerir uma obra. É que lá no vídeo, talvez o vídeo seja antigo. Tem uma obra que recém foi lançada. O vídeo não chegou a gravar isso, então, no *tête-à-tête*, assim, no diálogo, é físico. Assim, como professor, eu gosto muito mais. Eu acho que a interação é muito melhor. Essa, para mim, foi a grande diferença que eu senti. De questionar e não ter resposta, questionar coisas do próprio curso, e ninguém me dar um retorno. Então, isso é horrível na EAD.

Fonte: Entrevistado L. (jun. 2023).

Faltou a dinâmica do presencial, de trocas e rodas de conversa, discussões sobre os assuntos.

Fonte: Entrevistada F. (fev. 2023).

É imprescindível a presença de docentes pesquisadores/as, questionadores/as e atuantes que, por meio de sua prática, despertam nos/as acadêmicos/as o desejo e a necessidade de mudanças.

Afastando-me aqui das noções de senso comum sobre a profissão docente, não estou defendendo uma docência missionária e redentora. Estou defendendo uma docência que temos chamado, em nosso grupo de pesquisa, de amorosa e cuidadosa. Tal docência assume responsabilidade ética, política e pedagógica pela formação e pelo ensino; tal docência expõe sua humanidade, pois a professora e o professor são seres humanos que carregam as marcas de sua própria atividade docente — sua existência é marcada pela docência (Dal'Igna, 2023, p. 82).

A pressão temporal também pode resultar na mera acumulação de conhecimento teórico, em detrimento de uma compreensão prática e crítica da Pedagogia. A limitação de tempo pode restringir momentos significativos de reflexão e aplicação das teorias pedagógicas em ambientes reais de ensino, prejudicando a capacidade dos/as futuros/as professores/as de adaptar e contextualizar os conceitos aprendidos para atender às necessidades individuais e às complexidades dos/as alunos/as.



Eu fiz Pedagogia, agora, em 2021, muitos anos depois, na ideia de abrir mais possibilidades na Educação Superior. Por já ter o doutorado na área de ensino, educação. Cursar a distância foi realmente por ser uma segunda graduação. E, por eu precisar mais do diploma em si, e se eu já me considerava uma pedagoga, já tinha vivência, já tinha atuado com séries iniciais, então, na verdade, foi só uma burocracia, assim, para mim, que eu cumpri para ter o diploma, para usar no trabalho mesmo.

Fonte: Entrevistada C. (maio 2023).

Eu avalio que a formação dada pela universidade foi muito fraca. Assistir a videoaulas, algumas antigas, era muito maçante.

Fonte: Entrevistado L. (jun. 2023).

Acredito que não forme com qualidade uma pedagoga. Sei que isso é dar um tiro no meu próprio pé, mas é verdade. Apesar disso, tive diversas colegas que já tinham feito magistério e, assim como eu, já trabalhavam em escolas, então, para nós, tudo fazia sentido, mas, para quem sai do Ensino Médio, sem experiência, acredito que deixa a desejar.

Fonte: Entrevistada E. (mar. 2023).

A falta de interação presencial pode prejudicar a formação dos/as estudantes de Pedagogia EAD. A ausência de trocas interpessoais e de experiências práticas compartilhadas pode privá-los/as de uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e emocionais que ocorrem na sala de aula presencial, imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades de gestão e de ensino eficazes.

Além disso, é imperativo incentivar a prática reflexiva como parte integrante do processo de aprendizagem, encorajando os/as estudantes a analisarem e questionarem continuamente suas próprias práticas e crenças pedagógicas. A promoção de discussões virtuais e de comunidades de aprendizagem *on-line* ativas também pode ajudar a compensar a falta de interação presencial, ao proporcionar um espaço para trocas significativas e colaborativas.

A reflexão sobre a aceleração do tempo nos cursos de Pedagogia EAD deve inspirar a reavaliação constante das práticas educacionais e a busca contínua por abordagens que equilibrem o tempo



com a profundidade da compreensão pedagógica. A capacidade de adaptar e integrar as teorias à prática de maneira significativa e contextualizada é central para a formação de professores/as capazes de enfrentar os desafios e as demandas do ambiente educacional contemporâneo.

A aceleração do tempo nos cursos de Pedagogia EAD pode ser relacionada ao conceito de “sociedade do cansaço”, de Byung-Chul Han (2017). Esta expressão descreve uma sociedade caracterizada pelo excesso de estímulos, hiperconexão e cultura de produtividade incessante, o que resulta em um estado de exaustão física e mental generalizada. Para o autor,

o excesso de positividade se manifesta também como excesso de estímulos, informações e impulsos. Modifica radicalmente a estrutura e economia da atenção. Com isso se fragmenta e destrói a atenção. Também a crescente sobrecarga de trabalho torna necessária uma técnica específica relacionada ao tempo e à atenção, que tem efeitos novamente na estrutura da atenção (Han, 2017, p. 31).

Essa pressão temporal contribui para a intensificação do ritmo de vida dos/as estudantes, que muitas vezes enfrentam a necessidade de conciliar estudos, trabalho e outras responsabilidades, o que eleva os níveis de estresse e ansiedade.

A falta de interação presencial, característica dos cursos EAD, também pode acentuar o sentimento de isolamento e solidão, intensificando os efeitos negativos da exaustão mental decorrente da aceleração do tempo. A ausência de uma comunidade de aprendizagem física e o contato humano direto podem resultar em uma sensação de desconexão e alienação, o que contribui para a exaustão emocional e psicológica. Segundo Han (2017, p. 30),

o excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é, ao mesmo tempo, o explorado.



Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal.

Neste contexto, é preciso que as instituições educacionais adotem uma abordagem mais humanizada e equilibrada, priorizando a aprendizagem em detrimento do tempo gasto. Estratégias que promovam momentos de reflexão, pausas adequadas e interações significativas entre os/as alunos/as podem ajudar a mitigar os efeitos da aceleração do tempo e a aliviar a pressão da “sociedade do cansaço” sobre os/as estudantes de Pedagogia EAD.

Para Han (2017, p. 29-30),

o sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho.

A criação de ambientes de aprendizagem mais equilibrados e saudáveis é muito importante para garantir que os/as futuros/as professores/as estejam bem preparados/as, tanto em termos de conhecimento teórico quanto em relação à sua saúde mental e bem-estar geral.

A aceleração do tempo nos cursos de Pedagogia EAD pode ser relacionada ao conceito de “tempos hipermodernos”, proposto por Gilles Lipovetsky (2004). Conforme o autor, são caracterizados pela busca incessante por velocidade e instantaneidade, e moldados



pelo constante desenvolvimento tecnológico e pela lógica da globalização. Para Lipovetsky (2004, p. 28),

o que mudou principalmente foi o ambiente social e a relação com o presente. A desagregação do mundo da tradição é vivida não mais sob o regime da emancipação, e sim sob o da tensão nervosa. É o medo o que importa e o que domina em face de um futuro incerto; de uma lógica da globalização que se exerce independentemente dos indivíduos; de uma competição liberal exacerbada; de um desenvolvimento acelerado das tecnologias da informação; de uma precarização do emprego; e de uma estagnação inquietante do desemprego num nível elevado.

Nos cursos de EAD, essa dinâmica se reflete na necessidade de os/as acadêmicos/as se adaptarem a um ritmo acelerado de aprendizado, em que a quantidade de informações a serem absorvidas e a velocidade com que devem ser processadas são elevadas. A natureza instantânea da comunicação e do acesso ao conhecimento por meio das plataformas *on-line* exige dos/as estudantes uma capacidade de assimilação rápida, refletindo os valores hipermodernos de produtividade.

Segundo o autor,

nasce toda uma cultura hedonista e psicologista que incita à satisfação imediata das necessidades, estimula a urgência dos prazeres, enaltece o florescimento pessoal, coloca no pedestal o paraíso do bem-estar, do conforto e do lazer. Consumir sem esperar; viajar; divertir-se; não renunciar a nada: as políticas do futuro radiante foram sucedidas pelo consumo como promessa de um futuro eufórico (Lipovetsky, 2004, p. 61).

A lógica do consumismo, presente nos tempos hipermodernos, também se manifesta nos cursos de Pedagogia EAD, em que os/as alunos/as, muitas vezes, são levados/as a encarar a educação



como um produto a ser consumido e adquirido de forma rápida e prática. Para Christian Laval (2004, p. 181), os

[...] serviços de marketing de empresas e agências de publicidade sabem tornar as aulas mais leves, as atividades escolares mais divertidas, as horas letivas menos longas. Muitos professores, sensíveis a essa dimensão lúdica e preocupados em não entediar os alunos, se deixam convencer pelo “interesse pedagógico” de kits, filmes, excursões e outras manifestações publicitárias. As ações pedagógicas da Disneylândia Paris, para ficar apenas em um exemplo, atendem aos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação Nacional.

A ênfase na obtenção de diplomas e certificados em curto prazo pode subverter a própria essência da Pedagogia, que requer uma compreensão profunda e reflexiva dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Essa formação veio para me ajudar na questão burocrática de poder assumir concursos específicos que pedissem a graduação em Pedagogia.

Fonte: Entrevistada C. (maio 2023).

Na minha segunda graduação, eu precisava muito mais do diploma, entende?

Fonte: Entrevistado L. (jun. 2023).

Também tem uma questão profissional [...] Eu vi que alguns editais estavam pedindo doutores e mestres na área da Educação, mas tinham que ter a formação inicial em Pedagogia.

Fonte: Entrevistado G. (jul. 2023).

A Pedagogia poderia ser a possibilidade de concorrer a um concurso público federal superior.

Fonte: Entrevistada M. (mar. 2023).

A escolha da Pedagogia não foi uma coisa recente. Eu comecei a olhar as oportunidades de emprego e de concursos, aí entendi que o alinhamento mais adequado seria eu ter também a Pedagogia, já que eu tinha mestrado, doutorado em Educação e, além disso, poderia atuar também como pedagoga, sendo que eu já tinha todo esse conhecimento. Só não precisava desse diploma porque o magistério já tinha me dado. Depois de todos os estudos que eu fiz, de todo o trabalho pedagógico que eu fiz como coordenadora, eu ainda não tinha o título de pedagoga.

Fonte: Entrevistada V. (maio 2023).



Primeiro, eu acho que a questão de que eu sempre gostei muito, sabe? Mas, na verdade, eu não via o que esse curso poderia me oferecer como possibilidade, então eu dizia que eu não faria Pedagogia porque eu não sabia pintar. Isso era um caso de ignorância, mas uma forma de conhecer o curso [...]. Eu fui fazer o curso de Pedagogia depois que eu fiz o mestrado porque a minha orientadora era professora do mestrado com doutorado e ela fazia Pedagogia. [...] Eu fiz essa opção porque eu comecei a perceber, assim, que eu ia fazer os concursos dos institutos federais.

Fonte: Entrevistada A. (jun. 2023).

Quando eu estava concluindo minha pós-graduação, a coordenadora divulgou uma parceria da instituição para cursar uma segunda licenciatura e, como eu havia feito concurso público, para assumir, eu precisava do curso de Pedagogia.

Fonte: Entrevistada D. (abr. 2023).

A escola está inserida em uma economia de mercado em que grandes empresas veem os jovens como um público-alvo estratégico, direcionando ações e mídias específicas a eles. Desde muito cedo, essas estratégias buscam moldar crianças — ainda com pouca experiência crítica — para que se tornem consumidoras de um número crescente e diversificado de produtos (Laval, 2004).

Essa mentalidade hipermoderna pode levar os/as estudantes a priorizarem resultados imediatos, em detrimento de uma compreensão aprofundada e crítica da educação e do/a docente. A falta de espaço para reflexão e debate mais profundos sobre questões pedagógicas fundamentais pode comprometer a formação de profissionais da educação capazes de lidar com os desafios complexos e multifacetados das práticas educacionais contemporâneas.

Portanto, é primordial que os cursos de Pedagogia EAD busquem equilibrar o comprometimento e a velocidade exigidos pelos tempos hipermodernos com a promoção de uma abordagem mais reflexiva e crítica da educação. Estratégias que incentivem a análise aprofundada, o debate intelectual e a interação significativa entre os/as estudantes podem ajudar a contrabalançar os efeitos negativos



da aceleração do tempo e a promover uma compreensão mais rica dos princípios pedagógicos básicos.

Para Laval (2004, p. 159), “[...] a introdução das novas tecnologias no ensino deveria resultar numa gigantesca ‘rede de ensino a distância’ e numa profissionalização muito mais incisiva de percursos acadêmicos com flexibilidade para se adaptar às necessidades das empresas”.

O autor aponta a escola não como uma empresa, mas como uma instituição, e questiona a presença de concepções neoliberais nas instituições de ensino públicas e privadas. Essas concepções fundamentam-se na ideia de que a educação é um bem de capital privado, o que introduz uma dinâmica de provedor e consumidor no contexto educacional. Essa abordagem negligencia a ordem política de igualdade e solidariedade, substituindo-a pela promoção da desigualdade. A implementação de programas de privatização agrava a desigualdade já existente na sociedade.

A aceleração do tempo na formação docente reflete uma dinâmica educacional que, embora ofereça acesso flexível ao conhecimento, pode impor desafios significativos aos/as acadêmicos/as que buscam tornar-se docentes qualificados/as e reflexivos/as. Essa aceleração do tempo se manifesta de várias maneiras, com impactos multifacetados no processo de formação de professores/as.

Não me lembro da gente ter estudado Paulo Freire ou qualquer outro autor mais especificamente, assim, sabe? Eu acho que a gente passou ali pelas disciplinas, mas de uma forma muito sem paixão, sem olhar, sem um *podcast*, sem um material. E o que me preocupa muito como professora é o quanto isso é presente para milhares e milhares de estudantes que só passam por esse aqui, unicamente podem estudar nessa faculdade, por exemplo, que não têm o contato que a gente tem e nem têm condições de fazer essa crítica que a gente faz. Então, isso é bem complexo.

Fonte: Entrevistada V. (maio 2023).

Por já ter uma formação presencial, a Pedagogia EAD foi tranquila. Porém, acredito que somente fazer uma formação EAD é complicado e complexo, pois tu fica muito distante da realidade.

Fonte: Entrevistada D. (abr. 2023).



Em termos de graduação, foi muito superficial, mas aprendi bastante nos estágios. Para mim, foi o mais importante, mas, teoricamente, foi muito superficial... Superficialidade dos conteúdos... Faltaram trabalhos de pesquisa e extensão.

Fonte: Entrevistada E. (mar. 2023).

Minha maior dificuldade era assimilar os conteúdos do livro oferecido, porque era basicamente um recorta e cola de vários autores. Nenhum conhecimento foi aprofundado; tudo era muito superficial.

Fonte: Entrevistada E. (mar. 2023).

A natureza condensada dos cursos de Pedagogia EAD pode levar a uma sobrecarga de conteúdo, dificultando a assimilação abrangente e significativa de conceitos pedagógicos indispensáveis. A pressão para concluir o curso em um período mais curto pode levar os/as estudantes a priorizarem a conclusão das tarefas em vez de aprofundarem sua compreensão dos conceitos pedagógicos e de sua aplicação prática, aspectos importantes para a formação de uma compreensão abrangente e contextualizada da prática docente.

Eu lembro como foi complexo fazer os estágios [...] precisei fazer um estágio na Educação Infantil e outro nos anos iniciais, mas me surpreendeu que é um estágio muito ali, gerado, muito simplificado, só para a gente ter ideia...

Fonte: Entrevistada V. (maio 2023).

Eu considero a EAD fraca para quem nunca fez um curso presencial, porque, na minha experiência, essa faculdade tinha um polo presencial aqui em Canoas, onde eu fazia, e eu achava a biblioteca, por exemplo, muito ruim, muito fraca. Só tinha livros da própria editora.

Fonte: Entrevistado L. (jun. 2023).

Não é que era o meu caso; eu tinha aulas EAD. Eram aulas gravadas e apostilas em PDF para ler que eu baixava ali e tal, mas as provas eu tinha que ir lá ao polo fazer. Recebi alguns livros deles lá. Mas os teóricos, assim, eu os recebi via correio e tal. Acho que eram uns livros fracos, que davam uma ideia geral. Então, eu acho que o polo, e essa é uma lacuna, acho que o polo presencial precisava ter uma biblioteca melhor. Não só com os livros deles. Por exemplo, não havia nenhum livro do Saviani, nenhum livro do Paulo Freire. Não entendi. Havia livros da editora dessa faculdade, cujos professores, lá no meio do texto, citavam que existia um tal Paulo Freire, um Anísio Teixeira. Enfim, mas a obra deles, pela universidade, eu nunca acessaria, porque o polo não tem essas obras. Então, eu acho essa uma lacuna lamentável, inclusive.

Fonte: Entrevistado L. (jun. 2023).



Para enfrentar esses desafios, é aconselhável que as instituições de ensino e os/as responsáveis pelos cursos EAD adotem abordagens que equilibrem efetivamente a flexibilidade da modalidade a distância com a necessidade de uma formação docente robusta e reflexiva. Ao adotarem abordagens educacionais que considerem a necessidade de um processo de aprendizagem equilibrado e abrangente, os cursos de Pedagogia EAD podem ajudar a preparar os/as futuros/as docentes de maneira mais eficaz, capacitando-os não apenas com conhecimento teórico, mas também com habilidades práticas e reflexivas essenciais à prática profissional.

Alguns docentes nos deram muitos exemplos negativos. Os conteúdos e as leituras eram na direção da inovação: abandonar o velho hábito. Porém, a prática de muitos deles não condizia com o que pregavam.

Fonte: Entrevistado L. (jun. 2023).

Tivemos alguns desafios, como: reter o conteúdo estudado e lidar com a tecnologia. Tivemos muitas dificuldades de comunicação com determinados professores e, às vezes, com a própria instituição. Além disso, alguns docentes eram muito tradicionais.

Fonte: Entrevistada S. (fev. 2023).

O nosso maior desafio, sem dúvida, foi a pandemia e, de certa forma, o abandono por parte do corpo docente e dos coordenadores do curso.

Fonte: Entrevistada F. (fev. 2023).

Kohan (2017) destaca uma perspectiva interessante sobre a concepção do tempo na Educação, argumentando que a adoção do conceito de Cronos pelas escolas representa, de certa forma, uma anti-*scholé*. O autor faz referência à etimologia da palavra “escola” e à sua origem na Grécia antiga, onde esse termo designava um espaço com tempo livre. Nesse contexto, a escola era um local destinado a “perder tempo”, um ambiente onde os sujeitos podiam se dedicar ao estudo, ao pensamento e à formação pessoal.

As escolas contemporâneas e as políticas educacionais adotaram uma abordagem linear do Cronos para organizar o trabalho



pedagógico. Isso é evidenciado pela fragmentação do currículo ao longo de anos sucessivos, criando uma sequência predeterminada na qual os/as estudantes avançam de um ano para o outro e abordam conteúdos específicos em uma ordem preestabelecida (Kohan, 2017). O mesmo ocorre nas universidades gaúchas, conforme apresentado pelas/os egressas/os do curso de Pedagogia EAD como segunda graduação.

Essa abordagem, segundo Kohan (2017), contraria a ideia original de *scholé*, que enfatizava a liberdade de tempo para a dedicação ao estudo e à reflexão. A imposição de uma sequência linear no currículo pode restringir a capacidade de explorar o conhecimento de forma mais livre e personalizada.

“Essa forma de afirmar o tempo tem influência decisiva sobre a experiência temporal que podemos ter numa escola” (Kohan, 2017, p. 12), em que a ideia de presente, muitas vezes, é minimizada, percebida como um limite, um mero instante ou até mesmo desconsiderada. Isso ocorre em detrimento de uma ênfase maior no passado, com a valorização da história, e de uma preparação para o futuro, especialmente no contexto do mundo do trabalho e da universidade.

Para Dal'Igna (2023, p. 132),

[...] é preciso desapegar-se deste tempo para assumir radicalmente a ideia de que o tempo pedagógico não é o tempo Cronos. Se a escola e a universidade são lugares de construção da cultura comum, da atenção às singularidades humanas, podemos pensar que, nesses lugares sociais, presencialmente ou utilizando a educação remota, ou o ensino híbrido, estaremos envolvidos com a organização de uma forma de experiência de vida e de mundo.

Proporcionar momentos destinados a “perder tempo”, permitindo que os/as alunos/as realizem atividades por conta própria, e não apenas visando a resultados tangíveis. Estar mais presente no presente, contemplando estratégias para romper com a rigidez do macrotempo



e abrir espaço para a produção do aparentemente inútil. Isso implica questionar o uso sistemático de agendas em reuniões, recusar a dependência excessiva delas em todas as circunstâncias e estar aberto a encontros que, à primeira vista, podem parecer dispensáveis, como oficinas consideradas inúteis, oferecendo um tempo sujeito a contingências específicas e a experimentações não estruturadas. Essas práticas não são oficializadas e evitam, assim, a monotonia de experiências moldadas por normas preestabelecidas e propensas ao tédio.

Kohan (2017) sugere uma reavaliação da concepção de tempo na Educação, questionando se o rigor do Cronos é realmente a melhor abordagem para promover o desenvolvimento pleno dos/as estudantes e incentivá-los/as a buscar a sua formação.

A formação docente em ambiente EAD exige uma abordagem consciente para superar os desafios da presença. Conforme Dal'Igna (2023, p. 134),

docência é autoria. Docência é uma forma de manifestação do pensamento. Uma chance de duvidar de si e ultrapassar o próprio pensamento. A professora transforma, em primeiro lugar, a si mesma. Entendo que, quando ensinamos, não fazemos somente algo a alguém, mas fazemos algo com nós mesmas. Defendo uma docência e uma vida que nos tornem autoras da própria existência. Coloco-me no presente e escolho a docência aqui e agora!

Ao integrar estratégias na formação docente em cursos de Pedagogia EAD, os/as professores/as podem preparar-se para superar as limitações da presença física e cultivar uma presença autêntica e conectada, essencial para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e enriquecedor.



6

**A PRECARIZAÇÃO
DO PROCESSO
DE FORMAÇÃO**

Aposto na docência, apesar de tudo e das formas de precarização e deslegitimação. Quando defendo a responsabilidade, suspeito, por um lado, dos chamados processos de intensificação e autointensificação do trabalho docente neste tempo presente; e suspeito, por outro lado, dos discursos especializados e do senso comum que desqualificam, desautorizam, descaracterizam, ameaçam, culpabilizam, enfraquecem a nossa profissão (Dal'Igna, 2023, p. 124-125).

Ao longo do tempo, a prática do/a professor/a e sua função assumiram configurações distintas. Ao revisitar o século XIX, percebemos, com base na pedagogia tradicional, o/a docente como detentor/a do conhecimento. Para exercer a função, era necessário que o/a professor/a dominasse o conteúdo, tornando-se uma autoridade a ser respeitada e um modelo a ser seguido.

Contudo, com a introdução das tecnologias de comunicação e informação, novos atributos foram atribuídos ao trabalho docente. Diante da disponibilidade do conhecimento em outros espaços, muitas vezes sem necessidade de sua presença física, surgiu a questão da posição desse/a profissional nesse contexto.

Assim, o/a professor/a, impulsionado/a pela curiosidade, pela necessidade de aprendizado ou pelas demandas contemporâneas, encontra-se inserido/a na EAD. Aquele/a que sempre esteve vinculado/a ao ensino presencial, inicialmente como estudante e, mais tarde, como docente, enfrenta o desafio do novo. Em meio a essas demandas, surgem diversos desafios ao/a professor/a, que, de certo modo, formam a identidade desse/a profissional.

Segundo Pimenta (2012, p. 18-19),

a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas



pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.

Um dos desafios reside na carência de formação e de experiências na docência e na aprendizagem *on-line*. Estamos imersos/as na cibercultura e os/as professores/as têm a ferramenta, mas, muitas vezes, são excluídos/as por não saberem utilizá-la de forma efetiva. É necessário investir na formação docente, pois eles/as precisam aprender a utilizar recursos tecnológicos, a comunicar-se por meio deles, a interagir e a criar ambientes propícios à aprendizagem.

A autoria e a autonomia do/a docente são pontos centrais na EAD, já que a docência se divide entre o/a professor/a — responsável pela elaboração de materiais e conteúdos — e o/a tutor/a — encarregado/a de mediar a aprendizagem com base nos materiais pré-elaborados. Essa divisão, muitas vezes, resulta em uma participação limitada do/a tutor/a, que, mesmo possuindo formação equivalente, pode não ser devidamente valorizado/a, sendo responsável apenas pela execução das atividades.

Apesar da resistência de alguns/as docentes diante das mudanças no método de ensino decorrentes da inclusão de tecnologias, este momento exige adaptação e superação. Muitos questionamentos são levantados em relação ao direcionamento da Educação neste período, mas os reflexos desta época histórica contribuirão significativamente para redefinir a relação entre professor/a e tecnologia. É imperativo conhecer e aprender a utilizar os meios oferecidos



pelas tecnologias da informação e comunicação, visando criar oportunidades para compartilhar e produzir conhecimento, em busca da emancipação e da transformação dos sujeitos e de seu ambiente.

Szulczewski (2013, p. 13) compreende que “[...] no professor que atua na EAD se conjugam atravessamentos que exigem dele uma outra forma de se relacionar consigo mesmo, com os alunos e com a própria tecnologia no contexto da EAD”. A autora aponta que, na EAD, “o foco está centrado na aprendizagem”, por isso, docentes e acadêmicos/as “passam a ser eternos aprendizes” (Szulczewski, 2013, p. 23).

Ao discutir as formas de ser professor/a na EAD, Szulczewski (2013) responde a algumas perguntas das/os participantes desta pesquisa ao criticar as mudanças de perspectiva necessárias aos/às docentes que atuam na EAD. A abordagem centrada na aprendizagem e a disposição para a aprendizagem contínua são importantes nesse ambiente educacional, uma vez que a interação com a tecnologia e a compreensão das dinâmicas *on-line* desempenham papel relevante no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Eliane Schlemmer, Daniel Lopes e Luciana Backes (2021, n.p, grifos das autoras e do autor) fazem uma crítica ao uso *das* tecnologias *pelas* tecnologias, ao proporem o hibridismo e a multimodalidade na Educação como ferramentas capazes de “possibilitar aos professores migrar de uma concepção de uso da Informática na Educação, para a apropriação da informática *pela* educação”. As autoras e o autor propuseram desafios que reverberaram, desacomodando e provocando os/as professores/as a repensarem “a sua prática em sala de aula, a partir da reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem, na relação com o que os seus estudantes também vivenciavam enquanto estavam aprendendo (significação e ressignificação)”.



As autoras e o autor sugeriram desafios para sacudir e motivar os/as professores/as a reconsiderarem o modo de ensinar e a refletirem sobre como eles/as próprios/as aprendem e como isso se relaciona com a experiência de aprendizagem de seus/as alunos/as. O foco estava na importância de conferir significado ao conhecimento e de adaptá-lo às necessidades individuais dos/as estudantes, incentivando tanto os/as professores/as quanto os/as alunos/as a reavaliarem o processo de aprendizagem.

A proposta desses desafios foi proporcionar aos/as docentes oportunidades para reavaliarem suas práticas, levando em conta, além de seu próprio processo de aprendizagem, a experiência de aprendizagem de seus/as alunos/as, com o objetivo de fomentar uma abordagem educacional mais reflexiva e contextualizada. Dessa forma, Schlemmer, Lopes e Backes (2021, n.p) defendem que,

para que as competências técnico-didático-pedagógicas — saber fazer docente na atualidade — possam ser desenvolvidas, os processos formativos precisam ser pensados de uma perspectiva sistêmica, ou seja, não se trata de formar o professor de maneira fragmentada, isolada (conhecimentos específicos da área de conhecimento, conhecimentos específicos da área da didática e conhecimentos específicos da área tecnológico-digital), precisa ser trabalhado o que surge da interação desses três elementos, pois os processos de ensino e de aprendizagem são sistêmicos. Assim, não é possível desejar inovação na educação, se o tipo de formação propiciada ao professor privilegia o “uso de” determinada TD [tecnologia digital]. A perspectiva precisa mudar do “uso de TDs [tecnologias digitais]” para “apropriação das TDs”, a fim de possibilitar a construção de práticas didático-pedagógicas para esse tempo histórico e social, o que implica, necessariamente, a congruência com as diferentes TDs.

A noção de que os processos de ensino e aprendizagem são sistêmicos destaca a interdependência entre os elementos envolvidos na prática docente. Isso implica reconhecer que a inovação



no campo da Educação não pode ocorrer apenas pela introdução de tecnologias isoladas, mas também pela construção de práticas didático-pedagógicas que integrem harmoniosamente conhecimentos específicos, técnicas de ensino e tecnologias digitais. Assim, a formação de professores/as deve evoluir de modo a prepará-los/as tanto para o uso de tecnologias, quanto para a apropriação e integração dessas ferramentas em sua prática diária.

A precarização da formação docente é um fenômeno complexo que afeta os/as professores/as e o sistema educacional. Engloba uma série de questões, desde a desvalorização social e financeira até a falta de investimento em capacitação e atualização profissional. Essa situação compromete a educação oferecida, bem como o desenvolvimento e o futuro das novas gerações.

O trabalho docente é considerado essencial nas interações humanas e apresenta características intrínsecas que moldam sua natureza. Segundo Maurice Tardif e Claude Lessard (2014, p. 35), "a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação de professores".

Para os autores, a compreensão do/a professor/a emerge como uma das chaves para decifrar as metamorfoses contemporâneas na sociedade, no âmbito profissional e no contexto da globalização. Nessa conjuntura, percebemos que o ato de ensinar é fundamental para a compreensão das transformações em curso, uma vez que impacta o tecido social e influencia os setores econômico e tecnológico, afetando diretamente a configuração do trabalho docente.

Dentre os principais aspectos que contribuem para a precarização da formação docente, destacam-se a falta de políticas públicas consistentes e de investimento adequado na Educação, o que resulta em infraestrutura insuficiente, salários incompatíveis e condições de trabalho desfavoráveis. Além disso, a ausência de programas eficazes



de desenvolvimento profissional contínuo e a falta de reconhecimento social da importância do trabalho dos/as docentes também se mostram significativas nesse contexto.

Conforme Pimenta e Léa Anastasiou (2002, p. 16),

[...] o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos, etc. Significa então introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria que ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos, em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimento e práticas que ultrapassem o campo de sua especificidade.

A crescente carga de trabalho, a falta de suporte administrativo e a pressão por resultados quantitativos muitas vezes sobrecarregam os/as professores/as e dificultam a implementação de métodos pedagógicos inovadores e a promoção de um ambiente de aprendizagem estimulante. Isso pode levar a altos níveis de desgaste emocional e mental, afetando negativamente a saúde e o bem-estar dos/as docentes.

Eu achei, lá em 2012, que é questão de se pensar que são três estágios. Assim, acho que é muito estágio. Ele é curto; é pouco tempo. A gente não tira muito, não tem muito, não é muito proveitoso, assim. O estágio em gestão, o estágio dos anos iniciais, o estágio da Educação Infantil, no meu currículo, tinha todos esses. Assim, foi extremamente doloroso, mesmo que eu estivesse na sala de aula todo esse tempo, eu nunca tinha trabalhado, por exemplo, com a Educação Infantil. E aí, uma das maiores dificuldades que eu tive lá, na Educação Infantil, foi a questão da forma de seguir aquilo que a professora colocava como rotina. Quando eu cheguei, aquilo para mim foi algo extremamente delicado, porque eu não sabia como fazer aquela rotina, e as crianças, elas sabem muito, elas sabem os horários, então, para mim, aquilo foi algo que eu não conhecia. Eu vinha dos períodos, da troca de sala, da troca de turma e da troca de ano. Eu fiquei muito impactada com aquilo, assim. Então, eu acho que a gente poderia ter um estágio maior.

Fonte: Entrevistada A. (jun. 2023).



Os cursos de Pedagogia EAD no Brasil tornaram-se uma opção cada vez mais popular devido à flexibilidade e à acessibilidade que oferecem. Eles permitem que os/as estudantes tenham mais controle sobre seu ritmo e sobre o ambiente de aprendizagem, o que pode ser especialmente vantajoso para os/as que têm responsabilidades familiares, profissionais ou outras restrições que dificultam a participação em cursos de Pedagogia presenciais.

Os maiores desafios que enfrentei ao cursar a segunda graduação foram o tempo e a disponibilidade para realizar as atividades. Então, assim, por mais que seja uma facilidade abrir o computador e fazer as atividades, ainda assim, despendem um pouco de tempo e, às vezes, a gente tem que ter sempre um cuidado. É para dar para uma segunda graduação o mesmo valor que a gente deu para a primeira. Para uma formação de qualidade, não fazer as coisas de qualquer jeito, não é? Esse é o desafio, talvez o desafio da gente já estar trabalhando na área, já estar na escola, já estar envolvida com as demandas da escola; essas também são algumas questões que precisam ser ponderadas.

Fonte: Entrevistado G. (jul. 2023).

Um dos principais benefícios dos cursos de Pedagogia EAD é a capacidade dos/as alunos/as de acessarem materiais em formato digital e participarem das aulas sem estarem fisicamente presentes. Isso permite que estudem de qualquer lugar com acesso à internet, algo particularmente útil para quem vive em áreas remotas ou não tem fácil acesso a instituições de ensino tradicionais. Além disso, os cursos de Pedagogia EAD geralmente oferecem uma variedade de recursos de aprendizagem *on-line*, como vídeos, fóruns de discussão, sessões de *chat* ao vivo, simuladores e laboratórios virtuais, que podem proporcionar uma experiência de aprendizagem interativa e envolvente.

Contudo, é importante reconhecer que também apresentam desafios, como a necessidade de disciplina e autodisciplina, pois o ambiente de aprendizagem remoto exige um elevado grau de automotivação e organização. A interação pessoal entre estudantes e professores/as, por sua vez, pode ser limitada em comparação com a dos cursos



presenciais, o que pode afetar a experiência educacional e a capacidade de os/as acadêmicos/as receberem apoio imediato.

Os cursos de Pedagogia EAD representam uma alternativa viável e acessível para quem deseja obter um diploma universitário, mas enfrenta restrições de tempo, localização ou recursos. No entanto, deve-se considerar cuidadosamente os prós e contras e escolher instituições reconhecidas e bem avaliadas pelo MEC. Este último ponto é decisivo, pois o reconhecimento do MEC garante que a instituição atenda a padrões preestabelecidos e que os cursos atendam aos requisitos acadêmicos e infraestruturais.

Além disso, diplomas e certificados obtidos em instituições reconhecidas têm validade nacional, o que é imprescindível para o reconhecimento e aceitação no mercado de trabalho e em processos de continuidade acadêmica. Escolher instituições reconhecidas pelo MEC é, portanto, uma medida para garantir a legitimidade da formação educacional.

Foi muito, muito engessado. Eu lembro que, quando eu ia assistir às videoaulas, era uma coisa muito fria, sem contato com aquele professor, que a gente nem sabia de onde era. O que tinha de contato era com o tutor, exclusivamente para questões administrativas, para ajeitar prazos, essas coisas. O tutor não fazia a mediação pedagógica; ele não tinha nenhuma questão de conhecimento. Sem alguém ali para dar apoio para os alunos que precisavam ajustar alguma coisa na plataforma ou combinar alguma data, alguma realização de apresentações, alguma coisa que tinha que fazer. Então, isso me marcou muito também. Era uma relação muito fria com um conhecimento bem desprovido de qualidade, sabe? [...] Era muito, muito aquém de tudo o que a gente acredita para ter um percurso formativo de qualidade.

Fonte: Entrevistada V. (maio 2023).

Dado que a Pedagogia EAD é um curso voltado à formação de profissionais da Educação, a precarização da formação docente pode ter impacto direto no desenvolvimento das habilidades necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos da prática pedagógica. Além disso, a falta de interação entre alunos/as e professores/as pode limitar as oportunidades de mentoria e orientação individualizada,



necessárias ao desenvolvimento profissional e pessoal dos/as futuros/as professores/as.

É importante pontuar, porém, que, às vezes, os/as docentes passam por esse tipo de situação porque ela é imposta pela EAD da instituição de Educação Superior da qual eles/as fazem parte. Por isso, o/a docente tem sido visto/a como

[...] alguém que está a serviço de algo ou alguém, e mais especificamente, é alguém guiado pela demanda. Isso pode variar da centralidade no aluno para a centralidade no mercado de trabalho para um foco em atingir determinados objetivos (impostos por um governo em nome das expectativas sociais) (Masschelein, Jan; Simons, Maarten, 2014, p. 142).

Os autores sugerem que, no contexto em que esse sujeito está inserido, suas ações e objetivos são direcionados por necessidades externas, relacionadas aos/às estudantes, ao mercado de trabalho ou às metas estabelecidas pela sociedade por meio do governo.

Outro desafio são as limitações impostas pela natureza virtual do ensino. Isso pode incluir o desenvolvimento de plataformas interativas de aprendizagem, o estabelecimento de programas de tutoria robustos, a promoção de experiências práticas em ambientes educacionais reais, sempre que possível, e a criação de espaços virtuais de colaboração e discussão que incentivem a participação ativa dos/as alunos/as.

Uma alternativa seria a educação *onlife*, definida por Schlemmer (2021, p. 21) como

uma educação transsubstanciada e cibricidadã, ligada, conectada (On) na vida (LIFE), a partir de problematizações que emergem do tempo presente, nessa realidade hiperconectada. Implica, portanto, uma perspectiva ecológica complexa e conectiva, na qual a própria substância das materialidades de espaços, conteúdos, práticas e sujeitos é alterada, para dados. Isso não significa, no entanto,



que esses elementos percam suas substâncias originais, mas sim, que pela digitalização, sofrem um processo de transubstanciação, que nos instiga a inventividade, em composições híbridas para o desenvolvimento sustentável e transformação social.

O ensino e a aprendizagem, na contemporaneidade, estão intrinsecamente vinculados ao conceito de infovíduo e à infoteritorialidade, conforme Schlemmer e Moreira (2022). Esta última se manifesta por meio de diversas superfícies que permeiam nossa existência, abrangendo informações em formatos analógicos e digitais. Essas informações têm grande importância para nossas escolhas, criações e produções, assim como para nossas experiências de viver e conviver. Nesse cenário, nosso ambiente é moldado pela interconexão constante com dados, influenciando significativamente a maneira como habitamos o mundo e nos relacionamos com o conhecimento.

Schlemmer (2021, p. 24-25) aponta que

as instituições educacionais são fundamentais na sociedade, mas elas precisam melhor compreender as transformações digitais que estão ocorrendo, a fim de que possam se (re)inventar. [...] A educação pela qual eu trabalho, não para o futuro, porque esse vai se constituindo a partir do movimento conectivo do presente, é uma educação que problematiza o mundo atual, a sociedade, uma educação conectada na vida e que por atos conectivos transorgânicos entre entidades humanas e não humanas, mobiliza ecologias inteligentes diversas, hibridizando espaços, tempos, tecnologias, linguagens, presenças, culturas, áreas de conhecimento, modalidades, instigando a inventividade. Uma educação transubstanciada e cibricidadã que possa formar pessoas capazes de operar transformações sociais, na busca de um desenvolvimento sustentável para o planeta, ou seja, uma Educação OnLIFE.

Seria recomendável também que os cursos de Pedagogia EAD incorporassem abordagens pedagógicas inovadoras que priorizassem a aplicação prática do conhecimento adquirido e preparassem



os/as estudantes para lidar com os desafios do ensino moderno. Isso pode incluir o uso de tecnologias educacionais avançadas, simulações de sala de aula virtual e oportunidades de prática supervisionada em ambientes educacionais locais, visando garantir que os/as futuros/as pedagogos/as estejam adequadamente preparados/as para atender às demandas da profissão.

Uma estratégia fundamental é o estabelecimento de um ambiente virtual de aprendizagem que estimule a participação ativa dos/as alunos/as e incentive a colaboração entre pares. Isso pode ser alcançado por meio da implementação de fóruns de discussão, grupos de estudo *on-line* e projetos colaborativos, proporcionando oportunidades significativas para a troca de ideias e o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas.

Ao integrar tecnologias educacionais avançadas e simulações de sala de aula virtual, os cursos de Pedagogia EAD podem oferecer aos/às estudantes experiências práticas enriquecedoras que os/as preparam para lidar com as demandas do ensino moderno. A exposição a ambientes educacionais reais, de forma virtual, pode auxiliá-los/as a compreender melhor as necessidades de seus/as alunos/as e a desenvolver estratégias eficazes de ensino e aprendizagem.

Eu acho que a diferença que eu senti é esse imaginário que a gente tem do curso de Pedagogia nessa forma, assim, que a gente percebe hoje. Eu, como pedagoga de formação, trabalhando no curso de formação de professores e pedagogas, eu percebo que existe certa marca de desqualificação do curso, por compreender que, como trabalha com crianças — e eu acho que isso é extremamente delicado —, quando se trabalha com crianças, não precisa de certos conhecimentos. Não precisa conhecer muitas coisas. Então, acho que é essa coisa de entrar no curso e de me envolver com cursos e perceber o quanto de conhecimento me proporcionou. Acho que é uma das coisas que eu destaco, assim, do curso. Eu acho que essa é a grande questão, porque a gente vê um estigma muito grande marcando as pedagogas e a gente percebe isso nas falas, nos modos como os outros cursos percebem isso.

Fonte: Entrevistada A. (jun. 2023).

Em relação ao curso de Pedagogia, eu acho que ele é muito voltado para a sala de aula e eu acho isso um problema. Essa é uma crítica que eu faço ao curso de Pedagogia, porque a atuação do pedagogo não deveria se restringir à preparação para a docência na sala de aula. Eu acho que vira uma coisa muito pasteurizada. Eu quero dizer que, por exemplo, quando a gente está no mestrado e no doutorado em Educação, eu penso que a pedagogia devia encaminhar também para isso. Ou seja, o curso de Pedagogia, a gente sabe que pode ser um pesquisador, e não apenas um professor alfabetizador, não apenas um professor das séries iniciais. Lá do fundamental, alguma coisa de Educação Infantil. Eu acho que a Pedagogia precisaria ser trabalhada como ciência, como campo de pesquisa, como campo de produção do conhecimento.

Fonte: Entrevistado L. (jun. 2023).

Eu fui fazer Pedagogia quando eu já estava cursando o doutorado em Educação. Eu já tinha feito uma especialização em Educação Especial e o mestrado em Educação. Nesse momento, eu já trabalhava em duas prefeituras municipais e eu começava a avaliar alguns concursos em institutos federais, em universidades e, ao observar esses editais, eu percebi que muitos deles exigiam a Pedagogia como graduação inicial. Os que exigiam o curso de Educação Física eram áreas pelas quais eu já não me interessava ou com que não me identificava. Então, nesse momento, eu percebi que seria importante ter a graduação em Pedagogia para complementar a minha formação para abrir outras possibilidades de inserção profissional.

Fonte: Entrevistada R. (jul. 2023).

O que mais me decepcionou foram duas coisas. Primeiro, o excesso de decoreba, tipo copia e cola, sabe? Precisava decorar as respostas "certas" para completar as respostas. A outra coisa era o exagero no número de trabalhos. Ah, outro ponto que esqueci era a falta de didática de muitos professores. Como um professor que não tem didática vai ensinar outro a ter? Outra falha, mas não por culpa de ninguém, foi a realização dos estágios EAD *on-line*, por conta da pandemia.

Fonte: Entrevistada M. (mar. 2023).

Eu acredito que essa formação eu utilizo muito em sala de aula. Sempre que eu vou planejar uma aula, especialmente para concursos e aulas diferenciadas, eu sempre tento seguir as etapas, tentar entender como o aluno aprende. Tem essa visão de coordenação, supervisão também... Isso tudo em conjunto com as outras formações. Eu acho que é muito interessante relatar isso, que não é a pedagogia sozinha.

Fonte: Entrevistada C. (maio 2023).

A construção da identidade profissional docente está intrinsicamente ligada ao tríptico conceito de "humanidade, presença, autoria" (Dal'Igna, 2023, p. 47). Torna-se importante compreender que, em um curso de formação, é preciso oferecer diversas opções



aos/às alunos. Isso permitirá que eles/as iniciem um processo de construção identitária que se desenvolve tanto de dentro para fora quanto de fora para dentro (Dal'Igna, 2023).

A superação dos desafios impostos pela precarização da formação docente nos cursos de Pedagogia EAD exige uma abordagem abrangente e adaptativa que priorize o ensino e a preparação dos/as futuros/as docentes.

Dal'Igna, Scherer e Silva (2020, p. 17) compreendem a docência como "condição de exercício do professor" em que a natureza é o ensino e a função é o ensinar. Para as autoras,

[...] só é possível que tal condição aconteça na relação com o outro — com as crianças, os jovens, os adultos, o conhecimento; enfim, aquilo que está fora do si-mesmo. A presença da professora é uma presença *com* o outro, em uma relação educacional [...] (Dal'Igna; Scherer; Silva, 2020, p. 17, grifo das autoras).

Assim, os/as professores/as devem persistir na defesa incansável da escola pública e gratuita para todos/as. Além disso, é imperativo que se posicionem contra qualquer forma de colonialismo, particularmente a que paira sobre nossas mentes, buscando diminuir o brilho das conquistas arduamente alcançadas ao longo do último século. Acima de tudo, é necessário despertar a consciência da importância de as universidades continuarem a se apresentar como espaços de resistência.

As reflexões e problematizações trazidas até o momento, com base nas entrevistas realizadas, representam apenas uma parcela das inquietações das/os participantes da pesquisa. É importante compreendermos que, ao compartilharem suas experiências, elas/es comunicam aspectos significativos que moldam sua identidade profissional.



Em suas respostas, as/os entrevistadas/os sinalizam questões específicas da docência, abrindo espaço para apontarem suas motivações, desafios e aspirações. Contudo, também é necessário que exerçamos a crítica ao analisarmos o que as/os egressas/os do curso de Pedagogia EAD têm feito com o que o curso fez com elas/es (Dal'Igna, 2023). A reflexão crítica nos permite identificar tendências e desafios e, acima de tudo, compreender a dinâmica do ambiente educacional atual.

Desejo que as discussões promovidas ao longo desta pesquisa tenham servido como catalisadoras de novas problematizações sobre o tema e que essas reflexões possam contribuir de maneira significativa para compreender como se formam as identidades docentes no contexto educacional. Espero que as nuances e perspectivas apresentadas incentivem uma análise mais profunda e abrangente, abrindo caminho para a compreensão das complexidades envolvidas na constituição das identidades de egressas/os do curso de Pedagogia EAD como segunda graduação na contemporaneidade. Anseio que este trabalho, além de enriquecer o diálogo acadêmico, inspire ações concretas e práticas que promovam um ambiente educacional mais reflexivo e inclusivo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da Pedagogia como segunda graduação revela-se uma decisão carregada de múltiplas dimensões, envolvendo tanto trajetórias acadêmicas quanto aspirações profissionais e refletindo as exigências do mercado de trabalho e do campo educativo.

A escolha da Pedagogia não foi uma coisa recente. Eu comecei a olhar as oportunidades de emprego e de concursos, aí entendi que o alinhamento mais adequado seria eu ter também a Pedagogia, já que eu tinha mestrado, doutorado em Educação e, além disso, poderia atuar também como pedagoga, sendo que eu já tinha todo esse conhecimento. Só não precisava desse diploma porque o magistério já tinha me dado. Depois de todos os estudos que eu fiz, de todo o trabalho pedagógico que eu fiz como coordenadora, eu ainda não tinha o título de pedagoga.

Fonte: Entrevistada V. (maio 2023).

Este depoimento revela que, para além da formalidade curricular, a graduação em Pedagogia se configura como um instrumento estratégico de legitimação profissional, ampliando as possibilidades de atuação em diferentes contextos educativos e reconhecendo o diploma como marcador social e legal no exercício da profissão.

[...] Então, nesse momento, eu percebi que seria importante ter a graduação em Pedagogia para complementar a minha formação para abrir outras possibilidades de inserção profissional.

Fonte: Entrevistada R. (jul. 2023).

Essas narrativas demonstram que, mesmo para profissionais já experientes e com formação avançada, a Pedagogia continua a ser percebida como um elemento necessário para o reconhecimento e a validação de competências no mercado educacional.

No entanto, a experiência no curso de Pedagogia EAD traz à tona uma série de desafios que impactam diretamente a construção



da identidade docente. As entrevistas revelam que a superficialidade do conteúdo e a limitação da interação com docentes e colegas constituem obstáculos significativos.

Minha maior dificuldade era assimilar os conteúdos do livro oferecido, porque era basicamente um recorta e cola de vários autores. Nenhum conhecimento foi aprofundado; tudo era muito superficial.

Fonte: Entrevistada E. (mar. 2023).

Este relato evidencia a tensão entre a autonomia exigida na modalidade EAD e a necessidade de mediação pedagógica qualificada, indispensável para promover a reflexão crítica e a apropriação conceitual.

Eu lembro como foi complexo fazer os estágios [...] precisei fazer um estágio na Educação Infantil e outro nos anos iniciais, mas me surpreendeu que é um estágio muito ali, gerado, muito simplificado, só para a gente ter ideia...

Fonte: Entrevistada V. (maio 2023).

Essas experiências revelam uma precarização da formação prática, evidenciando a necessidade de repensar a articulação entre teoria e prática, especialmente em cursos EAD, para que a formação docente não se limite a exercícios superficiais, mas promova competência, autonomia e reflexão crítica.

A análise das entrevistas também aponta para uma percepção da educação a distância como uma modalidade que exige disciplina, autogestão e capacidade de lidar com a fragmentação do conhecimento.

[...] Primeiro, o excesso de decoreba, tipo copia e cola, sabe? Precisava decorar as respostas "certas" para completar as respostas. A outra coisa era o exagero no número de trabalhos. Ah, outro ponto que esqueci era a falta de didática de muitos professores. Como um professor que não tem didática vai ensinar outro a ter? [...]

Fonte: Entrevistada M. (mar. 2023).

Embora a EAD ofereça flexibilidade, ela também impõe desafios relacionados ao engajamento, à gestão do tempo e à apropriação



crítica do conteúdo. A tensão entre a liberdade de organização e a falta de mediação pode impactar diretamente a construção da identidade profissional, reforçando a importância de estratégias de acompanhamento e orientação que integrem o aprendizado teórico e prático.

Nesse contexto, a reflexão sobre tempo, presença e autoria docente, conforme argumentam Kohan (2017) e Dal'Igna (2023), emerge como elemento central para compreender os desafios da formação. A imposição de prazos rígidos e a condensação de conteúdos podem limitar a experiência de aprendizagem e reduzir o espaço para a reflexão crítica e para a construção da identidade docente. Para Dal'Igna (2023), a formação docente exige presença, reflexão e capacidade de transformação pessoal. Esses aspectos são frequentemente comprometidos por cursos superficiais ou excessivamente mecanizados, especialmente em contextos de EAD.

Outro ponto crucial identificado nas entrevistas se refere à percepção de desqualificação do curso de Pedagogia.

[...] eu percebo que existe certa marca de desqualificação do curso por compreender que, como trabalha com crianças — e eu acho que isso é extremamente delicado —, quando se trabalha com crianças, não precisa de certos conhecimentos. Não precisa conhecer muitas coisas. Então, acho que é essa coisa de entrar no curso e de me envolver com cursos e perceber o quanto de conhecimento me proporcionou. [...]

Fonte: Entrevistada A. (jun. 2023).

Em relação ao curso de Pedagogia, eu acho que ele é muito voltado para a sala de aula e eu acho isso um problema. Essa é uma crítica que eu faço ao curso de Pedagogia, porque a atuação do pedagogo não deveria se restringir à preparação para a docência na sala de aula. Eu acho que vira uma coisa muito pasteurizada. [...]

Fonte: Entrevistado L. (jun. 2023).

Esses relatos indicam que, para além das dificuldades estruturais do EAD, há também um desafio epistemológico: a necessidade de reposicionar o curso de Pedagogia enquanto campo científico e de produção de conhecimento, ampliando sua visão para além do Ensino Fundamental e da alfabetização e valorizando suas contribuições para a formação de profissionais críticos, reflexivos e socialmente engajados.



A precarização do processo formativo, discutida teoricamente por Tardif e Lessard (2014), torna-se ainda mais evidente diante dessas percepções. A compreensão da docência como prática complexa e relacional evidencia que a formação superficial ou mecanizada compromete não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da capacidade crítica necessárias à atuação docente.

A tecnologia, enquanto ferramenta mediadora, traz à formação docente oportunidades e desafios simultâneos. Conforme Szulczewski (2013), a atuação em EAD exige novas competências relacionais e metodológicas, demandando adaptação contínua e aprendizado permanente. A perspectiva da educação *onlife*, proposta por Schlemmer (2021), surge como uma possibilidade de integração entre tecnologia, presença e autoria, promovendo experiências híbridas que ampliam o engajamento, o diálogo crítico e a reflexão sobre práticas pedagógicas, sem reduzir a complexidade da docência a procedimentos mecânicos.

As entrevistas também evidenciam que a formação em Pedagogia, embora com suas limitações, proporciona ganhos significativos na prática docente.

Eu acredito que essa formação eu utilizo muito em sala de aula. [...] eu sempre tento seguir as etapas, tentar entender como o aluno aprende. Tem essa visão de coordenação, supervisão também... Isso tudo em conjunto com as outras formações. Eu acho que é muito interessante relatar isso, que não é a pedagogia sozinha.

Fonte: Entrevistada C. (maio 2023).

Esta narrativa sublinha a importância de uma formação integrada, que articule diferentes experiências e saberes, favorecendo a construção de uma identidade docente reflexiva e contextualizada, capaz de dialogar com a complexidade da realidade educacional.

Finalmente, a análise das entrevistas e da literatura permite concluir que a formação docente, mesmo em contextos de EAD e diante



de precarizações estruturais, permanece um espaço central para a formação de profissionais críticos, competentes e comprometidos com a educação enquanto prática social transformadora. A tríade “humanidade, presença, autoria”, proposta por Dal’Igna (2023, p. 47), sintetiza as dimensões ética, reflexiva e criativa da docência, reforçando a necessidade de articulação entre teoria, prática, tecnologia e reflexão crítica. Os desafios identificados, longe de serem obstáculos insuperáveis, constituem oportunidades para repensar o papel da formação docente, valorizando experiências significativas, a integração de saberes e a construção de autonomia crítica, em busca de uma educação mais inclusiva, reflexiva e capaz de transformar a realidade social.

Em síntese, a conclusão desta análise evidencia que a Pedagogia EAD, especialmente na segunda graduação, oferece oportunidades de desenvolvimento profissional e intelectual, mas exige atenção crítica às limitações estruturais e epistemológicas do curso. Ao integrar as experiências relatadas pelas/os entrevistadas/os, os fundamentos teóricos e as perspectivas contemporâneas sobre formação docente, é possível afirmar que a construção da identidade profissional docente depende de processos contínuos de reflexão, experimentação e transformação pessoal, garantindo que a educação, em suas múltiplas dimensões, permaneça como prática social comprometida com a justiça, a equidade e a promoção do conhecimento.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, Gilvânia Queiroz Madeira de. **Sentidos de docência produzidos no contexto das produções acadêmicas no estado do Maranhão e na região Sul do Brasil entre os anos de 2016 e 2020**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2023.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, 1996.

ALVES, João Roberto Moreira. A História da EAD no Brasil. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011.

ALVES, Márcia Conceição Brandão. **Didática da educação a distância: interação pedagógica**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

AMARAL, George; NOVAES, Henrique Tahan; SANTOS, José Deribaldo Gomes. As reformas educacionais e as políticas de formação docente no Brasil: o caminho para sua mercantilização. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 37-55, jan./abr. 2021.

ANDRADE, Sandra. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **A investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012.



BRASIL. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2006a.

BRASIL. **Decreto nº 5.786**, de 24 de maio de 2006. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Brasília, 2006b.

BRASIL. **Decreto nº 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 8.142**, de 21 de novembro de 2013. Altera o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, e dá outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 8.754**, de 10 de maio de 2016. Altera o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017b.

BRASIL. **Decreto nº 9.235**, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, 2017a.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.



BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021**: divulgação dos resultados. Brasília, 2022.

BRITO, Laudete de. **Sentidos da docência**: uma análise dos relatórios de estágio do curso de Pedagogia da Unisinos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2019.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer; OLIVEIRA, Sandra de. O imperativo da inovação e a produção da docência: modos de ser professor(a). In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 93-107.

CAETANO, Letícia Farias. **"No que você está pensando?"**: o discurso do mal-estar docente produzido no Facebook e a fabricação dos modos de ser professor na contemporaneidade. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da Pedagogia às pedagogias** - formas, ênfases e transformações. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CARLOS, Lúgia Cardoso. **Formação e profissionalidade em ação**: estudo de caso em um curso de Pedagogia para professoras no exercício da docência. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

CASTRO, Andréia de Mello Buss de. **Formação inicial de pedagogos na modalidade EAD**: ambiência, competências e práticas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

CAVALHEIRO, Rejane. **Trajetórias de formação no Ensino Superior**: um estudo com os professores que atuam nos cursos de Pedagogia da UFSM. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

CONCEIÇÃO, Ana Lúcia Paula da. **Relações entre gênero e docência na Educação Profissional e Tecnológica**: análise da produção acadêmica entre 2010 e 2020. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2023.



CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 10. ed. São Paulo: Global, 2013.

CORTELINI, Valdete Gusberti. **Formação docente e os cursos de graduação em Pedagogia na modalidade EAD**: processos formativos e a autonomia do sujeito. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. **A Pedagogia nas malhas de discursos legais**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. **O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CRUZ, Éderson. **Entre os muros da escola**: gênero e docência na constituição de uma pedagogia do afeto. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2019.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CUNHA, Luís Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CUTY, Pâmela Franciele Nunes. **A docência na Educação Infantil construída na e pela literatura pedagógica acadêmica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2022.

DALÍGNA, Maria Cláudia. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero**. 2017-2024. Projeto de Pesquisa - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2017.

DALÍGNA, Maria Cláudia. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.



DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.).

Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilização em tempos de educação customizada. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo:** articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 53-74.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação e Sociedade,** João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2000.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. **Pedagogia:** cenários da carreira. São Leopoldo: Unisinos, 2013.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A docência em perspectiva: uma introdução. FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo:** articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 7-13.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar,** Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FOUCAULT, Michel. "Est-il donc important de penser?" Entrevista com Didier Eribon. **Libération,** n. 15, p. 30-31, maio 1981. **Dits et écrits.** Paris: Gallimard, 1994. p. 178-182.

FOUCAULT, Michel. **Qu'est-ce que la critique?** Critique et Aufklärung. Bulletin de la société française de philosophie, v. 82, n. 2, p. 35-63, abr./jun. 1990.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.



GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A docência *design* na Educação Infantil. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 29-52.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84.

KOHAN, Walter Omar. A devolver (o tempo d)a infância à escola. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 11-14.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, Mariana Fonseca. **As dores e amores de tornar-se professora**: minhas memórias de professora iniciante. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: desarrumando a casa. **Jornal NH - Suplemento NH na Escola**, Novo Hamburgo, p. 2-2, 12 nov. 2005.



LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 25, p. 235-245, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Arthur Roquete de; TREVISAN, Lígia Maria Vettorato; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio Sperandio de. Educação Superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, 2005.

MANDARINO, Cláudio Marques. **Docência cuidadosa**: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-30.

MORAN, José. Novos caminhos do ensino a distância. **Informe CEAD - Centro de Educação a Distância**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 1-3, out./dez. 1994.

MOREIRA, José Antônio Marques; TRINDADE, Sara Dias. O WhatsApp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educomunicativos. *In*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (orgs.). **WhatsApp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 49-68.

MÜLLER, Luciane dos Santos. **Formação do pedagogo**: concepções históricas, identidade e formação humana. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

NASCIMENTO, Renata Cristina de Lacerda Cintra. **Constituição da identidade profissional docente**: estudo com professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

NESTROVSKI, Arthur. Aba esquerda. *In*: SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.



NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 13-33.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Suzana Arrosa (org.). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 24-38.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. Educação mediada pelo WhatsApp: ensinar e aprender por mensagens instantâneas. *In*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (orgs.). **WhatsApp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 9-14.

QUINTANA, Mario. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

REICHERT, Estela Elisabete. **Autoridade docente na Educação Infantil**: relações de poder e processos de (des)naturalização. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2015.

REIS, Cristiane Medianeira da Silva. **Andarilhando pelas trajetórias de formação**: narrativas (auto)biográficas de pedagogas docentes universitárias. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



ROSEMBERG, Fúlvia; SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. O homem como educador infantil. /n: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 20., 1996, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPOCS, 1996.

SANTOS, Daniela Selau dos. **Cursos de Pedagogia na modalidade EAD**: análise do processo de constituição da identidade docente de estudantes. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso - (Licenciatura em Pedagogia), Unidade Acadêmica de Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

SANTOS, Mariana dos; TAVARES, Diego; FREITAS, Denise. A escolha da profissão professor: uma história envolvendo o passado. /n: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais** [...]. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013.

SANTOS, Tatiana Fruscalso dos. **A escola de Educação Básica e a formação inicial em Pedagogia** - um estudo de caso. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SARAMAGO, José. O escritor vidente. Entrevista concedida à Maria Leonor Nunes. **Jornal de Letras, Artes e Ideias**. Lisboa, n. 653, p. 15-17, 25 out. 1995.

SARTI, Flavia Medeiros. O curso de Pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério**: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2019.



SCHLEMMER, Eliane. A pandemia proporcionou vários aprendizados. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 7, n. 1, p. 5-25, jan./jul. 2021.

SCHLEMMER, Eliane; LOPES, Daniel de Queiroz; BACKES, Luciana. Hibridismo tecnológico e as práticas em informática na educação. *In*: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa; SAMPAIO, Fábio Ferrentini (orgs.). **Informática na educação**: interatividade, metodologias e redes. Porto Alegre: CEIE-SBC, 2021. p. 1-27. Disponível em: ieducacao.ceie-br.org/hibridismo-tecnologico/. Acesso em: 19 jan. 2024.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José Antônio Marques. Do ensino remoto emergencial ao hyflex: um possível caminho para a educação online? **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 138-155, jan./mar. 2022.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SILVA, Jonathan Vicente da. **Regulação e queer(ização) da docência**: análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Lisandra Pacheco da. **De aluna a professora**: trajetos percorridos e a percorrer - um estudo de caso no curso de Pedagogia EAD da Universidade de Caxias do Sul. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, Miriã Zimmermann da; TOMASEL, Soraia. Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 108-125.

SILVA, Miriã Zimmermann. **A constituição da docência amorosa e do amor pedagógico**: discursos, posições e subjetividade. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Valmir da. **Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo**: formação inicial, prática profissional e políticas públicas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.



SILVEIRA, Paula Lemos. **Os sentidos da docência virtual na modalidade de educação a distância**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista de Educação**, Campinas, n. 1, p. 42-58, 2012.

SPENGLER, Míriam Raquel Nilson Backes. **A constituição da identidade profissional docente**: formação e saberes. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

SZULCZEWSKI, Deise Maria. **Formas de ser professor na EAD**: práticas que contam de si. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio/ago. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIEIRA, Maria do Socorro Tavares Cavalcante. A escolha pela docência: decisão para a vida inteira. **Revista Semiárido de Visu**, Pernambuco, v. 4, n. 3, p. 123-131, jan. 2016.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**: pedagogo, docente ou professor? 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.





SOBRE A AUTORA

Vivian Heinle

Doutora e Mestre em Educação. Especialista em Educação Especial, Supervisão e Orientação Educacional, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicopedagogia. Licenciada em Letras e Pedagogia. Professora pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade (Lola). Ao longo de sua carreira profissional, lecionou na Educação Básica nas redes pública e privada, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Atualmente, trabalha com alunos com deficiência no Atendimento Educacional Especializado em uma escola pública da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Desenvolve pesquisas e oferece palestras na área da Educação, com ênfase nos seguintes temas: formação de professores, práticas pedagógicas, educação especial e inclusão escolar.

E-mail: heinle.vivian@gmail.com

FORMAR-SE DOCENTE NA EAD

trajetórias e desafios na segunda
graduação em Pedagogia

