



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA



**HEBERT ROGÉRIO DO NASCIMENTO COUTINHO**

**A CONSTRUÇÃO DA CULTURA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES A DISTÂNCIA**

TERESINA-PI

2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA



**HEBERT ROGÉRIO DO NASCIMENTO COUTINHO**

**A CONSTRUÇÃO DA CULTURA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES A DISTÂNCIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação “Professor Mariano da Silva Neto”, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Dalva França-Carvalho

TERESINA-PI

2023

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Divisão de Representação da Informação

C871c Coutinho, Hebert Rogério do Nascimento.  
A construção da cultura pedagógica na formação de professores a  
distância / Hebert Rogério do Nascimento Coutinho. -- 2023.  
152 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de  
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
2023.

“Orientadora: Profa. Dra. Antonia Dalva França-Carvalho”.

1. Educação a Distância. 2. Cultura Pedagógica. 3. Formação de  
Professores. I. França-Carvalho, Antonia Dalva. II. Título.

CDD 371.35

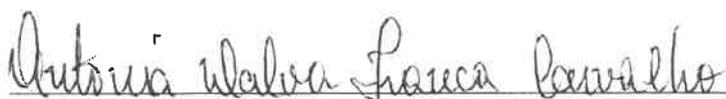
Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite – CRB3/1004

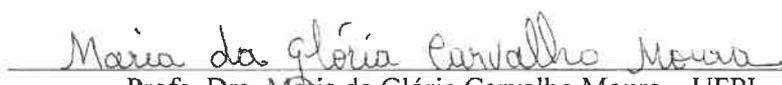
**FOLHA DE ASSINATURA DA BANCA EXAMINADORA**  
**A CONSTRUÇÃO DA CULTURA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE**  
**PROFESSORES A DISTÂNCIA**

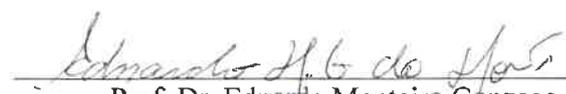
HEBERT ROGÉRIO DO NASCIMENTO COUTINHO

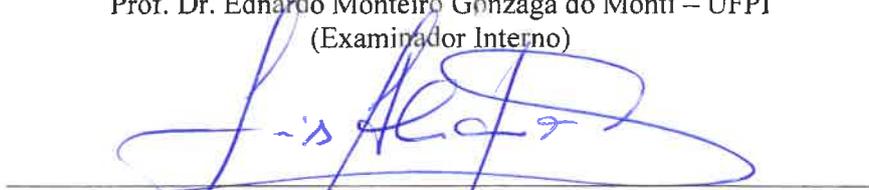
Teresina, 10 de fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Antonia Dalva França Carvalho – PPGEd/UFPI  
(Presidente)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura – UFPI  
(Examinador Interno)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti – UFPI  
(Examinador Interno)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Joaquim Luís Meeiros Alcoforado – UC  
(Examinador Externo ao Programa)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva – IFRN  
(Examinador Externo ao Programa)

## **DEDICATÓRIA**

*À Deus e à minha família (avó, mãe, esposa, irmã e tias).*

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente, manifesto gratidão à Deus, nossa força maior, que nos dá permissão em obter todas as conquistas, vencer todos os obstáculos, através dos nossos esforços, perseverança e dedicação.

Agradeço, também, a minha família, meu ponto de apoio e referência e parâmetro para a minha existência, meu modo de ser e agir, minha fonte de amor, cumplicidade, humildade, sabedoria, amizade, respeito, companheirismo, em especial a minha vó, minha mãe, minha esposa, minha irmã e minhas tias.

Sem dúvida, não poderia deixar de mencionar a gratidão à família do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional, pois, toda a caminhada que se concretiza nessa tese nasceu no bojo das discussões desse núcleo. Agradeço, em especial, ao Carlos Alberto, Ágata Neves, Márcia Ataíde, Lya dos Santos, Raimunda Melo e Jucyelle Sousa.

Um agradecimento especial à minha orientadora e mentora, a Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho, por toda a sua dedicação, compromisso, empenho, direcionamento e responsabilidade durante todos os anos de convivência na produção desta tese.

Por fim, mas não menos especial, agradeço aos professores e professoras que dedicaram seu tempo para analisar este texto com muito compromisso, especialmente, a Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura, ao Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti, ao Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado e ao Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva.

## EPÍGRAFE

*Vou mostrando como sou  
E vou sendo como posso  
Jogando meu corpo no mundo  
Andando por todos os cantos  
E pela lei natural dos encontros  
Eu deixo e recebo um tanto  
E passo aos olhos nus  
Ou vestidos de lunetas  
Passado, presente  
Participo sendo o mistério do planeta*

*O tríplice mistério do stop  
Que eu passo por e sendo ele  
No que fica em cada um*

*No que sigo o meu caminho  
E no ar que fez e assistiu  
Abra um parênteses, não esqueça*

*Que independente disso  
Eu não passo de um malandro  
De um moleque do Brasil*

*Que peço e dou esmolas  
Mas, ando e penso sempre com mais de um  
Por isso ninguém vê minha sacola*

*(“O mistério do planeta” – Letra: Luís Galvão e Moraes Moreira)*

COUTINHO, Hebert Rogério do Nascimento Coutinho. **A Construção da Cultura Pedagógica na Formação de Professores a Distância**. Tese (Doutorado em Educação). 152f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí. 2023.

## RESUMO

As demandas educacionais e pedagógicas oriundas do incremento da tecnologia, assim como as mudanças provocadas pela sociedade pós-moderna trouxeram o fenômeno da Educação a Distância (EaD). Os aspectos pedagógicos efetivados em ambiente acadêmico decorrem de aspectos culturais, fator inerente a tais incrementos. Nesse contexto, o trabalho em tela apresenta uma análise acerca da construção da cultura pedagógica desenvolvida no contexto da formação de professores da Universidade Aberta do Brasil do Instituto Federal do Piauí (UAB/IFPI), mais especificamente, nos cursos de licenciatura. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI) como resultados dos estudos desenvolvidos no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). O objetivo geral é analisar o processo de construção da cultura pedagógica na formação de professores no âmbito da Educação a Distância (EaD) do Instituto Federal do Piauí (IFPI), mais especificamente, nos cursos de licenciatura da Universidade Aberta do Brasil (UAB). De modo específico pretendemos caracterizar a dimensão sociocultural dos participantes da pesquisa em tela; compreender a racionalidade pedagógica desenvolvida pelos docentes, tutores e coordenadores da UAB/IFPI; e identificar os aspectos educacionais e pedagógicos presentes nas ações pedagógicas dos participantes da presente pesquisa. O subsídio teórico está balizado no que preconiza Levy (1993; 1996; 1998; 1999), Carvalho (2007), Bezerra (2011), Gomez (2015), Pérez Gómez (1995) dentre outros. A abordagem da pesquisa é qualitativa do tipo culturalista pautada nas ideias de Bruner (1996) e Ingold (2010). O local de desenvolvimento da pesquisa foi a UAB/IFPI. As técnicas efetivadas para a coleta de dados consistiram em entrevistas desenvolvidas por meio de roteiros semiestruturados e questionários com perguntas abertas e fechadas. Os participantes foram três coordenadores de curso, cinco docentes e três tutores, distribuídos nos cursos de licenciatura em ciências da natureza, licenciatura em física e licenciatura em matemática. Os oriundos da pesquisa foram sistematizados e analisados sob a ótica da análise de conteúdo de Bardin (1977) e interpretados através da hermenêutica de Habermas (1987) e Gadamer (1999). Os resultados demonstraram que a cultura pedagógica desenvolvida na UAB/IFPI possui uma dimensão sociocultural perpassada por aspectos ontológicos, éticos e políticos, assim como está permeada por demandas educativas e pedagógicas, as quais influenciam e modificam diretamente a percepção do saber - fazer docente.

**Palavras-chave:** Cultura Pedagógica; Educação a Distância; Formação de Professores.

COUTINHO, Hebert Rogério do Nascimento Coutinho. **Construction of the Pedagogical Culture in the Training of Distance Teachers**. Thesis (Doctorate in Education). 152f. Graduate Program in Education, Center for Education Sciences, Federal University of Piauí. 2023.

### ***ABSTRACT***

The educational and pedagogical demands arising from the increase in technology, as well as the changes provoked by the post-modern society, brought the phenomenon of Distance Education (EaD). The pedagogical aspects carried out in an academic environment result from cultural aspects, a factor inherent to such increments. In this context, the work on screen presents an analysis about the construction of the pedagogical culture developed in the context of teacher training at the Open University of Brazil of the Federal Institute of Piauí (UAB/IFPI), more specifically, in teaching courses. The research was developed within the Graduate Program in Education at the Federal University of Piauí (PPGEd/UFPI) as a result of studies carried out at the Interdisciplinary Center for Research in Education and Epistemology of Professional Practice (NIPEEPP). The general objective is to analyze the process of construction of the pedagogical culture in the training of teachers in the scope of Distance Education (EaD) of the Federal Institute of Piauí (IFPI), more specifically, in the degree courses of the Open University of Brazil (UAB). In a specific way, we intend to characterize the sociocultural dimension of the research participants on screen; understand the pedagogical rationality developed by UAB/IFPI professors, tutors and coordinators; and to identify the educational and pedagogical aspects present in the pedagogical actions of the participants of this research. The theoretical subsidy is based on what advocates Levy (1993; 1996; 1998; 1999), Carvalho (2007), Bezerra (2011), Gomez (2015), Pérez Gómez (1995) among others. The research approach is qualitative of the culturalist type based on the ideas of Bruner (1996) and Ingold (2010). The research development site was UAB/IFPI. The techniques used for data collection consisted of interviews developed through semi-structured scripts and questionnaires with open and closed questions. The participants were three course coordinators, five professors and three tutors, distributed in the degree courses in natural sciences, degree in physics and degree in mathematics. Those arising from the research were systematized and analyzed from the perspective of content analysis by Bardin (1977) and interpreted through the hermeneutics of Habermas (1987) and Gadamer (1999). The results showed that the pedagogical culture developed at UAB/IFPI has a sociocultural dimension permeated by ontological, ethical and political aspects, as well as being permeated by educational and pedagogical demands, which directly influence and modify the perception of teaching knowledge - doing.

**Keywords:** Pedagogical Culture; Distance Education; Teacher training.

COUTINHO, Hebert Rogerio do Nascimento Coutinho. **Construcción de la Cultura Pedagógica en la Formación de Profesores a Distancia**. Tesis (Doctorado en Educación). 152f. Programa de Posgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí. 2023.

### **RESUMEN**

Las demandas educativas y pedagógicas derivadas del aumento de la tecnología, así como los cambios provocados por la sociedad posmoderna, trajeron el fenómeno de la Educación a Distancia (EaD). Los aspectos pedagógicos realizados en un ambiente académico resultan de aspectos culturales, factor inherente a tales incrementos. En este contexto, el trabajo en pantalla presenta un análisis sobre la construcción de la cultura pedagógica desarrollada en el contexto de la formación docente en la Universidad Abierta de Brasil del Instituto Federal de Piauí (UAB/IFPI), más específicamente, en los cursos de enseñanza. La investigación se desarrolló en el marco del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Piauí (PPGE/UFPI) como resultado de los estudios realizados en el Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación y Epistemología de la Práctica Profesional (NIPEEPP). El objetivo general es analizar el proceso de construcción de la cultura pedagógica en la formación de profesores en el ámbito de la Educación a Distancia (EaD) del Instituto Federal de Piauí (IFPI), más específicamente, en los cursos de grado de la Universidad Abierta de Brasil (UAB). De manera específica, pretendemos caracterizar la dimensión sociocultural de los participantes de la investigación en pantalla; comprender la racionalidad pedagógica desarrollada por los profesores, tutores y coordinadores de la UAB/IFPI; e identificar los aspectos educativos y pedagógicos presentes en las acciones pedagógicas de los participantes de esta investigación. El subsidio teórico se basa en lo que defienden Levy (1993; 1996; 1998; 1999), Carvalho (2007), Bezerra (2011), Gómez (2015), Pérez Gómez (1995) entre otros. El enfoque de investigación es cualitativo de tipo culturalista basado en las ideas de Bruner (1996) e Ingold (2010). El lugar de desarrollo de la investigación fue la UAB/IFPI. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos consistieron en entrevistas desarrolladas a través de guiones semiestructurados y cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas. Los participantes fueron tres coordinadores de curso, cinco profesores y tres tutores, distribuidos en los cursos de licenciatura en ciencias naturales, licenciatura en física y licenciatura en matemáticas. Los que surgen de la investigación fueron sistematizados y analizados desde la perspectiva del análisis de contenido por Bardin (1977) e interpretados a través de la hermenéutica de Habermas (1987) y Gadamer (1999). Los resultados mostraron que la cultura pedagógica desarrollada en la UAB/IFPI tiene una dimensión sociocultural permeada por aspectos ontológicos, éticos y políticos, además de estar permeada por demandas educativas y pedagógicas, que influyen directamente y modifican la percepción del saber hacer docente. **Palabras llave:** Cultura Pedagógica; Educación a distancia; Formación de profesores.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ABRAEAD** - Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância

**EaD** – Educação à Distância

**IBAM** - Instituto Brasileiro de Administração Municipal

**IFPI** - Instituto Federal do Piauí

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

**SEED** - Secretaria de Educação a Distância

**SENAC** - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**UAB** - Universidade Aberta do Brasil

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Representação do Círculo Hermenêutico de Gadamer (1999).....	50
Figura 2. Desenvolvimento de uma análise. ....	55
Figura 3. Mapa mental do conceito de cultura pedagógica. ....	80

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1. Procedimentos Metodológicos .....	41
Quadro 2. Possibilidades de articulação entre hermenêutica e dialética. ....	46

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I – ASPECTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS ACERCA DA PESQUISA .....</b>	<b>38</b>
1.1 Modalidades de abordagens compreensivas: contribuições da hermenêutica-dialética .....	40
1.2 Parâmetros para coleta de dados: técnicas, instrumentos, locus e interlocutores .....	51
1.3 Critérios para Análise de Dados .....	52
1.4 Caracterizando a UAB no IFPI .....	56
<b>CAPÍTULO II – CULTURA PEDAGÓGICA: CONVERGÊNCIAS ONTOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS E SOCIOCULTURAIS .....</b>	<b>62</b>
2.1 A dimensão sociocultural do sujeito .....	62
2.2 Racionalidade Pedagógica: saberes do fazer docente .....	73
2.3 Conceito de Cultura Pedagógica .....	78
<b>CAPÍTULO III – PERSPECTIVAS SOCIOCULTURAIS E A CULTURA PEDAGÓGICA NA UAB/IFPI: CONSTRUINDO UM OLHAR .....</b>	<b>81</b>
3.1 Aspectos socioculturais nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI .....	82
3.2 Sentido do trabalho docente .....	90
3.3 Vivências socioculturais e o trabalho docente .....	94
3.4 Sociedade, educação e a construção da cultura pedagógica na licenciatura da UAB/IFPI .....	106
<b>CAPÍTULO IV – RACIONALIDADE E CULTURA PEDAGÓGICA NA UAB/IFPI: SABERES E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>112</b>
4.1 Racionalidade Pedagógica e a gestão da Formação de Professores .....	113
4.2 Racionalidade Pedagógica e a gestão da matéria .....	115
4.3 Racionalidade Pedagógica e a gestão da sala de aula .....	119
4.4 Por uma Racionalidade Pedagógica na Cultura Pedagógica na UAB/IFPI .....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>138</b>
Roteiro de Entrevista - Coordenador .....	138
Roteiro de Entrevista – Professores e Tutores .....	141
Questionário – Coordenadores, Docentes e Tutores .....	144
Questionário – Docentes e Tutores .....	146
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	148
<b>ANEXOS .....</b>	<b>152</b>
Declaração de Autorização Institucional .....	152

## INTRODUÇÃO

Para contextualizarmos o surgimento da problemática que será aqui exposta é necessário nos remetermos ao período quando iniciamos nossa carreira docente em instituições de ensino superior, no mês de abril de 2016, em uma IES do município de Teresina com a disciplina de Fundamento Socioantropológicos. Devido a nossa formação acadêmica inicial na área da Antropologia/Arqueologia em curso de bacharelado, toda a nossa formação acadêmica até este momento estava centrada na pesquisa. Dessa forma, após receber um convite para ser coordenador de pós-graduação do Grupo Master, no ano de 2015, este pesquisador foi convidado para assumir uma turma de Fundamentos Socioantropológicos para uma turma de Psicologia no ano de 2016.

Ao longo do tempo, fomos recebendo diversas outras turmas de Fundamentos Socioantropológicos em diversos cursos, tais como Direito, Administração, Ciências Contábeis. Concomitante a esse avanço profissional dilemas pedagógicos foram surgindo, pois, em nossa formação inicial não havíamos recebido nenhum preparo pedagógico para ser professor. Somente no mestrado vivenciamos uma experiência com o Estágio à Docência.

Entretanto, mesmo tendo boas avaliações da turma em relação a nossa didática, domínio do assunto e domínio da turma nos sentíamos “incompletos” em relação ao preparo pedagógico necessário para executar práticas pedagógicas e docentes. Essa incompletude foi sanada com o Programa de Formação Continuada – PROFACON ofertada semestralmente pela IES onde este pesquisador ministrava aulas. Os momentos de reflexão, concepção, crítica e fomentação de planejamento pedagógico com nossos pares proporcionou vivências e experiências que inesquecíveis e é nesse exato momento de reflexão onde surgiu toda a necessidade que foi o divisor de águas na nossa vida profissional docente: o surgimento da necessidade de buscar um curso de doutoramento em educação.

Após o surgimento da necessidade acima exposta fizemos uma busca minuciosa nos currículos dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI, ocasião esta na qual nos deparamos com um currículo ideal, tanto em uma perspectiva de robustez profissional, com características de competência, produtividade, responsabilidade, maturidade, dedicação, expertise e experiência, quanto na semelhança pelo interesse nas temáticas que nos inquietavam, quais sejam: a racionalidade e os saberes que permeiam as práticas pedagógicas. Esse perfil curricular que me refiro pertence a Professora Dra. Antonia Dalva França Carvalho.

Assim, após escolhermos o perfil curricular, fizemos contato, inicialmente, de forma pessoal, depois formalizamos, por e-mail, nossa intenção em participar de algum núcleo de pesquisa coordenado pela referida professora para que tivéssemos a possibilidade de participar de estudos sistematizados acerca da temática aqui exposta, ocasião esta onde fomos convidados para participar do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional – NIPEEPP. Mais que um núcleo de pesquisa, lá em encontramos uma família acadêmica, onde nos sentimos totalmente acolhido por todos, em especial, na figura na nossa orientadora e líder do referido núcleo de pesquisa, a Professora Dra. Antonia Dalva França Carvalho.

Nossa participação no NIPEEPP teve início em maio de 2017, momento este o qual estávamos lotados no curso de bacharelado em Arqueologia, no Centro de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí – CCN II/UFPI, como professor substituto. No ano de 2019, fomos aprovados no edital de seleção docente para professor das disciplinas de Fundamentos Socioantropológicas e Filosóficos do curso de Direito da Faculdade UNINASSAU, campus Redenção, Teresina/PI, permanecendo nesse cargo até agosto de 2020.

Dessa forma, os anos de intensas discussões, debates e produções no NIPEEPP foram acontecendo até que a humanidade se deparou com a pandemia causada pelo novo coronavírus. Lembro-me de forma bem nítida quando recebemos o comunicado da Faculdade UNINASSAU suspendendo as aulas presenciais e decretando o uso imediato da plataforma *Microsoft Teams* para que todas as aulas, planejamentos, projetos pedagógicos e avaliações fossem imediatamente incorporadas a plataforma em questão.

Diante de toda a mudança oriunda da realidade pandêmica, as demandas didáticas, pedagógicas e administrativas que se apresentavam sem tempo para adaptações e planejamentos demandaram modificações profundas nos saberes e fazeres pedagógicos e docentes, os quais nos afetaram diretamente. Esse foi o momento crucial para o estabelecimento, posicionamento e despertar de interesse para a temática aqui exposta: compreender com a relação entre o virtual, o cultural e o educacional em âmbito acadêmico.

Dessa forma, após reflexões com nossa orientadora, ficou perceptível a necessidade em compreender como ocorre o processo de construção da cultura pedagógica no âmbito da educação a distância. Para tanto foi elencado, inicialmente, como local de desenvolvimento da pesquisa o Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI). Entretanto, mesmo após diversas tentativas de obter a autorização de pesquisa junto ao referido centro, incluindo, e-mails, telefonemas, assim como uma reunião com o corpo

docente e técnico do CEAD/UFPI com a finalidade de explanação e debate acerca do nosso projeto de pesquisa, não foi possível obter a autorização necessária.

Dessa forma, direcionamos nossos esforços para obter a autorização de pesquisa junto ao Instituto Federal do Piauí (IFPI) para desenvolver a pesquisa em tela no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse aspecto, torna-se pertinente enfatizarmos que desde o primeiro contato a acolhida na UAB/IFPI foi sempre muito calorosa, com muito respeito, compromisso e dedicação.

Nessa perspectiva, na intenção de delimitar e caracterizar o objeto de investigação aqui elencado, com a finalidade de identificar e definir as categorias basilares epistemológicas que permeiam o objeto de pesquisa aqui elencado, passaremos para a análise do Estado da Questão acerca da cultura pedagógica na educação a distância e formação de professores. Assim, nos posicionamos em aderir ao conceito de Estado da Questão por acreditar que tal concepção melhor se adequa ao propósito de compreender qual o atual estado da ciência do objeto aqui investigado.

Nobrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7, grifos dos autores), afirmam que

[...] a finalidade do ‘estado da questão’ é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma da delimitação do problema específico de pesquisa.

Dessa forma, considerando a definição acima, podemos afirmar que o Estado da Questão possibilita, de modo específico, compreender, sistematizar questões vinculadas ao tema em investigação subsidiando, assim, a definição de objetivos, auxiliando no estabelecimento dos procedimentos teórico-metodológicos, no reconhecimento de categorias teóricas, na análise dos dados, resultando na evidenciação, de modo implícito ou explícito, da contribuição da pesquisa na edificação do conhecimento científico. (NOBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004; 2010).

Portanto, seguindo os autores supracitados, o estado da questão se evidencia como o esclarecimento da posição do pesquisador, juntamente com o seu objeto de estudo na composição de um texto de cunho narrativo, a noção de ciência, associado ao subsídio para a fomentação do ponto de vista epistêmico no campo do conhecimento (NOBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004). Dessa forma, pautados nos sete indicadores proposto por Bell (1985) para avaliar um trabalho científico e sua relação com domínios diversificados os quais devem ser alcançados pelo estudante/pesquisador, Nobrega-Therrien e Therrien (2004) lançam a proposta

de elaborar o estado da questão tendo como referência o domínio conceitual e o domínio da literatura.

No que diz respeito ao domínio conceitual Bell (1985) afirma que tal domínio proporciona ao estudante/pesquisador a elaboração de uma revisão de literatura ampla e pertinente e, de forma concomitante, a efetivação de uma articulação de ideias agregando a sua criticidade à revisão de literatura desenvolvida. Já no tocante ao domínio conceitual, a referida autora afirma que o estudante/pesquisador deve demonstrar habilidades para sintetizar o conhecimento produzido no âmbito da temática pesquisada através da organização coerente de perspectivas e ideias com a capacidade de auxiliar na interpretação e aprofundamento crítico da temática em estudo.

Portanto, considerando a construção acima empreendida acerca do entendimento do estado da questão e sua pertinência na pesquisa acadêmica, nos balizamos no que preconiza Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p. 11) para afirmarmos que

[...] o estado da questão tem a finalidade de deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo. Partindo da apresentação dos caminhos e das conclusões anteriormente registrados por outros estudiosos ou pelo próprio estudante/pesquisador (quando se tratar de um tema já investigado por ele, por exemplo, em um trabalho anterior de dissertação de mestrado) o pesquisador, no seu modo próprio de argumentação e de apresentação, formula sua percepção original da questão ou da problemática em foco desvelando o horizonte que pretende atingir. Dessa forma, encerra-se o texto deixando a abertura para o que vem a ser o novo, ou seja, a contribuição do trabalho sobre o tema investigado.

Dessa forma, fica evidente a importância do estado da questão para a construção de uma criticidade por parte do estudante/pesquisador em relação a temática elencada para o desenvolvido da sua pesquisa, assim como para demonstrar qual será a contribuição da pesquisa para a construção do conhecimento científico.

Assim, para o levantamento da produção acadêmica existente acerca da temática elencada na presente tese foi escolhido como banco de dados a ser pesquisados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>1</sup> (BDTD) que integra as plataformas digitais de teses e dissertações presentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras.

A pesquisa foi realizada com a palavra-chave cultura pedagógica, a qual resultou em 50 produções acadêmicas distribuídas entre dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Desse universo de resultados, somente 14 produções apresentaram o termo cultura pedagógica, seja em elementos pré-textuais ou textuais, pois, os outros 36 resultados foram de produções

---

<sup>1</sup> <http://bdtb.ibict.br/vufind/Content/whatls> <acessado em 30 de agosto de 2022>.

onde o termo cultura pedagógica aparecia de forma separada, não havendo uma ligação entre as duas palavras para fins analíticos como sendo uma única categoria.

Além disso, mesmo com uma ocorrência de 14 pesquisas evidenciando o termo cultura pedagógica em seu corpo textual, somente 7 pesquisas apresentaram a cultura pedagógica como categoria analítica e nenhuma delas demonstrou a vinculação da referida categoria com a formação de professores na educação à distância e nem conceituou o termo cultura pedagógica, demonstrando, assim, o ineditismo da pesquisa desenvolvida nesta tese.

Nas produções onde o termo cultura pedagógica aparece como categoria analítica, podemos citar a dissertação de mestrado de autoria de Maria Lúcia Goulart Dourado, produzida no âmbito do Departamento de Psicologia da Educação do Instituto de Psicologia da Educação da Fundação Getúlio Vargas, no ano de 1979. O trabalho intitulado “Cultura” Pedagógica: a influência do status do professor versa sobre a investigação de criação de uma cultura pedagógica com e sem influência do professor, sujeito de *status* definido institucionalmente. A autora elabora um cenário experimental com a distribuição de sujeitos em Grupos de Controle e Experimentais, onde neste último grupo foi inserida uma professora com a finalidade de exercer influência. Dessa forma, conforme os dados obtidos, a partir de uma abordagem fenomenológica, foi possível concluir que o comportamento dos alunos sofre influência decisiva do professor, bem como que essa influência é atribuída ao *status* a ele conferido. Portanto, as considerações finais da referida pesquisa apontam que a cultura pedagógica criada na presença ou na ausência do professor, não é apolítica e nem isenta. (DOURADO, 1979).

O segundo trabalho identificado foi a tese de doutoramento intitulada “A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil”, de autoria de Amanda Cristina Teagno Lopes Marques, defendida no ano de 2010, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A autora aponta como objeto de estudo o registro de práticas e a documentação como elemento da cultura pedagógica no contexto da educação infantil. A problemática elencada está fundamentada na tentativa de elucidar “[...] de que maneira o registro de práticas e a documentação vêm sendo construídos no cotidiano do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, e qual a relação entre a documentação pedagógica e a construção de uma pedagogia para a infância no contexto de um projeto político-pedagógico em ação. (MARQUES, 2010).

No terceiro trabalho temos a dissertação de mestrado de autoria de Marcelo Duarte de Almeida, defendida no ano de 2010, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro,

intitulada “A formação de professores no curso Pré-vestibular comunitário Prof. Wellington Ricardo”. O autor elenca como objeto de estudo “[...] formação na docência no curso Pré-Vestibular Comunitário Prof. Wellington Ricardo, com sede na periferia da cidade do Rio de Janeiro, e busca avaliar como os docentes deste curso, imbuídos da construção de um ensino popular, articulam e desenvolvem diferentes saberes e práticas que passam a se constituir como características importantes de sua constituição como professor” (ALMEIDA, 2010, p. 7). Dessa forma, a cultura pedagógica só é mencionada como categoria analítica nas considerações finais da referida produção, mas sem ganhar o aprofundamento necessário para que esta categoria se torne um aspecto de destaque na referida produção.

No quarto trabalho identificado é a dissertação de mestrado de autoria de Leonardo dos Santos Neves, defendida no ano de 2006, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais intitulada “Organização do ensino secundário em Minas Gerais no século XIX”. Neste trabalho temos a cultura pedagógica como categoria analítica que figura como um aspecto relevante na investigação da organização do ensino secundário em Minas Gerais durante o século XIX, ou seja, no decorrer do período imperial. Dessa forma, a pesquisa em questão elencou como objetivo principal a explanação dos sentidos “[...] sentidos e os conteúdos da formação secundária implementada na província mineira, problematizando a produção de uma cultura pedagógica desse nível de ensino”. (NEVES, 2006, p. 6). O autor desenvolve uma percepção de cultura pedagógica pautada nas produções de Durkheim (1995) o qual preconiza que esta deve ser entendida como uma forma dos professores proporem soluções para os problemas, a partir do conhecimento destes com a finalidade de formar opiniões com total conhecimento de causa. Assim, seu conceito de cultura pedagógica tem relação com a organização do ensino e do ideal pedagógico.

O quinto trabalho configura-se na tese de doutoramento de Flávia Medeiros Sarti, defendida no ano de 2005, no âmbito do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, intitulada “Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais”. A autora tem como foco analítico os processos relacionados ao movimento contemporâneo de universitarização da docência, com fins de descrever e caracterizar a maneira pela qual docentes das quatro primeiras séries do ensino fundamental receberam, leram e se apropriaram de textos acadêmicos-educacionais. Como contribuição, a pesquisa em questão demonstrou que a cultura pedagógica partilhada entre os professores tem sua relevância corroborada quando se percebe a centralidade desta para os saberes e interesses práticos tendo em vista a composição das leituras de natureza

profissional, assim como a constatação de que cultura pedagógica serve de fonte de conhecimentos mais apropriada para o ensino e como eixo de formação docente (SARTI, 2005).

O sexto trabalho foi a tese de doutoramento de autoria de Virgínia Sales Gebrim, defendida no ano de 2006, no âmbito do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “Psicologia e Pedagogia Nova no Brasil: saberes e práticas escolares nos rastros da criança. A pesquisa teve como objeto de estudo o projeto Coleção “Bibliotheca de Educação” destinado à formação do professorado brasileiro, com a intenção de conhecer com maior detalhamento uma das contribuições da psicologia para a educação que objetivam a formação de uma cultura pedagógica sobre a criança, em especial, no decorrer das décadas de 1920 e 1930. (GEBRIM, 2006, grifos da autora).

O sétimo trabalho foi a dissertação de mestrado de autoria de Mariana Galluzzi de Sá, defendida no ano de 2011, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, intitulada “Uma biblioteca para a formação de professores: a biblioteca ‘Joaquim Nabuco’ do instituto Coração de Jesus, Santo André – SP (1959 – 1974). O objeto de estudo se configura nas práticas culturais que se estabeleceram na Biblioteca Escolar “Joaquim Nabuco”, a qual é considerada como *locus* de circulação e disponibilização de saberes profissionalizantes na esfera da formação de professores através do emprego de livros com fins pedagógicos na referida biblioteca. Nessa perspectiva, a cultura pedagógica se apresenta na referida pesquisa como uma categoria analítica a ser identificada através da leitura do acervo da citada biblioteca. (SÁ, 2012).

Ademais, torna-se pertinente enfatizar que a temática da cultura pedagógica como categoria analítica vindo sendo abordada em diferentes níveis de pesquisa acadêmica a partir do final da década de 1970. Porém, a conceituação da categoria cultura pedagógica e sua aplicabilidade na EaD não foi identificado após o levantamento do Estado da Questão, ratificando, assim, a relevância e ineditismo da presente tese.

A partir do entendimento acerca da cultura pedagógica na formação de professores na educação a distância acreditamos que este estudo poderá contribuir com análises e reflexões acerca da formação e da prática pedagógica docente no ensino superior, por analisar aspectos constituintes do trabalho e da ação pedagógica e docente, de tutoria e de coordenação no âmbito da educação a distância na formação de professores

A reflexão acerca da cultura pedagógica como construção coletiva é muito relevante e bastante pertinente para a construção do “eu”, para definição e compreensão de si mesmo, da

sua relação com os outros e do papel do indivíduo no desenvolvimento do projeto de sociedade diante da cultura pressuposta pelo contexto acadêmico. A atitude reflexiva deve contemplar todas as dimensões da pessoa para que ela se torne partícipe das transformações sociais emergentes no cenário contemporâneo, através da cultura e da educação.

Além disso, a proposição de um estudo acerca da cultura pedagógica como um dos elementos necessários ao exercício profissional competente é relevante por oportunizar a reflexão e discussão sobre a formação inicial e continuada de professores, a prática pedagógica, a relação com os pares, com os alunos e com a instituição em que exercem a sua atividade profissional dando suporte para a definição de como se vê e como se sente sendo professor, tutor e coordenador, bem como as implicações dessas significações no saber-fazer docente na modalidade de educação a distância.

A fomentação da Educação a Distância (EaD) no Brasil teve seu pioneirismo nos cursos criados pelo Instituto Universal Brasileiro (1941), empresa particular que ofertava ensino a distância de forma supletiva, por meio de correspondências. Somada a essa iniciativa privada, alguns decretos governamentais cumpriram o percurso que acompanhava a inserção e o crescimento tecnológico no país. Ao longo do tempo, atravessou a era dos correios, passando pelo rádio e televisão, vivendo, hoje, a era da internet, assumindo assim, em cada momento, erros e acertos, assim como inconsistências e contrapontos nem todos inesperados, tendo em vista a enorme diversificação sociocultural existente no Brasil a qual tem reflexo direto no campo educacional que requer correções.

Na educação, a implementação da EaD está vinculada ao discurso da democratização do ensino, que em cada época integra os sucessivos planos governamentais como uma maneira mais viável economicamente de ampliação do acesso para superar a defasagem educacional pertinente em várias regiões do Brasil. (DIAS; LEITE, 2014).

Tomando como base os dados publicados pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, nas últimas décadas, a Educação a Distância (EaD) no Brasil cresce à uma velocidade célere. Segundo esses dados, somente entre os anos de 2004 e 2006 houve um aumento de 150% no número de alunos que praticam a modalidade EaD no país. (ABRAEAD, 2007)

Considerando os últimos dados obtidos no Censo da Educação Superior 2019 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>2</sup>, a EaD a

---

<sup>2</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia#<acessado>> em 15 de setembro de 2021>.

cada ano se confirma como tendência nacional. Tal informação pode ser corroborada na constatação de que 63% das vagas ofertadas para o ensino superior no Brasil foram destinadas a modalidade EaD, ou seja, em um universo de 16.425.302 vagas, 10.395.600 foram para a EaD. Dessa forma, em 2019, pela primeira vez na história a quantidade de alunos que ingressaram na graduação EaD foi maior que a quantidade de alunos que ingressaram no ensino superior na modalidade presencial na rede privada. Assim, o universo amostral para tal constatação fica explicitado em números da seguinte forma: 50,7% dos alunos que ingressaram em IES privadas optaram pelo EaD, ou seja, 1.559.752 alunos, em detrimento de 49,3% dos alunos que escolheram ingressar no ensino superior em IES privadas na modalidade presencial.

Quando os dados referentes ao ingresso de alunos no ensino superior passam a ser analisados em uma perspectiva de longo prazo, o incremento na EaD fica ainda mais evidente. Segundo o INEP (2019) entre os anos de 2009 e 2019 a quantidade de matrículas em cursos à distância obteve um crescimento de 378,9%. Assim, considerando que no ano de 2009 os alunos que ingressaram no ensino superior na modalidade EaD representavam uma totalidade de 16,1% das matrículas realizadas, no ano de 2019 essa totalidade já representava 43,8%.

No que diz respeito ao grau acadêmico, o Censo da Educação Superior 2019 aponta que dos 40.427 cursos de graduação ofertados no ano de 2019 (considerando licenciaturas, bacharelados e cursos superiores em tecnologia) 88,7% foram ofertados na modalidade presencial e 11,3% na modalidade a distância, predominando os cursos de licenciatura na modalidade EaD. Já em relação a composição do corpo docente, ficou demonstrado que nos cursos EaD o percentual de professores com mestrado ou doutorado ficou em 89,2%. Observe-se que se trata de um fenômeno que requer atenção e compreensão. Tanto é que, segundo Dias e Leite (2014), no Brasil, há uma gama de políticas públicas voltada para a EaD com a intenção de preconizar iniciativas pedagógicas nessa área, como, por exemplo, as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), sendo a Universidade Aberta do Brasil (UAB) um desses projetos.

Neste aspecto, torna-se pertinente destacarmos alguns pontos relevantes na fomentação da EaD e quais suas implicações didático-pedagógicas, tendo em vista que os profissionais da educação devem acompanhar toda essa mudança que se manifesta, também, na dimensão administrativa para que assim possam efetivar as atribuições que cabe a cada função no ambiente institucional. Desse modo, é importante conhecer, ainda que de forma breve, o surgimento da EaD no Brasil.

Conforme Alves (1998), apesar da Educação a Distância ter começado no mundo no século XV, na Alemanha com Johannes Guttenberg, no Brasil tal modalidade de educação teve

início em 1904 com a implantação das “Escolas Internacionais”, as quais representavam organizações norte-americanas. No entanto, no ano de 1891 o Jornal do Brasil já oferecia cursos de profissionalização por correspondência, fato que este que coloca em questionamento em qual momento realmente se iniciou a EaD no Brasil.

No ano de 1923 teve início a educação pelo rádio com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro por Henrique Morize e Roquete Pinto, sendo posteriormente doada ao Ministério da Educação e Saúde no ano de 1936 e, no ano seguinte, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. Ainda segundo o autor, em 1939 foi criado, em São Paulo, o Instituto Rádio Técnico Motor e em 1941 surge o Instituto Universal Brasileiro. Nessa seara a Igreja Adventista, cria programas no rádio através da Escola Rádio Postal na intenção de oferecer cursos bíblicos por correspondência. (ALVES, 1998).

No ano de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dá início as atividades da Universidade do Ar e, em 1973, iniciou cursos por correspondência, pautada nos moldes da Universidade de Wisconsin – USA. No ano de 1959 a Diocese de Natal/RN cria escolas radiofônicas, fato este que se torna um marco na EaD não formal do Brasil devido ao surgimento do Movimento de Educação de Base (ALVES, 1998).

No que diz respeito a educação pública, o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM) inicia suas atividades EaD em 1967 por meio do ensino por correspondência e, assim, durante as décadas de 1960 a 1980 a história da EaD no Brasil registra um incremento de novas entidades destinadas a EaD.

No final da década de 1980 e início da década de 1990 ocorre uma renovação da EaD no Brasil através da implementação de novas tecnologias, dentre as quais podemos citar as instruções programadas para microcomputadores, vídeos e fitas K-7, assim como a implementação do ensino de línguas estrangeiras (ALVES, 1998).

Ao longo do século XX as modalidades ocorridas na EaD reverberam os desafios desta modalidade de educação no Brasil, como investimentos em tecnologias e formação para que gestores, docentes e discentes, assim como a sociedade possam usufruir da potência desse processo educacional que deve se efetivar de modo eficiente, responsável e competente.

Na perspectiva de ordenar a EaD, na década de 2000 temos o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que foi revogado pelo Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Dessa forma, de acordo com o art. 1 da citada lei

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra

com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Desse modo, fica evidente que as políticas públicas preconizadas pelo Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, abrangem práticas pedagógicas as quais não se limitam por aspectos físicos, espaciais e temporais, podendo ser implementadas em diversas realidades sociais, desde que atendendo aos requisitos mínimos de aparelhamento, capacitação, disponibilidade e qualificação.

Diante do exposto, para que seja compreendido esse desafio na atuação dos coordenadores, docentes e tutores envolvidos nas ações da EaD no Brasil é necessário compreender como esses indivíduos constroem suas relações acadêmicas e pedagógicas. Ou seja, as relações culturais estabelecidas e desenvolvidas nesse âmbito e que assumem destacada relevância, porque se refere à cultura e tecnologia digital e suas implicações nas relações educacionais em ambiente institucional. Assim, torna-se necessário entendermos quais as influências do pensamento pós-moderno para o estabelecimento do entendimento hodierno sobre identidade cultural e, conseqüentemente, estabelecermos uma compreensão sobre a cultura pedagógica em tempos de relações virtuais.

Para tanto, nos apoiaremos nas ideias de Stuart Hall (2003) o qual afirma que as identidades sociais construídas pela sociedade desde meados do século XVIII está em declínio, dado o seu caráter unificado. Para esse autor, é necessário que façamos uma reflexão sobre a constituição da identidade social do sujeito desde o Iluminismo até os tempos atuais para que seja possível percebermos quais demandas sociais, culturais, filosóficas e científicas permeiam tal construção e, assim, possamos entender qual a demanda identitária está em evidência atualmente.

Dessa forma, Hall (2003) traz reflexões a respeito das concepções de identidade que foram sendo construídas ao longo de três momentos caracterizados pelo autor, o qual descreve da seguinte forma: o sujeito do Iluminismo, definido pelo autor como sendo centrado, unificado, imbuído de racionalidade desde o seu nascimento, se mantendo racional e idêntico durante todo o seu período existencial; o sujeito sociológico, como sendo um reflexo do mundo moderno, resultante dos processos de interação com outros indivíduos, os quais mediavam seus aspectos culturais, sendo, dessa forma, o sujeito do processo de interação entre este e a sociedade.

Cabe ainda destacar que essa ligação entre o sujeito e a estrutura social tornou a identidade unificada e previsível, conforme podemos perceber nos pensamentos de Durkheim

(1999) e Weber (2004). Por fim, o sujeito pós-moderno, o qual surge em oposição a essa visão unificada e previsível, definidos historicamente e, não mais, biologicamente. Para Hall (2003), dentro de cada sujeito existem forças que não podem ser padronizadas e unificadas. Dessa forma,

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2003, p. 13).

Desse modo, o sujeito é percebido como sendo formulado, na sua dimensão identitária, por um emaranhado de identidades, sendo que tais possibilidades de identificação permeiam a própria identidade do ser de maneira temporária, fragmentando, assim, a concepção de identidade a partir de uma perspectiva unificada, estática e permanente.

Nessa perspectiva, deve ser levado em consideração o caráter da mudança na modernidade tardia conhecida como globalização. A esse respeito, Giddens (1991) chama atenção para as transformações sociais que atingem virtualmente todo o globo terrestre a partir da interligação das mais diversificadas regiões da terra. Esse processo de globalização interliga as mais diversificadas sociedades existentes no globo e suas instituições sociais, como, por exemplo, a economia, a educação, a política e a cultura.

Para Giddens (1991) a partir desse momento, as consequências da globalização na formação identitária do sujeito moderno são profundas, resultando, principalmente, na “descontinuidade” do sujeito, fato este que consiste na ruptura e fragmentação existencial deste.

Essa constatação nos leva a perceber as intenções imbuídas na construção da identidade social de um sujeito com características inflexíveis não atendem à demanda de relações sociais que manifestam no seu cotidiano. Dessa forma, a noção de que a concepção de sujeito permanece inalterada devido ao fato deste fazer parte de uma sociedade uniforme não consegue mais explicar as noções fragmentadas que se evidenciam nas relações sociais.

Corroborando com a perspectiva acima descrita, Hall (2003) nos mostra, partindo de uma perspectiva diacrônica, as concepções de sujeito que foram sendo construídas desde Descartes, no século XVII, passando por John Locke, no Iluminismo do século XVIII, até meados do século XIX quando a sociedade moderna e o pensamento científico se consolidaram, demonstrando que tais concepções sempre estiveram ligadas, ora a um excesso de racionalidade, ora a materialidade das relações sociais, ao seu caráter técnico e especializado.

Importantes autores foram responsáveis por causar essa ruptura na concepção de identidade cultural, abrindo portas para o que Hall (2003) chamou de descentramento do sujeito.

Dentre os diversos pensadores podemos citar Karl Marx e Louis Althusser, os quais questionaram a agência humana na explicação histórica. No campo da Psicologia temos Sigmund Freud e Jacques Lacan no século XX com discussões voltadas para o inconsciente. Na Antropologia temos as ideias de Ferdinand de Saussure e Jacques Derrida com estudos sobre a linguística. Na Filosofia, Michel Foucault discutindo as relações de poder, assim como, as produções feministas que, de modo geral, se opunham ao domínio da política liberal sobre as relações sociais. (HALL, 2003).

Todos esses aspectos colocaram em dúvida as noções de identidade, cultura e nação construídas pela sociedade moderna e, conseqüentemente, quais os impactos trazidos pela globalização no entendimento das noções de identidade cultural.

Em consonância com a percepção de que a noção de identidade do sujeito vem passando por momentos de questionamentos, reformulações, fragmentações e ressignificações, Claude Dubar (2005; 2006) nos aponta elementos consistentes em sua reflexão acerca da crise das identidades profissionais nos fornecendo subsídios para inferirmos sobre como a relação entre o processo de modernização, a evolução dos empregos e as transformações do trabalho foram determinantes para o surgimento da crise das identidades profissionais.

Nessa perspectiva, Dubar (2006) afirma que as identidades profissionais consistem em formas identitárias que podem ser descritas a partir de quatro perspectivas. A primeira, de tipo comunitário, se reflete na forma identitária biográfica para outrem, a qual é oriunda da situação dos indivíduos em uma linhagem de gerações específicas, se traduzindo, assim, através do seu apelido, um Eu nominal. Essa forma identitária designa um sentimento de pertencimento à um grupo local e à cultura herdada pelo indivíduo, podendo ser denominada de forma cultural.

Já a segunda forma identitária é constituída por meio de integrações entre as instituições sociais, as quais são, previamente, definidas pelas interações entre indivíduos em um dado sistema hierarquizado e instituído. Essa forma identitária implica em um Eu socializado por meio da efetivação de papéis, podendo ser denominado de identificação estatutária, considerando que nas sociedades modernas há uma diversidade de papéis e estatutos, tornando, dessa forma, um Eu plural. (DUBAR, 2006).

No que diz respeito à terceira forma identitária, Dubar (2006, p 51), afirma que esta é advinda de uma consciência reflexiva, sendo caracterizada por ser do tipo relacional para si, “[...] que põe em marcha de forma activa o compromisso num projeto que tem um significado subjectivo e que implica a identificação a uma associação de pares, partilhando o mesmo projecto”. A esta forma identitária, o autor denomina Si próprio reflexivo, consistindo na face

do Eu que os indivíduos desejam que seja reconhecida por outros significados inseridos no seu mesmo grupo social.

Por fim, a forma identitária denominada de Si narrativo, consiste na perspectiva biográfica para si com foco no questionamento das identidades atribuídas e um projeto de vida à longo prazo. Essa forma identitária remete à uma busca de autenticidade, à uma continuação do *ethos*, ou seja, de uma ambição ética capaz de dar sentido existência ao indivíduo, podendo ser percebida nas histórias que cada um conta para si próprio acerca daquilo que ele é, pois, este Si narrativo possui a carência de ser reconhecido não somente pelos outros significados, mas, também, pelos outros generalizados. (DUBAR, 2006).

A partir da caracterização das formas identitárias, o autor afirma que estas são indissociáveis das relações sociais as quais, também, se constituem como formas de alteridade. Assim, considerando que não existe identidade sem alteridade, não podemos desconsiderar a forma histórica advinda dessa relação que é a dominação por um grupo com fins de impor um modo legítimo a todos os outros indivíduos, dentre as quais podemos citar: a dominação do sexo, a dominação burocrática, a dominação simbólica e a dominação de classe.

Nessa perspectiva, concomitantemente, as formas de dominação e alteridade relativas as formas de identificação se diversificam e se tornam complexas, também entram em crise, em grande parte, devido às evoluções econômicas e os movimentos sociais das mais diversas naturezas e gêneros.

A esse respeito, Dubar (2006, p 111, grifos do autor) nos incita a analisar a crise das identidades profissionais partindo da distinção em três significados da palavra crise os quais estão aplicados ao emprego, ao trabalho ou às relações de classe. Dessa forma, o autor explica a natureza do processo de surgimento da crise das identidades profissionais a partir da dinâmica capitalista como destruição criadora e o processo de racionalização, direcionando o foco analítico para as evoluções do emprego e transformações do trabalho.

Em suma, o autor demonstra que todas as formas anteriores de identificação coletivas ou papéis estabelecidos se tornaram problemáticas, onde

Todos os <<nós>> anteriores, marcados pelo <<comunitário>> e que tinham permitido identificações coletivas, modos de socialização do <<eu>> pela integração definitiva a estes coletivos são suspeitas, desvalorizadas, desestruturadas. O último grito do modelo da competência supõe um indivíduo racional e autônomo que gere as suas formações e os seus períodos de trabalho segundo uma lógica empresarial de <<maximização de si>>. (DUBAR, 2006, p 111, grifos do autor).

Nessa perspectiva, pode citar, ainda, o que preconiza Bauman (2005) no que concerne ao conceito de identidade. Ao ser questionado sobre sua percepção do referido conceito, o autor se utiliza da perspectiva nacionalista de identidade para demonstrar que esta surgiu a partir da crise do pertencimento, juntamente com o esforço oriundo desta desencadeada na intenção de transpassar o espaço entre o “deve” e o “é” e evidenciar a realidade ao patamar dos padrões estipulados pela ideia, ou seja, recriar a realidade análogo à ideia.

Diante das reflexões acima empreendidas sobre a influência da sociedade moderna na constituição identitária do sujeito e o impacto trazido pela globalização na compreensão espaço-tempo e a identidade fica perceptível que as noções de cultura na pós-modernidade estão pautadas em relações fragmentadas. Estas relações não são lineares, temporárias, interconectadas que nos remetem a uma reformulação do entendimento das relações educacionais em ambiente institucional. Isso quer dizer que tais mudanças na noção de identidade cultural incide diretamente nas ações pedagógicas, não somente dos docentes e tutores, mas também de coordenadores, alunos e técnicos. Não há mais esse sujeito padronizado como no modelo da sociedade moderna positivista.

O impacto trazido pelas tecnologias digitais, fortalece essa fragmentação identitária cultural, proporcionando o surgimento de novas relações educacionais e pedagógicas, bem como, produzindo novos contextos culturais acadêmicos. Para tanto, professores, tutores, coordenadores e os demais atores envolvidos no ambiente acadêmico devem buscar a compreensão das modificações trazidas pelas mudanças trazidas pela sociedade pós-moderna no intuito de proporcionar uma educação de qualidade.

Diante das análises acerca das atribuições do coordenado, docentes e tutores, a consolidação das suas atribuições e as implicações das mudanças trazidas pela sociedade pós-moderna em relação às concepções de identidade cultural, juntamente com o processo de globalização na modernidade tardia, é possível afirmarmos que a tecnologia demandou das ações dos coordenadores, docentes e tutores uma nova percepção sobre as ações pedagógicas, para otimizar a concepção, fomentação e efetivação das suas práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

Neste cenário, entender a cultura pedagógica resultante das inovações tecnológicas da EaD, sobretudo no que tange à formação de professores é de fundamental relevância para que possamos refletir sobre uma educação de qualidade. Para tanto, nessa tese, entendemos cultura pedagógica como o conjunto de representações individuais e coletivas produzidas e ressignificadas pelas interações institucionais e por meio da ação pedagógica, constituída por

uma consciência profissional, saberes e vivências intencionalmente efetivadas através de objetivos específicos em ambiente acadêmico/escolar.

O conceito acima exposto está permeado por dimensões que abarcam a concepção ontológica do sujeito, por acreditarmos que os aspectos que compõem o ser na sua constituição materialista e essencial influenciam diretamente na constituição da cultura pedagógica, assim como que este sujeito está imbuído por uma racionalidade pedagógica que se manifesta na sua ação docente por meio da gestão da sala de aula e da gestão da matéria. Também envolve os aspectos socioculturais, éticos e políticos, por considerarmos que toda a vivência docente nas mais diversificadas instituições sociais exerce influência direta na constituição da cultura pedagógica.

Iniciando as reflexões sobre as modificações trazidas pela virtualidade que permeia a sociedade atual advindas dos avanços tecnológicos das últimas décadas, implica, também, nas análises sobre uma pedagogia da virtualidade por entender que nela

[...] encontramos as noções de sujeito, conhecimento, educação pelas quais, como educadores, queremos trabalhar. A pedagogia como ciência pública sustenta o educar para a liberdade, para a autonomia, para a esperança, para pergunta, como diria Paulo Freire, e hoje busca-se reinventar-se na virtualidade. A teoria da educação como prática de liberdade envolve o aspecto cognitivo, mas principalmente o compromisso sociopolítico do sujeito que se refaz na práxis como decisão prática e cultural. (GOMEZ, 2015).

A afirmação acima descrita, a autora nos incita a perceber a relação entre as dimensões socioculturais e os processos educativos considerando a possibilidade de que devemos nos reinventar diante da nova territorialidade que é a virtualidade para que assim possamos propor uma educação “conectiva, rizomática, para a liberdade e em busca da solidariedade humana”. (GOMEZ, 2015, p. 22).

Desse modo, é necessário que entendamos o que é o virtual, pedagogia da virtualidade, relações rizomáticas<sup>3</sup>, assim como a perceptiva da virtualidade e a educomunicação.

Segundo Lévy (1998) o avanço tecnológico permitiu a difusão mundial do uso de computadores, fato este que modificou as relações sociais. Uma dessas consequências foi a construção de uma inteligência coletiva a qual conseguiu romper com barreiras espaciais, podendo ser coordenada em tempo real, assim como mobilizar as competências de modo

---

<sup>3</sup> Nesse estudo entendemos o conceito de rizoma a partir das ideias preconizadas por Deleuze e Guattari (DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995).

efetivo. Dessa forma, a cibercultura oriunda das relações existentes entre a sociedade e as tecnologias são empreendidas numa nova territorialidade. (GOMEZ, 2015).

A noção de virtual e sua aplicabilidade na sociedade atual ainda enfrenta algumas dificuldades, tendo em vista como a sociedade percebe as relações virtuais, pois, conforme preconiza o autor, a palavra virtual pode significar a irrealidade, no sentido comum, assim como pode significar algo que exista, somente em potência e não, necessariamente, consista em uma ação concreta. O virtual, nesse caso, consiste em algo sem limites territoriais, espaciais e temporais, atribuindo, assim, um caráter a virtualização a qual

[...] pode ser definida como o movimento inverso da atualização. Consiste em uma passagem do atual ao virtual em uma “elevação à potência” da entidade considerada. A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (“uma solução”), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num corpo problemático. (LÉVY, 1996, p. 17).

Diante da definição acima, é possível afirmarmos que a dimensão virtual que permeia as relações sociais passa a ser composta por um corpo mutável que não pode ser delimitado espacialmente e nem temporalmente, demandando, assim que repensemos nossas identidades e nosso caráter ontológico. Tudo isso é resultante das inovações tecnológicas que vêm se efetivando desde a segunda metade do século XX. Como consequências dessas inovações as relações sociais passaram a ser feitas de modo mais intenso, sem limitação geográfica, permitindo que fatores sociais, culturais, econômicos, filosóficos e políticos fossem repassados entre as mais diversificadas formas de se organizar socialmente no globo terrestre.

Essas modificações sociais e tecnológicas têm implicância direta no fenômeno educacional e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas. Dessa forma, percebendo a importância de aliar as demandas trazidas pelo virtual, Gomez (2015) propõem uma pedagogia que atenda tais modificações. Para a autora, alfabetização e internet não são incompatíveis, pelo contrário, elas auxiliam no desenvolvimento de competências, dentre as quais podemos citar: habilidades de comunicação desde que aprendidas no âmbito digital.

Assim, pautada nas ideias de Freire (1986) a autora esboça o seu entendimento de uma pedagogia que abarque as demandas trazidas pelo virtual ao propor a Pedagogia da Virtualidade. Segundo Gomez (2015), ao repensarmos nossas práticas educativas vinculadas ao emprego das tecnologias, torna-se necessário compreendermos, também, a relevância do ato de ler. Para sustentar tal afirmação a autora buscou nas ideias de Freire um embasamento concernente aos seis princípios básicos da educação popular delimitados por esse autor, quais

sejam: radicalidade, organização política, cultura do silêncio, metodologia, pronunciamento, relação entre texto e contexto.

Desse modo, a autora acima citada afirma que os cursos desenvolvidos no âmbito virtual que se constituírem pautados nos princípios acima descritos tem a possibilidade de se tornarem instrumentos pedagógicos planetários, pertencentes a pedagogia da virtualidade. Ademais, a autora afirma ainda que

Pode-se dizer que a internet e os cursos em rede adquirem essa magnitude porque possibilitam processos educativos inéditos e mediatos pela história e pela cultura de cada local. E também, porque a rede, em suas várias dimensões, orienta conexões carregadas de simbolismo e não simples contatos. A fortaleza de cada curso está no poder de conexão de pequenas comunidades entre si e com outros cursos/comunidades significativos de formação no espaço virtual. (GOMEZ, 2015, p. 27).

Nesse entendimento, a pedagogia da virtualidade assume seu caráter rizomático com a pedagogia freiriana em diversificadas dimensões, dentre as quais podemos citar a filosófica, a antropológica, a ontológica, a subjetiva, a político-pedagógica, a gnosiológica, a ético-estética, a rizomática e a tecnológica. (GOMEZ, 2004). Ainda segundo a autora, ao considerarmos tais dimensões, a pedagogia da virtualidade se distancia dos determinismos teóricos ou tecnológicos, tornando possível sua aplicabilidade ao analisar criticamente suas condições operativas.

Diante do exposto, as implicações pedagógicas da virtualidade nas atribuições do coordenador, docentes e tutores são, de modo efetivo, fatores que devem ser considerados no tocante ao planejamento e efetivação das ações desempenhadas por esses profissionais, tendo em vista a responsabilidade em ofertar uma educação de qualidade e que atenda aos anseios individuais e coletivos.

Portanto, considerar que o fenômeno virtual modificou as relações socioculturais e, conseqüentemente, proporcionou o surgimento de novas relações educacionais é admitir que tais modificações incidiram, também, na compreensão da cultura pedagógica. Dessa maneira, repensar as práticas pedagógicas dos coordenadores, professores e tutores para que estes consigam atender à essas novas demandas é de fundamental importância para que consigamos compreender a EaD e, sobretudo buscar uma formação docente de qualidade.

Em se tratando de formação de professores, nos apoiamos no que preconiza Kenski (1998; 2013) para inferirmos acerca da temática em questão, considerando as particularidades oriundas das relações educacionais e pedagógicas efetivadas em ambiente institucional.

A esse respeito, tornar-se pertinente enfatizarmos a importância da compreensão da relação existente entre tempo e espaço como dimensões fundamentais para o planejamento pedagógico e como as os avanços tecnológicos exercem influência direta nessa relação. Nessa perspectiva, podemos afirmar que na EaD a organização do tempo pedagógico destinado ao planejamento vem sofrendo grandes mudanças devido a necessidade de adaptação dos professores frente às demandas trazidas pela docência on-line.

Nessa compreensão, Kenski (2013), nos incita a perceber que o tempo dedicado pelos docentes na efetivação da sua profissão, considerando o emprego constante de meios virtuais de comunicação e interação, se configura como um dos elementos mais destacados que demonstram a dificuldade de incorporar as mais variadas funções em um único professor.

Além disso, a autora enfatiza, ainda, que uma distribuição do tempo e do trabalho em equipe de forma mais eficiente, não se apresentam como estratégias capazes de superar os desafios advindos pela docência executada através de tecnologias. Dessa forma, considerando que a docência on-line é desenvolvida através dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), Kenski (2013) destaca que tais ambientes, em diversos casos, se manifesta como uma ameaça ao docente, pois, há uma inversão total do processo educativo, onde, a tecnologia passa a ser mais relevante do que o processo de aprendizagem, fato este que direciona o professor para uma solidão nas suas relações com os técnicos e as tecnologias.

Desse modo, acerca da relação entre formação de professores e a influência das novas tecnologias incidindo no redimensionamento do espaço e do tempo, assim como os impactos no trabalho docente, podemos afirmar que as tecnologias alteraram diversos aspectos da dimensão humana, social e cultural, em especial a forma de implementação dos aspectos educacionais, dentre os quais podemos citar as ações de ensino e aprendizagem, a temporalidade das relações educacionais, pedagógicas e acadêmicas, linguagem, escrita, modos de compreensão, bem como as práticas pedagógicas e docentes e como essas influenciam na formação de professores, considerando, ainda que

Antes de tudo a esse professor devem ser dadas oportunidades de conhecimento e de reflexão sobre sua identidade pessoal como profissional docente, seus estilos e seus anseios. Em uma outra vertente, é preciso que este profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e limites para que, na prática, faça escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos e no tempo disponível. (KENSKI, 1998, p. 69-70).

Nessa perspectiva, há, ainda, uma lacuna apontada por Amiel e Amaral (2013), quando refletirmos sobre a formação de professores e inovações tecnológicas. Os autores, indicam que a fluência tecnológica dos docentes é um relevante aspecto a ser observado na formação de professores, considerando as distinções entre nativos e imigrantes digitais.

A esse respeito, é pertinente considerarmos as diferenças entre as gerações no que diz respeito a desenvoltura com as mídias digitais. Outro fator a ser considerado, é a aplicação e disponibilidade das ferramentas digitais em instituições públicas e privadas, pois, as novas mídias carregam em seu bojo novas formas de interagir com o mundo e com os outros, bem como novas linguagens e percepções. Desse modo, tendo em vista os cursos de formação continuada, diversas são as lacunas concernentes à tecnologia, considerando as explicações simplistas e elementares diante da complexidade que envolve o uso das mídias digitais em ambiente institucional ou fora dele. (AMIEL; AMARAL, 2013).

Diante do fato acima exposto, devemos considerar, ainda, a velocidade que se apresentam as inovações tecnológicas vinculadas aos programas de melhoria na escola pública sem a devida avaliação de suas implementações e a exposição dos resultados. Nessa compreensão, a fluência tecnológica docente surge como um aspecto a ser considerado na formação de professores, onde, duas instâncias devem ser consideradas: 1) quais as competências e habilidades realmente queremos desenvolver quando se trata de tecnologia; 2) e qual o reconhecimento da complexidade que está imbuído no termo tecnologia. (AMIEL; AMARAL, 2013).

Além disso, Pretto e Passos (2017) nos incita a refletir acerca das concepções de formação de professores na área de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Educação, balizados no documento lançado pela UNESCO, no ano de 2008, intitulado “Padrões de Competência em TIC para Professores”. A esse respeito, considerando que a formação de professores não deve ser resumir, somente, à capacitação tecnológica, mas que proporcione ao professor uma introdução efetiva na cultura digital, os autores enfatizam a mera reprodução oriunda das políticas públicas de implementação das TIC como uma modernização da prática pedagógica, evoca um novo tecnicismo o qual pode ser identificado nas formações de professores.

Partindo desse entendimento, a construção da cultura pedagógica demanda, portanto, debates sobre as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas e suas implicações nas instituições educacionais, conseqüentemente, na profissão docente e suas práticas educativas, das práticas docentes e dos saberes produzidos e mobilizados pelos professores e tutores e suas implicâncias nos processos de aprendizagem do aluno assim como no que concerne ao processo

de aprendizagem da cultura pedagógica por parte dos docentes, tutores e coordenadores e como estes (re)constróem significados sobre suas ações.

Nessa perspectiva, é oportuno evidenciar que várias foram as inquietações que nos mobilizaram no sentido de investigar sobre o objeto de estudo a construção da cultura pedagógica existente na formação de professores na EaD da UAB/IFPI. Dentre esses questionamentos, destacamos: quem é o professor universitário que atua na UAB/IFPI? Quais as implicações da ação do tutor da UAB/IFPI na formação discente? Como o tutor da UAB/IFPI se percebe nas suas ações de tutoria? Como os coordenadores da UAB/IFPI se percebem vivenciando o ambiente organizacional? Qual a diferença entre cultura pedagógica e cultura acadêmica/escolar? Como se configura a cultura pedagógica nos currículos dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI pesquisados? Como se configura a cultura pedagógica nos componentes curriculares dos cursos pesquisados?

Face a essas inquietações, por compreendermos que os processos formativos e o exercício da atividade docente, bem como as ações de coordenação escolar e de tutoria configuram-se como espaço-tempo de aprendizagens significativas, elegemos o seguinte problema de pesquisa: como ocorre o processo de construção da cultura pedagógica na formação de professores no âmbito da Educação a Distância (EaD) do Instituto Federal do Piauí (IFPI) nos cursos de licenciatura?

Desse modo, considerando o contexto de surgimento da EaD no Brasil e sua demanda investigativa acerca das relações acadêmicas e pedagógicas produzidas nesse âmbito e suas implicações culturais, a pesquisa em tela tem como objeto de estudo a construção da cultura pedagógica na formação de professores na EaD do IFPI, a partir de uma abordagem antropológica de cultura pedagógica, tendo como aportes teóricos as ideias de Durkheim (1995), Pérez Gómez (1995), Bruner (1996), Canclini (2008) e Ingold (2010) os quais nos deram subsídios para pensar a cultura pedagógica como um conjunto de representações individuais, coletivas e grupais que dão sentido a troca entre os indivíduos de uma comunidade.

Dessa forma, a cultura passa a possibilitar trocas entre as pessoas e o mundo ao seu redor as quais constroem socialmente representações e comportamentos que possibilitam as pessoas a construírem significados sobre as suas experiências influenciados por essa cultura. Segundo Bruner (1996), a cultura é produto de construções coletivas e apresenta-se como resultado, ao mesmo tempo, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de vários processos de socialização que articulados formam os indivíduos e definem as instituições.

No quesito aparato metodológico, utilizaremos a perspectiva preconizada pelas abordagens qualitativas compreensivas. Dessa forma, nos apoiaremos nas ideias de Habermas (1987) e Gadamer (1999) para que seja possível efetivarmos a junção da hermenêutica com a dialética, a qual foi, inicialmente, pensada por Habermas (1987) devido a constatação de que tal junção é capaz de sumarizar os processos críticos e de compreensão. Assim, a abordagem analítica que balizará a análise dos dados levantados na presente tese será a hermenêutica-dialética, a qual será detalhada no capítulo 1.

Entendemos que a investigação acerca do processo de construção da cultura pedagógica na formação de professores na UAB/IFPI, em especial, nos cursos de licenciatura, possibilitará uma reflexão do docente, do tutor e do coordenador sobre o seu papel social e profissional, o vínculo empregatício, regime de trabalho, investimento na formação continuada, isto é, sobre as condições de trabalho do profissional professor, oportunizada pela instituição na qual está inserido.

Partindo do objeto de estudo acima exposto e a problemática proposta na pesquisa em tela, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar o processo de construção da cultura pedagógica na formação de professores no âmbito da Educação a Distância (EaD) do Instituto Federal do Piauí (IFPI), em especial, nos cursos de licenciatura.

Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: caracterizar a dimensão sociocultural dos participantes da pesquisa em tela; compreender a racionalidade pedagógica desenvolvida pelos docentes, tutores e coordenadores da UAB/IFPI; e identificar os aspectos educacionais e pedagógicos presentes nas ações pedagógicas dos participantes da presente pesquisa.

Dessa forma, considerando a temática acima elencada, a problemática estabelecida, os objetivos estabelecidos para que seja alcançada a resolução do problema em tela, discorreremos, a seguir, acerca da estrutura da presente tese.

No primeiro capítulo foram apresentados os aspectos metodológicos que nortearam a tese em questão. Nesse capítulo foi explicitada uma reflexão acerca das abordagens qualitativas na intenção de demonstrar como as modalidades de abordagem compreensivas coadunam com a problemática e objeto de estudo elencados nessa pesquisa. Em seguida, o capítulo aborda os parâmetros de coleta de dados demonstrando quais as técnicas e instrumentos de coleta de dados, o local de desenvolvimento da pesquisa e os parâmetros para a seleção dos interlocutores.

Já o segundo capítulo se ateu na necessidade de conceituarmos o termo cultura pedagógica desenvolvida no âmbito da educação a distância. Tal necessidade decorre da não

constatação de uma literatura científica para esse fim que abrangesse a temática aqui estudada. Em nosso esforço teórico, o capítulo caracteriza as dimensões que compõe a cultura pedagógica, quais sejam: a dimensão sociocultural do sujeito e a racionalidade pedagógica. O capítulo encerra estabelecendo o conceito de cultura pedagógica e sua relação com a educação a distância.

No terceiro capítulo foram demonstradas as análises dos dados concernentes a dimensão sociocultural. No capítulo em questão discorreremos acerca de como os aspectos socioculturais exercem influência nas ações pedagógicas, acadêmicas e institucionais e, conseqüentemente, compreendemos a influência desta na construção da cultura pedagógica na formação docente nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI.

O quarto capítulo discorre sobre a dimensão da Racionalidade Pedagógica, no qual analisamos os dados coletados nas entrevistas junto aos coordenadores, docentes e tutores divididos em dois aspectos os quais compõe a dimensão em questão, quais sejam: a gestão da matéria e a gestão da sala de aula. Dessa forma, empreendemos uma reflexão para analisarmos como a dimensão da Racionalidade Pedagógica se relaciona com os aspectos culturais, assim como analisamos as ações ético-políticas desempenhadas por coordenadores, docentes e tutores dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI.

Por fim, nas Considerações Finais, momento este o qual discorreremos sobre uma perspectiva macro analítica retomando reflexões basilares para a pesquisa, focamos na demonstração do efetivo cumprimento do propósito da pesquisa em tela, elencando a resolução da problemática aqui exposta, através da exposição do alcance dos objetivos anteriormente elencados.

Após os elementos textuais, prosseguimos com os elementos pós-textuais, onde foram arroladas referências bibliográficas utilizadas no embasamento teórico e metodológico, juntamente com os anexos e apêndices que compuseram a presente tese.

## **CAPÍTULO I – ASPECTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS ACERCA DA PESQUISA**

Diante do desafio aqui proposto de analisar o objeto de estudo elencado nessa pesquisa, torna-se pertinente construirmos um corpo metodológico coeso e coerente para que possamos empreender tais análises de maneira compromissada, eficiente e sistematizada. Para tanto, discorreremos, nesse capítulo, sobre os aspectos metodológicos que permearam a coleta de dados e sua posterior análise que possibilitou a reflexão e constatação que apresentaremos nas considerações dessa pesquisa. Por esse motivo, é imperativo apontarmos alguns elementos epistemológicos que perpassam nossa posição metodológica aqui estabelecida para analisar o objeto de estudo em questão.

Inicialmente, devemos considerar o impacto trazido pelo pensamento pós-moderno e suas implicações epistemológicas, quais sejam, o descentramento do sujeito e a mudança do foco analítico na produção do conhecimento científico. (HALL, 2003). Nessa perspectiva, Ghedin e Franco (2011) chamam atenção para a perda de espaço da epistemologia praticada pela modernidade a partir do momento em que o centro da reflexão sai do sujeito e se centra no conceito. Ainda segundo os autores, a intenção desse deslocamento analítico é construir um corpo metodológico que consiga produzir conhecimento a partir da linguagem expressada no conceito.

A esse respeito Ghedin e Franco (2011, p. 25) afirmam ainda que,

A redução do sujeito ao conceito desenvolveu-se mediante a desconsideração das complexas relações estabelecidas entre os componentes das possibilidades do conhecer. Foi ocasionada pelo enriquecimento, na dinâmica de construção do saber, de que o conhecimento só é possível quando há permanentes e integradas relações entre seus elementos: o sujeito, o objeto, o método e o conceito.

Isso significa que é necessário repensar as questões de método para a produção de conhecimento científico concernentes ao fenômeno educacional devido à complexidade deste. Para tanto, os autores nos instigam a perceber o método como possibilidade de interpretação por considerar que o objeto investigado está permeado de sentidos, passíveis de uma análise estruturada e organizada. Assim, a efetivação do método na perspectiva interpretativa seria através do discurso.

Devemos considerar, ainda, a dimensão epistemológica do método a qual possibilita a reflexão sistemática acerca do conhecimento científico desenvolvido juntamente com as correntes filosóficas que se atém a questão metodológica, bem como o que Ghedin e Franco (2011) preconizam como dimensão operativa a qual consideram como a efetivação das práticas

e ações que interligam a pesquisa e o pesquisador ao objeto de estudo. É exatamente nesse contexto que as abordagens de pesquisa estão situadas, pois, o seu caráter operacional está presente no uso das técnicas essenciais para a execução da pesquisa.

Nesse entendimento, a produção de conhecimento científico está pautada nas reflexões das correntes epistemológicas acerca do método para que, assim, possam ser produzidas verdades. No âmbito da pesquisa em educação, assumir um método de caráter epistemológico-filosófico, significa elencar abordagens de pesquisa as quais podem ser de cunho qualitativo ou quantitativo.

A abordagem exige uma sistematização que vai desde a coleta de dados, passando pelo seu processamento até gerar o conhecimento objetivado. Mas, independentemente do tipo de abordagem escolhida a pesquisa exigirá que elas apresentem uma estrutura mínima, quais sejam as técnicas de coleta de dados, as estratégias e procedimentos táticos para realizar tal coleta e, em seguida, o estabelecimento de categorias de análise, momento este em que a pesquisa chegará, novamente na dimensão filosófica do método, fechamento o ciclo do processo investigativo e de produção de conhecimento científico. (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Dessa forma, ao longo da pesquisa, buscamos estabelecer abordagens investigativas que consideraram a complexidade do fenômeno educacional, tendo em vista que tal fenômeno é perpassado por relações simbólicas construídas no âmbito sociocultural, nas relações do cotidiano e nas relações de poder.

Ao considerarmos o pressuposto de que a teoria da prática assume o mesmo patamar de cuidado na sua concepção e aplicação percebidas nas ações teóricas, conceituais e terminológicas científicas, nos posicionamos por perceber os métodos qualitativos de pesquisa científica da mesma forma que Minayo (2014) estabelece tal compreensão. Nesse entendimento, a autora afirma que esse tipo de pesquisa tem a capacidade de agregar a “questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes *aos atos, às relações e às estruturas sociais*, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 2014, p. 23, grifos da autora).

Dessa forma, a presente tese estabeleceu como corpo metodológico a dialética e a hermenêutica para que fosse possível, inicialmente, problematizar o objeto de estudo, levantar os dados primários para, em seguida, sistematizá-los e interpretá-los. Este movimento será feito sob o auxílio da criticidade oriunda da dialética, finalizando com a interpretação advinda da hermenêutica.

### **1.1 Modalidades de abordagens compreensivas: contribuições da hermenêutica-dialética**

Ao analisarmos, numa perspectiva diacrônica, a construção das correntes de pensamento científico, é possível constatar a forte influência do evolucionismo de C. Darwin (2009) na ciência praticada no século XIX e início do século XX. Tal influência pode ser percebida no positivismo de Émile Durkheim (1999, 2007) e seu conceito de fato social, no difusionismo de Franz Boas (2004) e sua discussão sobre as limitações do método comparativo nas ciências sociais, no funcionalismo de Malinowski (1973) e sua análise sobre a relação entre cultura, família, direito e psicanálise nas sociedades do pacífico, no estruturalismo de Lévi Strauss (2008) e a aplicação da linguística no entendimento das representações sociais e na Teoria dos Sistemas de Bertalanffy (1973) com a proposição de abordagem sistêmica e ecológica das relações sociais.

Tais constatações nos proporcionaram afirmar que a influência sofrida pelo pensamento de Darwin condicionou a produção do conhecimento científico até meados do século XX a buscar padrões, modelos e teorias generalizantes que permitissem aplicar conclusões que abarcassem a maior quantidade possível de indivíduos ou amostras.

Essa condição epistemológica de produção de conhecimento, em diversos casos, não consegue abranger a complexidade encontrada no fenômeno social e suas instituições formadoras (como a educação, a cultura, a política e a economia), como por exemplo, não é capaz de perceber as relações simbólicas, interpretativas, linguísticas e subjetivas que permeiam as relações sociais.

Dessa forma, as modalidades de abordagens compreensivas, as quais são advindas das ideias preconizadas pela Filosofia Compreensiva, se mostram eficazes na obtenção de dados de natureza qualitativa. Assim, elencaremos, a seguir, as características da abordagem denominada hermenêutica-dialética. A junção da hermenêutica com a dialética, foi, inicialmente, pensada por Habermas (1987) devido a constatação de que tal junção é capaz de sumarizar os processos críticos e de compreensão.

Nessa perspectiva, o citado autor tem suas raízes intelectuais firmadas na Escola de Frankfurt. A referida Escola surge a partir do legado da Teoria Crítica a qual se originou a partir das problemáticas do início do século XX, tais como a demonstração da incapacidade da classe burguesa em promover a criação de uma sociedade pautada na justiça, igualdade, liberdade e fraternidade, assim como a decepção com o autoritarismo demonstrado pelo socialismo real. Dessa forma, a Escola de Frankfurt, denominação atribuída ao Instituto de Pesquisas Sociais, se ateve as análises, de cunho crítico, ao capitalismo vigorante, assim como à fundamentação

da ciência moderna, problemas extremos de dominação e emancipação, problemática de liberdade e razão. (RIBEIRO, 2010).

Além disso, como uma das questões primordiais, a Escola de Frankfurt buscava compreender a razão pela qual o melhoramento das condições materiais de vida se concretizava mediante o suplício da liberdade individual, fato este observado, tanto nos países europeus, quanto, principalmente, no terceiro mundo. Dessa forma, as temáticas de liberdade e racionalidade, juntamente com o enfrentamento entre Positivismo e Dialética são aspectos basilares para o reestabelecimento da reflexão teórica e o conseqüente advento da Teoria Crítica. (RIBEIRO, 2010).

Nesse entendimento, Gadamer (1999) afirma que a hermenêutica consiste na tentativa de compreender o sentido imbuído na comunicação efetivada entre as pessoas, pautados na linguagem sendo ela o foco das análises. Desse modo, a hermenêutica despenderá esforços para analisar a comunicação da vida cotidiana e do senso comum embasada a partir do pressuposto de que o ser humano, considerando sua dimensão histórica e finita, possui tais dimensões de forma complementar através da comunicação e que há uma limitação na sua linguagem a qual esta situação em um contexto temporal e espacial. Assim, é necessário entender qual o contexto sociocultural deste ser.

Ademais, considerando os princípios fundantes da hermenêutica, tais como os consensos oriundos das vivências culturais que são convertidos em significados compartilhados, experiências e símbolos o universo construído nas relações do cotidiano se evidencia como o horizonte, pois funciona como parâmetro do processo de entendimento. (GADAMER, 1999). No entanto, não é possível fazer uma interpretação completa da vida social, por considerarmos que esta não é inteiramente perceptível e inteligível, assim como a linguagem não se apresenta inteiramente aberta a constatações. Por essa razão, torna-se necessário nos embasarmos nas análises do contexto e da práxis. (HABERMAS, 1987).

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, a abordagem hermenêutica está pautada nos procedimentos conforme o quadro a seguir.

Quadro 1. Procedimentos Metodológicos

<i>Abordagem hermenêutica</i>	Instruir sobre o contexto dos diversos atores sociais, bem como as propostas por estes produzidas	A crença de que há uma racionalidade e responsabilidade nas diversas linguagens utilizadas como meios de comunicação	Observar os fatos, as explicações e as análises e observações a partir do contexto dos atores sociais	Incumbe-se da atribuição de posição ou julgar o ocorrido, bem como observar e compartilhar	Confecciona uma descrição dos fatos de modo a inserir todos os atores sociais envolvidos

Fonte: (MINAYO, 2014).

Outrossim, a dialética, de modo diferente da hermenêutica, se baliza nos fatos, bem como na cultura, símbolos e na linguagem os aspectos adversos e intrincados com fins de empreender uma reflexão crítica explanada sobre eles. Nesse entendimento, na intenção de promover uma articulação entre a hermenêutica e a dialética, complementa Habermas (1987) afirmando que a razão, além de compreender e elucidar fatos, promove a crítica, a dissociação e a contestação dos fatos, onde, deve ser levado em consideração a influência das relações de poder e de produção no processo de interação entre pessoas, classes e grupos, sendo a linguagem um instrumento efetivo de dominação.

Porquanto, na perspectiva metodológica aqui elencada, a abordagem dialética foi efetivada considerando a criação de instrumentos que possibilitaram criticar e apreender os contrastes na linguagem; perceber que o significado se efetiva no bojo das práticas sociais; reconhecer a relevância dos processos e dinâmica de concepção de entendimentos e contestações que se efetivam na relação estabelecida entre o pesquisador e os interlocutores e enfatizar a sujeição histórica das falas, ações e relações.

Dessa forma, na articulação entre a hermenêutica e a dialética, Habermas (1987) vê a possibilidade de superação das limitações de interpretação da linguagem que as outras abordagens compreensivas não conseguem efetivar. Nessa perspectiva, o autor acredita que, juntas, a hermenêutica e a dialética irão transpor essa barreira metodológica.

O teórico propõe um movimento interativo entre hermenêutica e dialética, de modo a considerar as possibilidades e contradições dessa interação, conforme segue abaixo descrito:

*a) ambas trazem em seu núcleo a ideia fecunda dos condicionamentos históricos da linguagem, das relações e das práticas; b) ambas partem do pressuposto de que não há observador imparcial; c) ambas questionam o tecnicismo em favor do processo intersubjetivo de compreensão e de crítica; d) ambas ultrapassam as tarefas de serem simples ferramentas para o conhecimento e e) ambas estão referidas à práxis estruturada pela tradição, pela linguagem, pelo poder e pelo trabalho. (MINAYO, 2014, p. 168).*

Ao considerarmos a articulação entre a hermenêutica e a dialética fica perceptível que ela se encontra baseada em dois fundamentos, quais sejam: a subjetivação do objeto e a objetivação do sujeito. Esses fundamentos permeiam as discussões da sociologia do conhecimento, onde, no âmbito metodológico, geralmente estão vinculadas as questões quantitativas e qualitativas da práxis científica.

Desse modo, cabe questionar: quais as contribuições epistemológicas que a hermenêutica e a dialética podem fornecer para analisar dados qualitativos? E, ainda, como

articularemos tais abordagens e consolidaremos tais técnicas de forma consistente e embasadas em uma práxis científica coesa e coerente?

Ora, o aspecto fundante da hermenêutica está na compreensão. Dessa forma, Gadamer (1999) um dos maiores estudiosos da temática em questão, afirma que a hermenêutica tem sua concepção no processo de intersubjetividade e de objetivação humana.

Nesse entendimento, a hermenêutica consiste na arte de analisar textos, quais sejam, as entrevistas, as narrativas, as biografias, documentos, livros e artigos tendo como fundamento a articulação, no presente, entre o passado o futuro na intenção de compreender os mais variados aspectos sociais que permearam as relações contidas no texto analisado. Portanto, nessa intenção de analisar a linguagem na busca de sentidos do Outro, a totalidade das coisas não é algo que se pode alcançar, nem do ponto de vista da vida real, tampouco da ciência, por considerarmos a infinitude da complexidade da vida social e as relações que nela se estabelecem.

Nesse sentido, Gadamer (1999) percebe as Ciências Humanas e Sociais as quais são consideradas como ciências do espírito por possuírem uma herança de concepção humanística que as distinguem da práxis da ciência moderna. Tal percepção fica evidente quando o autor afirma que as ciências do espírito investigam não somente questões científicas, mas, também, “coloca toda a questão ao todo da experiência humana de mundo e da práxis da vida”. (GADAMER, 1999, p. 16). Assim, o autor elenca a compreensão como o foco da construção de sua análise.

Nessa linha de raciocínio do autor, compreender significa muito além de reproduzir o que se apreende de um dado, mas sim, demonstrar que a compreensão “jamais é um comportamento subjetivo frente a um objeto ‘dado’, mas frente à história efetual, e isto significa, pertence ao ser daquilo que é compreendido”. (GADAMER, 1999, p. 19). Partindo dessa ideia, podemos afirmar que a compreensão deve ser vista como entendimento e o ato de compreender como o entendimento de uns com os outros. Nesse entendimento, a hermenêutica assume uma ideia central que consiste na tentativa dos seres humanos de efetivar um movimento mental e interrelacional de construírem um acordo.

Para se compreender, no entanto, é preciso negar, afirma Gadamer (1999), nos impondo o exercício da negação para alcançar a compreensão e isso significa que não se deve buscar a intenção do autor, pois, nas palavras e nos discursos há diversos aspectos que não podem ser encontrados na intencionalidade autoral, assim como muitos autores têm a intenção de dizer mais do escrevem e que é relevante percebermos que as individualidades são permeadas pela totalidade da realidade, devendo a compreensão se referir, concomitantemente, ao que é

comum, através dos processos de comparação e ao que é específico, individual, como colaboração de cada autor. (GADAMER, 1999).

Dessa forma, Gadamer constrói sua concepção de compreensão pautado nas ideias de Schleiermacher (2000) ao concordar com este autor de que as diversas possibilidades de interpretar e compreender são advindas da relação existente entre o contexto e o todo. Assim, a compreensão não se restringe a um movimento mecanizado, técnico, pois leva em consideração uma imersão nas ideias do autor do texto, considerando que não compreende de uma só vez ou de uma vez para sempre. Por isso, o autor defende um movimento circular entre o contexto e o todo, e vice-versa, para que seja possível imergir nos textos do autor para compreender o que ficou inconsciente para ele. A esse respeito afirma Gadamer (1999, p. 297)

Em princípio, compreender é sempre um mover-se nesse círculo, e por isso é essencial o constante retorno do todo às partes e vice-versa. A isso se acrescenta que esse círculo está sempre se ampliando, já que o conceito do todo é relativo, e a integração em contextos cada vez maiores afeta sempre também a compreensão do individual.

Percebe-se, portanto, que o autor considera como essencial para que a compreensão se efetive o processo circular de ida do contexto ao todo e do todo ao contexto, caracterizando essa circularidade no processo de interpretar e compreender as influências que o autor sofre ao longo da elaboração do texto para que, assim, seja possível analisar o que está explícito no texto e o que o autor não conseguiu materializar nas palavras escritas do texto analisado.

Nessa compreensão, a leitura de qualquer realidade se evidencia como uma prática reflexiva sobre a liberdade humana. Dessa forma, se evidencia a percepção de que não há uma determinação total dos acontecimentos, pois, há um condicionamento mútuo que são balizados por um impulso originário, onde, a cada instante um fato pode ocorrer. Dessa forma, atrelado à liberdade, há a necessidade.

Nesse interim, o conceito de necessidade assume a dimensão de algo que já está formado e não pode ser desfeito. Desse modo, passa a ser a diretriz de toda atividade do sujeito individual ou coletivo. Assim, a necessidade passa a figurar como nexos entre aquilo que está por advir, estando condicionada as determinações históricas. Esse nexos que vincula o passado, o presente e o futuro são percebidos pela Antropologia como cultura de um grupo social e que Sartre (1978) denomina de possível social que condiciona a liberdade de escolha.

É nessa compreensão que a necessidade se opõe a liberdade restringindo as possibilidades de interpretação, pois, a necessidade, por meio dos condicionantes históricos limitará a compreensão do leitor a sua consciência histórica, ou, como afirma Gadamer (1999), ao momento histórico-efetual.

Então, já que a interpretação e a compreensão são restringidas pelos condicionantes históricos, impossibilitando o entendimento do sentido total das coisas, como proceder para chegar à compreensão do que o outro coloca como verdade? Para tanto, Gadamer aponta como início da resposta o senso comum, que, é assumido pelo autor como um saber direcionado ao verdadeiro e ao propício, que procura aquilo que é razoável e objetivo, se aparando em vivências e não possui bases racionalistas. Dessa forma, o senso proporciona um ajustamento da realidade ao contexto social assumindo um valor prático-moral, assim como, incentiva um deslocamento do ponto de vista pessoal para o de outra pessoa.

Outro termo usado por Gadamer (1999) para o ato da compreensão é a vivência que assume uma conotação de imediaticidade com aquilo que é real. Além disso, devemos considerar, também o conceito de símbolo para as análises hermenêuticas. A esse respeito, a compreensão simbólica se evidencia como integrante de algum acontecimento, da concepção e do sentido de todo enunciado, sendo, portanto, o sentido, algo que permite aos integrantes de um grupo social se identificarem através de uma comunicação mediada.

No que concerne ao pensamento dialético, temos na obra de Hegel (1992), intitulada “Fenomenologia do Espírito”, publicada na primeira metade do século XIX, um marco onde a dialética ganhou mais foco nos debates acadêmicos. Nessa produção, Hegel divide a dialética em três dimensões: ontológica, lógica e metodológica. A partir desse momento, a concepção de dialética de Hegel passou a assumir diversas conotações desde então, quais sejam: a dialética do ser passa a preconizar que o ser e o nada assumem o mesmo caráter; a dialética do essencial passa a assumir a perspectiva de que esta é o ser como aparência deste; a dialética do conceito é evidenciada de forma que o conceito passa a ser a unidade de ser, assim como a sua essência; e, por fim, a dialética do ser, da essência e do conceito sugere que o processo dialético no domínio do próprio ser consiste no ato de transformar-se em outro.

Portanto, as asserções acima, nos permitem colocar Hegel como um filósofo que percebe a construção da realidade a partir de um movimento dialético entre o espírito e o mundo material, sendo o primeiro a instância inicial da criação da materialidade.

Ademais, o marxismo histórico-dialético, inicialmente na figura de Marx e Engels, empreendeu reflexões dialéticas para explicar as relações universais pautados na concepção de que há uma relação dialética entre o universo material e o espírito, porém, fazendo o movimento inverso ao que preconizou Hegel. Este movimento seria de perceber que o plano metafísico é resultante da materialidade sendo, assim, a instância inicial do movimento dialético a relação estabelecida na vida social, no cotidiano das pessoas em sociedade.

Dessa forma, o marxismo histórico-dialético agrega ao pensamento de Hegel a historicidade e as relações entre grupos sociais como foco das reflexões para compreender como tais relações materialistas incidem na concepção do plano idealista, metafísico.

Após os trabalhos de Gadamer (1999) e Habermas (1987), em relação a hermenêutica e a dialética, ocorreu uma maior aproximação entre as Ciências Sociais e Humanas e a Filosofia a partir da década de 1960. Essa aproximação tornou possível uma reflexão mais aproximada da práxis científica para analisar a realidade social de maneira mais aprofundada.

Nessa compreensão, é possível afirmar que a articulação entre a hermenêutica e a dialética não se dá de forma mecanizada, ver quadro 2.

Quadro 2. Possibilidades de articulação entre hermenêutica e dialética.



Nesse âmbito, podemos afirmar que ela proporciona parâmetros para compreender o sentido da comunicação humana; perceber a linguagem como âmbito de efetivação da intersubjetivação e do ato de entender; criticar a dogmática iluminista e seu apego pela isenção do cientista nas análises científicas empreendidas, excluindo as interferências da vida social; acredita nas possibilidades oriundas da comunicação, mas considerando a sua limitação aos aspectos históricos, sociais e culturais, elencando a intersubjetividade, a partir de uma ótica filosófica, como base da ação humana e do processo científico. (MINAYO, 2014).

Dessa forma, devido a limitação analítica da hermenêutica em perceber a compreensão restringida pelo condicionamento histórico e os aspectos culturais, conforme preconiza Gadamer (1999) é o estranhamento que torna possível a compreensão. Afinal, é o fracasso do

entendimento da linguagem e o caráter incompleto juntamente com a finitude da condição humana que torna possível a compreensão. Nessa perspectiva, Minayo (2014, p. 343) afirma ainda que “[...] a atividade hermenêutica se move entre o familiar e o estranho, entre a intersubjetividade e o acordo ilimitado e a quebra da possibilidade desse acordo”.

Portanto, ao percebermos a importância da articulação entre a hermenêutica e a dialética para superar entraves epistemológicos existentes há séculos de construção do pensamento científico os quais foram explicitados nos parágrafos acima, passaremos, agora, para a exposição das possibilidades que podem efetivar tal articulação.

Os parâmetros postulados pela hermenêutica (GADAMER, 1999; HABERMAS, 1987; MINAYO, 2002; 2014) podem ser resumidos conforme segue abaixo:

- O contexto do texto deve ser buscado ao máximo, pelo investigador, através dos dados históricos e da empatia, considerando que o discurso está permeado pela tradição, pela cultura, assim como expressa um saber partilhado com outros;
- O pesquisador deve preservar o máximo respeito pelos textos analisados, pois, mesmo que estes apresentem uma mensagem não muito clara, ainda sim possuem racionalidade e sentido;
- O investigador não deve procurar um sentido essencial no texto, mas aquilo que o autor quis passar para o leitor. Dessa forma, é necessário o investigador considerar que não há uma palavra que exprime a compreensão total, pois, ao longo do texto várias palavras podem abrir a compreensão do texto para caminhos diversos;
- A interpretação bem delineada deve ser precedida pela expectativa de que se o autor estivesse presente, este compartilharia da compreensão efetuada.

Como práxis interpretativa, Minayo (2014, p. 344-345) aponta os seguintes aspectos:

- “buscar as diferenças e as semelhanças entre o contexto do autor e o contexto do investigador”;
- “explorar as definições de situação do autor, que o texto ou a linguagem em análise permite[...]”;
- “supor o compartilhamento entre o mundo observado e os sujeitos da pesquisa com o mundo da vida do investigador (*porque compreender é sempre compreender-se*) [...]”;
- “buscar e entender os textos ‘neles mesmos’, distinguindo o processo hermenêutico do saber técnico que elabora um conjunto de normas para analisar um discurso; da linguística, cujo objetivo é a reconstrução do conjunto de regras que subjazem a linguagem natural; da fenomenologia, cuja linguagem é tomada como sujeito da forma de vida e da tradição, como se a consciência linguística determinasse o ser material da práxis vital; e do objetivismo positivista que estabelece uma conexão ingênua entre os

enunciados teóricos e os dados factuais, como se fosse possível haver verdade fora da práxis”;

- “apoiar toda reflexão sobre determinada realidade sobre o contexto histórico, partindo do pressuposto de que o investigador-intérprete e seu “sujeito” de observação e pesquisa são expressões de seu tempo e de seu espaço cultural.

Elencaremos a seguir, conforme Minayo (2014), as potencialidades e possibilidades apresentadas pela dialética para que seja possível promover a sua articulação com a hermenêutica pautados nas ideias de Habermas (1987):

- Inicialmente, deve-se perceber que enquanto a hermenêutica busca a compreensão, a dialética busca a criticidade. Aliado a essa perspectiva, Habermas (1987) constrói uma reflexão crítica afirmando que a construção do significado contido na linguagem, partindo de uma análise hermenêutica não consegue abranger a totalidade da dimensão humana e da vida real. Dessa forma, Habermas (1987) critica as abordagens compreensivistas indo desde a fenomenologia, passando pela hermenêutica e pela etnometodologia chegando até as ideias de Gadamer. Pois, para Habermas (1987), a totalidade do mundo real não está pautado somente na verdade, mas sim, na falsidade fática estando, assim, a interpretação da linguagem imbuída de relações de dominação e poder;
- A influência do pensamento marxista se expressa na afirmação de que toda a vida humana é social, portanto, transpassada pelos acontecimentos históricos e relações paradoxais entre grupos e classes sociais. Assim, uma análise compreensiva baseada na hermenêutica dialética busca perceber a práxis social em seu movimento entre os indivíduos em sua movimentação contraditória. Desse modo, torna-se necessário considerar o condicionamento histórico, as especificidades do seu tempo e as condições da vida social para realizar uma análise dialética;
- Enquanto a hermenêutica busca a compreensão através da tradição e da linguagem, a dialética busca entender a realidade por meio da contradição e do conflito como algo constante que resulta na transformação;
- Ao percebermos a dialética marxista como uma ligação entre as dimensões objetivas e subjetivas, a vida social se torna o único meio pelo qual é possível articular todos os seres humanos. Dessa forma, a intersubjetividade se torna o *locus* da compreensão.

Assim, embasada nos critérios descritos acima, Minayo (2014) discorre sobre a efetivação do diálogo entre a abordagem hermenêutica e a dialética, quais sejam: possibilita compreender as atitudes e a consciências dos indivíduos e dos grupos em sociedade, considerando os valores construídos no seio desses grupos e seus valores universais; possibilita compreender a relação dialética de transformação que ocorre com o indivíduo na relação estabelecida entre Natureza/Sociedade/Indivíduo na tentativa de compreender a relação existente entre o passado/presente/futuro; possibilita compreender as ações humanas nos mais variados ambientes, situações e os significados atribuídos a esses eventos e ao seu próprio comportamento; permite compreender que as estruturas condicionantes dos seres humanos são construções humanas objetivadas; permite entender que a liberdade e a necessidade são construções mutuas que se influenciam concomitantemente no processo histórico.

Nesse aspecto, a dialética ainda possibilita a superação positivista entre a análise de dados quantitativos e qualitativos, pois, proporciona perceber que a quantificação dos dados pode sofrer modificações da realidade social que a análise positivista não leva em conta nas reflexões científica e que podem interferir diretamente no entendimento dos dados obtidos em investigações científicas sociais.

Considerando a aplicabilidade das interpretações proporcionados pela hermenêutica-dialética em ambientes educativos pautados na virtualidade, conforme preconiza Cavalcanti (2020), o círculo hermenêutico se torna basilar para a compreensão, a partir de uma racionalidade comunicativa, capaz de investigar os sentidos produzidos em ambientes virtuais onde as TDICs são tidas como ferramentas em processos de ensino e aprendizagem.

A arte da compreensão preconizada pela hermenêutica considera que o sentido antecipado, o qual abrange o todo, consiste na compreensão explícita, tendo em vista que as partes, as quais se definem tendo como referência o todo, por sua vez, definem esse todo (GADAMER, 2000, p. 141). Dessa forma, percebendo a palavra como pertencente ao contexto frasal, na mesma perspectiva cada texto faz parte do conjunto da obra do autor, esta ao grupo do gênero literário e, por conseguinte, à literatura correlata. Entretanto, para fins de interpretação de um texto, deve ser considerando, ainda, que tal produção faz parte de um universo psíquico do autor. Nesse interim, devemos ressaltar que,

[...] por outro lado, o mesmo texto, como manifestação de um momento criativo, pertence ao conjunto da vida psíquica de um autor. Somente nessa totalidade de signo objetivo e subjetivo se pode realizar a compreensão. Em conexão com essa teoria, Dilthey fala de “estrutura” e de “fixação em um ponto médio”, a partir de onde se produz que é sempre um princípio da

interpretação: que é preciso entender um texto a partir dele mesmo. (GADAMER, 2000, p. 142).

Assim, o movimento estabelecido pelo círculo hermenêutico coloca em evidência a valorização da comunicação, bem como a compreensão intersubjetiva e subjetiva, por meio de uma racionalidade comunicativa. Dessa forma, o círculo da compreensão proporciona perceber o participante da investigação sob a ótica de um agente com capacidade de agir e pensar no mundo por meio da linguagem, bem com a partir da interação com outros indivíduos permeados, de forma intrínseca, pela cultura. (GADAMER, 1999). Nesse entendimento, o processo interpretativo se efetiva através de um movimento que ocorre em um círculo hermenêutico (Figura 1).

Figura 1. Representação do Círculo Hermenêutico de Gadamer (1999)



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Portanto, após discorrermos sobre as possibilidades contidas na abordagem hermenêutica e na dialética e, em seguida, promover uma articulação entre as duas abordagens, constatamos o potencial investigativo que resulta de tal articulação por permitir superar entraves epistemológicos que se evidenciam na práxis científica, principalmente, no que concerne a análise de dados qualitativos na pesquisa das ciências sociais e humanas.

## 1.2 Parâmetros para coleta de dados: técnicas, instrumentos, *locus* e interlocutores

No desenvolvimento deste estudo definimos como interlocutores da pesquisa professores, tutores e coordenadores lotados nos cursos de licenciatura ofertados na UAB/IFPI. Para a seleção dos interlocutores tomamos como referência os seguintes critérios: atuar na docência e/ou tutoria da UAB/IFPI por, no mínimo, 01 (um) ano; ter vínculo empregatício efetivo com a instituição de ensino superior (para coordenadores e docentes); e aderir voluntariamente à pesquisa.

Ademais, foram selecionados todos os cursos de licenciatura da UAB/IFPI na intenção de abarcar todas as áreas de conhecimento científico com representatividade na instituição investigada, assim como de refinar as informações a serem coletadas considerando a exequibilidade dessa proposta de pesquisa. As formas de recrutamento dos participantes, assim como a obtenção do Termo do Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE ocorreu por meio de e-mails e contatos telefônicos, sendo o pesquisador, Hebert Rogério do Nascimento Coutinho, o responsável pelo recrutamento e coleta do TCLE.

Ao adentrar no campo da pesquisa utilizamos instrumentos que permitiram produzir dados durante todo o processo de investigação, a saber: o questionário online e a entrevista semiestruturada virtual. Além disso, considerando o ambiente pandêmico causado pelo novo coronavírus, a aplicação dos instrumentos de coleta de dados foi realizada por meio da plataforma digital *google meet* (para a entrevista semiestruturada) e do *google forms* (para o questionário).

A aplicação do questionário permitiu a descrição adequada de características culturais e pedagógicas dos interlocutores da pesquisa para a construção do perfil cultural dos professores, tutores e coordenadores participantes dessa pesquisa.

A realização da entrevista semiestruturada na produção dos dados da pesquisa possibilitou a interação pesquisador/pesquisados, oportunizando o desenvolvimento das questões propostas através de uma conversa de certa maneira informal, mas com o propósito definido de possibilitar o relato oral dos interlocutores acerca dos questionamentos feitos de forma interativa e dialógica.

Dessa forma, o universo de participantes da pesquisa totalizou 11 (onze) profissionais, divididos da forma como segue: 3 (três) tutores, 5 (cinco) professores e 3 (três) coordenadores. Todos os participantes declararam concordar em participar da pesquisa de maneira voluntária e anônima, todos estão lotados no Instituto Federal do Piauí, distribuídos nos polos de São

Raimundo Nonato, Teresina, Parnaíba, Paulistana, com idade variando de 26 à 52 anos, sendo 6 (seis) participantes do sexo masculino e 5 (cinco) participantes do sexo feminino.

Em relação a formação inicial dos participantes, constatamos a presença de graduações em diversos campos: Matemática, Ciências Biológicas, Letras Português, Pedagogia, Medicina Veterinária e Física. Já as instituições de ensino superior onde os participantes obtiveram sua graduação temos a Universidade Federal do Piauí, a Universidade Estadual do Piauí, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Alagoas e o Instituto Federal do Piauí.

No que diz respeito à Pós-Graduação, os participantes apresentaram formação de especialização até o nível de doutoramento, sendo o nível de especialização e mestrado para tutores, especialização, mestrado e doutorado para docentes e doutorado e doutorando para coordenadores. Em relação ao tempo de experiência na educação à distância, foi observado de 1 (um) à 4 (quatro) anos para os coordenadores, de 2 (dois) à 12 (doze) anos para os docentes e de 1 (um) à 3 (três) anos para tutores.

No tocante ao vínculo empregatício, com exceção dos tutores que possuem contrato temporário, todos os coordenadores e docentes afirmaram possuir vínculo empregatício com o IFPI. Porém, um dos tutores apresentou um vínculo empregatício com o IFPI, pois, este participante é efetivo na função de técnico de laboratório.

### **1.3 Critérios para Análise de Dados**

Considerando a necessidade de estabelecermos critérios analíticos coesos e coerentes com a proposta de pesquisa aqui estabelecida, elencamos o que preconiza Bardin (1977) no que concerne à análise de conteúdo. Nessa perspectiva, a autora afirma que as fases da análise de conteúdo, percebendo esta, tanto como uma experimentação, ou como um inquérito sociológico, se diferencia em três fases distintas, quais sejam: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

No que diz respeito a fase de pré-análise, esta consiste na organização com o objetivo de sistematizar e operacionalizar as ideias, de forma a direcionar a uma esquematização eficiente da progressão das ações analíticas. Dessa forma, a fase de pré-análise está permeada por três missões: a escolha dos documentos, os quais serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e objetivos e, por fim, a elaboração de indicadores para dar embasamento à interpretação final. Assim, conforme explicita Bardin (1977, p. 96, grifos da autora) “a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por actividades não

estruturadas, <<abertas>>, por oposição à exploração sistemática dos documentos”. Ademais, é pertinente afirmarmos que as três missões acima descritas não possuem a obrigatoriedade de se sucederem seguindo uma ordem cronológica, mesmo considerando que há uma interdependência entre tais elementos.

Ao analisarmos as missões da fase de pré-análise, temos como primeira atividade a leitura flutuante, a qual consiste no estabelecimento de uma interação com os documentos que serão analisados na intenção de conhecer o texto com fins últimos de deixar aflorar impressões sobre o material lido. Por conseguinte, temos a escolha dos documentos. Nesse momento, o universo documental de análise poderá, tanto ser definido *a priori*, quanto após o estabelecimento dos objetivos. Isto posto, torna-se necessário prosseguirmos com a constituição de um corpus.

Nesse entendimento, Bardin (1977, p. 96), afirma que o “[...] corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Dessa forma, na intenção de estabelecermos um corpus analítico, é necessário seguirmos alguns critérios conforme descrito a seguir: 1) Regra da exaustividade: esta regra consiste na consideração de todos os elementos que compõe um corpus após o seu estabelecimento, no momento de sua análise, estando, assim, tal regra contemplada pelo princípio da não-selectividade; 2) Regra da representatividade: esta regra parte do princípio de que a análise pode ser efetivada partir de uma amostra a qual possui representatividade e rigor para que o resultado seja aplicado num plano universal; 3) Regra da homogeneidade: esta regra considera que os documentos os quais farão parte do universo analítico devem possuir um caráter homogêneo no que diz respeito aos critérios estabelecidos para a escolha destes, não devendo haver distinções documentais além de tais critérios; 4) Regra de pertinência: por fim, esta regra considera que os documentos elencados no universo amostral para análise devem ser apropriados, considerando estes como fonte de informação, aos objetivos estabelecidos para a análises que serão efetivadas.

Desse modo, no que concerne à terceira e última missão da fase pré-analítica, podemos considerar uma hipótese como uma ação afirmação transitória a qual será verificada a partir de critérios analíticos. Sua origem está na intuição, devendo esta ser subordinada aos procedimentos rigorosos e sistematizados provenientes das análises científicas. Já o objetivo pode ser caracterizado como o fim total ao qual nos propusemos a desenvolver uma análise a partir de um aparato teórico e/ou pragmático, situação na qual os resultados alcançados serão aplicados. A esse respeito, torna-se pertinente enfatizarmos que as hipóteses não seguem uma obrigatoriedade de estabelecimento na fase de pré-análise. (BARDIN, 1977).

No que concerne à relação entre o quadro analítico e as técnicas, é possível emprendermos uma reflexão acerca da efetivação de procedimentos exploratórios e procedimentos fechados, com a finalidade percebermos quais as possibilidades analíticas quando partimos de um quadro de análise determinado ou indeterminado.

A esse respeito, podemos considerar que um procedimento fechado parte do pressuposto de que o início das análises considera observar textos por meio de um quadro teórico ou empírico já previamente estabelecido sem a possibilidade de modificá-lo. Dessa forma, os procedimentos fechados se caracterizam pelo emprego de técnicas taxinômicas, as quais atuam balizadas por mecanismos indutivos, servindo, assim, para a experimentação de hipóteses. (BARDIN, 1977).

Já os procedimentos exploratórios, os quais relacionam-se com técnicas sistematizadas, possibilitam a identificação de associações entre as mais diversificadas variáveis, a partir de processos dedutivos, originando, assim, inovações hipotéticas. Nessa perspectiva, os métodos exploratórios sistemáticos possuem a prerrogativa de poderem auxiliar como elemento introdutório “[...] aos únicos procedimentos experimentais capazes de apreender as ligações funcionais entre [...] o plano vertical (nível de condições de produção, enquanto variáveis independentes) e o plano horizontal (nível dos textos analisados enquanto variáveis dependentes)”. (BARDIN, 1977, p. 99).

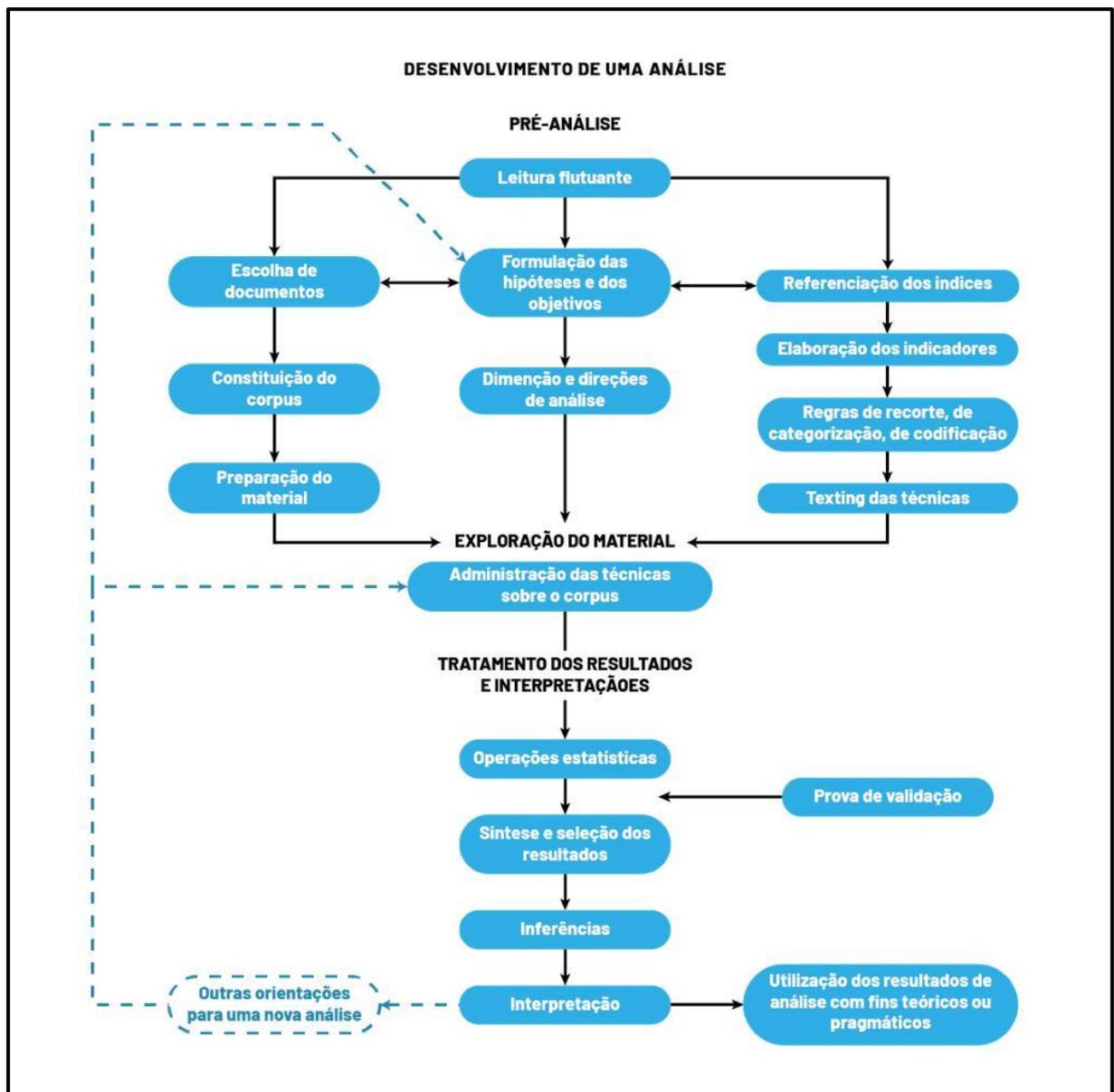
Entretanto, em diversos casos, a ação analítica é direcionada por hipóteses implícitas ou posições ocultadas que precisam serem explicitadas e testadas pelos fatos, considerando que tais posições podem desvirtuar os procedimento e resultados. Dessa forma, a formulação de hipóteses, em variadas situações, consiste em explicitar e direcionar as dimensões de análise. (BARDIN, 1977).

Nesse sentido, antes da preparação do material é relevante que haja uma referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, considerando que os textos manifestam índices os quais serão analisados em função das hipóteses, caso sejam estas elencadas, sendo, posteriormente, sistematizadas em indicadores. Desse modo, as operações de estabelecimento de índices e conseqüente construção de indicadores na fase de pré-análise deverá ser composta por operações, tais como: “[...] *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registro dos dados” (BARDIN, 1977, p. 100).

Finalizando a fase de pré-análise, temos a preparação do material a qual consiste na edição dos textos, podendo abranger ações que vão desde o alinhamento dos enunciados íntegros, podendo chegar até a alteração linguística dos sintagmas, com fins de *standartização*

e classificação por equivalência. Por conseguinte, deve-se proceder com a fase de exploração do material a qual consiste na efetivação de operações de codificação, em detrimento do quadro analítico experimental e teórico previamente estabelecido, para, por fim, tratar os resultados obtidos e interpretá-los, conforme assevera Bardin (1977). Para visualizar os procedimentos de desenvolvimento de uma análise em sua completude, a autora, inclusive, elaborou um infográfico com os procedimentos de desenvolvimento de uma análise em sua completude, como mostra a figura 2.

Figura 2. Desenvolvimento de uma análise.



Portanto, considerando o detalhamento das abordagens que foram efetivadas nas análises da presente pesquisa, assim como os parâmetros utilizados no decorrer das coletas de dados, torna-se necessários discorreremos acerca das características da UAB no IFPI, assim como dos aspectos que compõe a formação de professores.

#### **1.4 Caracterizando a UAB no IFPI**

Conforme dados obtidos no site<sup>4</sup> do Instituto Federal do Piauí – IFPI, esta IES consiste na oferta de educação superior, básica e profissional, de natureza pluricurricular, descentralizada e multicampi, focada em oferecer educação tecnológica e profissional nas mais diversificadas modalidades de ensino, pautados na convergência de conhecimentos tecnológicos e técnicos juntamente às práticas pedagógicas concernentes.

No que diz respeito a composição institucional, o IFPI possui a Reitoria e 5 (cinco) Pró-reitorias, quais sejam: Administração (PROAD), Desenvolvimento Institucional (PRODIN), Ensino (PROEN), Extensão (PROEX) e Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROPI).

Em relação a Reitoria, esta é composta por um Reitor, o Gabinete da Reitoria, Auditoria Interna, Cerimonial e Eventos, Comunicação Social Controladoria, Procuradoria Federal e Relações Internacionais. Dessa forma, a Reitoria consiste na unidade organizacional executiva central, cuja responsabilidade se assenta na supervisão e administração de todas as ações do IFPI.

Além do seu domicílio de sede no município de Teresina e a sua reitoria, o IFPI tem mais 19 (dezenove) campus, quais sejam: Campus Angical, Campus Campo Maior, Campus Cocal, Campus Corrente, Campus Avançado Dirceu Arcoverde (Teresina), Campus Floriano, Campus Avançado José de Freitas, Campus Oeiras, Campus Parnaíba, Campus Paulistana, Campus Pedro II, Campus Picos, Campus Avançado Pio IX, Campus Piripiri, Campus São João do Piauí, Campus São Raimundo Nonato, Campus Teresina Zona Sul, Campus Uruçuí, Campus Valença.

No que concerne aos cursos de licenciatura da UAB/IFPI temos ofertados os cursos de licenciatura em Física, Matemática e Ciências da Natureza. Em relação ao curso de Física este curso foi implantado no ano de 2001 quando o IFPI ainda era CEFET. Dessa forma, no ano de 2019 após agregar o projeto da UAB, o IFPI passou a ofertar o curso de licenciatura em Física na modalidade a distância em seis polos, quais sejam: Buriti dos Lopes, Campo Maior, Castelo do Piauí, Floriano, Monsenhor Gil e Valença do Piauí. O curso possui uma carga-horária de

---

<sup>4</sup> <https://www.ifpi.edu.br/> <acessado em 13 de agosto de 2021>.

3.580 horas e o número de vagas por polo totaliza 29, sendo 26 para a ampla concorrência e 3 para pessoas com deficiência.

O público-alvo são alunos oriundos da rede de ensino público e privado, assim como docentes que atuam na rede pública brasileira. O curso de licenciatura em Física na modalidade a distância atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Dessa forma, conforme preconiza o PPC do curso em questão, o conjunto de competências necessárias à atuação profissional, bem como a admissão de tais competências como parâmetro para o PPC em tela considera que a formação da licenciatura em Física garanta a fomentação de competências direcionadas à educação básica, as quais devem contemplar os mais diversificados âmbitos do conhecimento profissional docente; a seleção dos conteúdos devem ser guiadas pelo planejamento de aula e pelas práticas pedagógicas e docentes; a avaliação deve ter por finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia docente e a qualificação dos egressos.

No que concerne as competências e habilidades elencadas no PPC do curso de licenciatura de Física – UAB/IFPI, podemos destacar o domínio dos princípios e fundamentos da Física; a descrição e explicação dos fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos, teorias e princípios gerais; o diagnóstico, formulação e encaminhamento para soluções de problemas físicos, experimentais teóricos e/ou práticos; assim como a manutenção atualizada da cultura científica, atuação profissional ética e responsabilidade social.

Já as habilidades a serem desenvolvidas abrangem desde a resolução de problemas experimentais, elaboração de modelos físicos, utilização de linguagem científica na apresentação de trabalhos e divulgação científica, utilizar recursos de informática, absorver novas técnicas e métodos de análise de dados, percepção interdisciplinar, planejar e desenvolver experiências didáticas em Física. Considerando as habilidades específicas podemos citar o planejamento, implementação e avaliação de atividades didáticas para o ensino da Física e a análise de documentos oficiais que direcionam a educação brasileira.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem o PPC – Licenciatura em Física demonstra que tais processos implica na definição de meios, fins, conteúdos, o papel do professor, formas de avaliação e no que consiste aprendizagem. A esse respeito, o referido documento afirma que o papel do aluno deve ser o de assumir uma posição de curiosidade epistemológica e o docente deve possuir uma natureza epistemológica condicionada a um saber-fazer com fins de fomentação de saberes éticos, técnico-científicos e morais.

O objetivo principal do curso de Licenciatura em Física – UAB/IFPI, conforme o PPC do referido curso, é formar docentes de Física para a educação básica e suas respectivas modalidades, em atenção a uma base sólida, cultural e humanística, com fins de desenvolvimento social. Já entre os objetivos específicos podemos citar a apresentação da Física como construção social, oriunda de fenômenos naturais, a perspectiva interdisciplinar, a apresentação das temáticas da Física de forma didática, a abordagem de problemas contemporâneos e tradicionais a partir da abordagem física, efetivar formas alternativas de avaliação da aprendizagem de maneira contínua, efetivar a prática pedagógica no ensino fundamental e médio de modo contextualizado, proporcionar vivências que levam o futuro docente a executar sua ação profissional aplicando o conhecimento adquirido a sua realidade profissional.

Em relação ao sistema de avaliação no curso de licenciatura em Física o PPC define que a avaliação da aprendizagem deverá ser processual e contínua, possuindo como características as funções diagnósticas, somativa e formativa. Os instrumentos avaliativos deverão ser efetivados através de atividades de pesquisa, exercícios coletivos e individuais, testes escritos e práticos, confecção de relatórios, artigos científicos, relato de experiências, estudos de caso, execução de projetos, produção de textos, resenhas, portfólios e demais produções científicas e acadêmicas.

Já no que diz respeito ao curso de ao curso de Licenciatura em Matemática – UAB/IFPI, conforme dados obtidos no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, este teve sua primeira turma formada no ano de 2021, possui duração mínima de 4 anos e máxima de 8 anos, carga-horária total de 3.710 horas distribuídas da forma como segue: Grupo I: Base comum – 845 horas; Grupo II: Conteúdos específicos das áreas – 1.620 horas; Grupo III: Prática pedagógica – 800 horas assim distribuídas: a) 400 horas para estágio supervisionado; b) 405 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II; Prática Curricular em Comunidade e em Sociedade (PCCS): 340 horas. Possui uma oferta de 50 vagas por polo a cada ano, possuindo como polos de funcionamento o campus da UAB em Parnaíba e Paulistana.

O curso de Licenciatura em Matemática – UAB/IFPI possui como objetivo geral formar professores que alta qualificação com fins de atuação na educação básica, assim como em outros espaços educativo, formais ou não formais, possibilitando a continuidade de seus estudos na pós-graduação, com formação basilar teórica e metodológica, de forma crítica, autônoma, responsável e construtiva. A composição do colegiado do curso e do núcleo docente estruturante (NDE) obedece aos parâmetros e critérios estabelecidos pela legislação do IFPI e sua organização didática.

O corpo docente é, obrigatoriamente, lotado no IFPI, sendo estes professores formadores custeados por bolsas CAPES. Os tutores de apoio são, obrigatoriamente, selecionados através de edital público aberto de acordo com a legislação competente, tendo sua remuneração custeada por meio de bolsa CAPES. O coordenador do curso deverá, obrigatoriamente, ser efetivo no IFPI – Campus Teresina Central, tendo sido selecionado através de edital público, onde a sua remuneração se dará por meio de custeio de bolsa CAPES.

A metodologia dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Matemática – UAB/IFPI, conforme o PPC do curso, atendem aos direcionamentos preconizados pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC, onde, a Prática Pedagógica será inerente a articulação entre teoria e prática prevista nos componentes curriculares. Dessa forma, o ambiente virtual de ensino-aprendizagem - AVEA (Plataforma Moodle) proporcionará o desenvolvimento do curso na modalidade a distância com encontros presenciais, conforme preconiza o Decreto nº 9.057/2017. Assim, o curso de Licenciatura em Matemática – UAB/IFPI terá uma comunicação assíncrona de interação entre alunos e professores e de forma temporal distinta.

As atividades de estudo que serão efetivas no AVEA consistirão em fórum de discussão, *Blog* (diário), *Chat* ou bate-papo, biblioteca, agenda e laboratório virtual de prática de ensino. A representação curricular está em conformidade com a Resolução nº 2 do CNE/CNP de 20 de dezembro de 2019, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a educação básica e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96.

No que diz respeito a Prática Pedagógica enquanto Componente Curricular (PeCC) no curso de Licenciatura em Matemática – UAB/IFPI, conforme disposto no PPC do referido curso, a mesma se evidencia com o objetivo de possibilitar vivências e efetivações de conhecimentos produzidos e mobilizados ao longo do curso em ocasiões de práticas docentes, assim como propiciar a reflexão acerca do campo de atuação docente, metodologias, desenvolvimento de projetos, com fins de integralização de novos espaços educacionais. Dessa forma, a PeCC corresponde a, no mínimo, 400 horas do currículo, a qual será desenvolvida através dos seguintes componentes curriculares: Projeto Integrador I, II, III e IV, Instrumentação para o Ensino de Matemática I e II e TCC 1 e TCC 2.

A avaliação da aprendizagem seguirá o mesmo direcionamento preconizado pelo IFPI previsto na Organização Didática, assim como na Lei nº 9.394/96, sendo dessa forma contínua e cumulativa, admitindo, de modo integralizado, no decorrer das ações de ensino e aprendizagem, as funções somativa, diagnóstica e formativa, ocorrendo o predomínio dos aspectos qualitativos.

No que concerne ao curso de licenciatura em Ciências da Natureza, conforme os dados obtidos no PPC do referido curso, este consiste em 2ª licenciatura, com duração de dois anos (quatro módulos), sendo ofertado nos polos do IFPI em Campo Maior, Cocal, Parnaíba, Pedro II, Barras, Angical e Paulistana. A forma de ingresso é através de edital (processo seletivo anual). A carga-horária total das disciplinas é de 1.050 horas, o estágio curricular obrigatório é de 300 horas e carga-horário total de 1.350 horas.

Em relação as competências e habilidades elencadas no PPC do curso de licenciatura em Ciências da Natureza – UAB/IFPI, podemos destacar a interpretação e entendimento dos métodos, procedimentos, fundamentos e princípios das Ciências da Natureza, a capacidade de elaborar planejamentos didáticos pautados na compreensão e o conhecimento dos saberes da natureza, tecnológicos e científicos como condição para a construção da cidadania no âmbito escolar, assim como de se apropriar dos conhecimentos das ciências interdisciplinares, ter a capacidade de avaliar, interpretar ou planejar intervenções científico-tecnológicas, a partir de situações problema.

Já as habilidades a serem desenvolvidas abrangem desde o reconhecimento das características ou propriedades do ensino da Biologia, Química e Física relacionando-os a seus usos em diferentes contextos; a indução ao questionamento, confrontando interpretações científicas com interpretações do senso comum com o propósito de compreensão e construção de conhecimento; o desenvolvimento de propostas de intervenção concretas, a partir da contextualização da relação sociedade x ambiente nos estudos teóricos em ambiente escolar; a proposição, elaboração e aplicação de modelos físicos, químicos ou biológicos em diferentes situações de aprendizagem, dentre outros.

Torna-se pertinente enfatizar que, em relação ao desenvolvimento dos conteúdos, o curso prever, no âmbito dos conteúdos uma articulação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas da área de Ciências da Natureza. Tal situação tem o potencial de oportunizar aos discentes vivenciar práticas interdisciplinares as quais tem a possibilidade de promover uma formação abrangente, integrando conhecimentos e desenvolvendo habilidades pertinentes para a formação dos professores e sua prática docente na Educação Básica.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem o PPC – licenciatura em Ciências da Natureza demonstra que tais processos implicam a inserção da própria natureza e a contexto a esta inerente como estratégia pedagógica, objetivando a minimização das dificuldades acerca do ensino-aprendizagem no curso em tela. Dessa forma, dentre os princípios fundamentais da aprendizagem no curso em questão, podemos citar a relação entre teoria e prática.

O objetivo principal do curso de licenciatura em Ciências da Natureza – UAB/IFPI, conforme o PPC do referido curso, é formar professores de ciências para atuar no Ensino Fundamental, fazendo articulação dos conhecimentos de forma interdisciplinar, contextualizada e atendendo as demandas do ensino de Ciências, considerando a evolução dos conhecimentos científicos, agindo com criticidade, inovação e criatividade, mas respeitando as devidas articulações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Já entre os objetivos específicos podemos citar: desenvolver um ensino com caráter interdisciplinar que valorize a aprendizagem a partir de contextos reais, mas numa perspectiva técnico-científica; adotar metodologias de ensino que valorizem a aprendizagem, a inter-relação entre teoria e prática, sempre atendendo as novas demandas para o ensino de ciências; formar professores para que, na sua ação profissional, valorize a prática reflexiva como um elemento fundamental na formação profissional, aptos a ensinar, orientar e gerenciar o ensino de Ciências que permite aprender por toda a vida; fornecer ao licenciado em Ciências da Natureza uma compreensão das relações entre homem e natureza, a partir de conceitos importantes da Física, Química e Biologia; e desenvolver estratégias didáticas pedagógicas que facilitem a aquisição e construção de conhecimentos pelos alunos, buscando sempre, além do Ensino de Ciências a formação de cidadãos dignos e eticamente corretos do ponto de vista da sociedade e da natureza.

Em relação ao sistema de avaliação o PPC define que a avaliação da aprendizagem deverá ser processual e contínua, possuindo características as funções diagnósticas, somativa e formativa. Os instrumentos avaliativos deverão ser efetivados através de atividades de pesquisa, exercícios coletivos e individuais, testes escritos e práticos, confecção de relatórios, artigos científicos, relato de experiências, estudos de caso, execução de projetos, produção de textos, resenhas, portfólios e demais produções científicas e acadêmicas.

Dessa forma, tendo em vista o perfil institucional aqui elencado, o *locus* de desenvolvimento da presente tese possui diretrizes pedagógicas balizadas pela legislação pertinente, no que concerne a BNCC, na intenção de articular teoria e prática na formação de professores em um processo de elaboração e reelaboração constante da cultura pedagógica neste espaço. Como cultura pedagógica é uma das categorias centrais da nossa investigação e a literatura não traz a análise satisfatória do conceito, no próximo capítulo realizamos um exercício teórico para compreendê-lo e defini-lo.

## **CAPÍTULO II – CULTURA PEDAGÓGICA: CONVERGÊNCIAS ONTOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS E SOCIOCULTURAIS**

Nesse capítulo discorreremos acerca das dimensões que compõe o conceito cultura pedagógica adotado na presente tese. Para tanto, nos posicionamos pela percepção de que a terminologia cultura pedagógica é composta por duas categorias quais sejam: sociocultural e racionalidade pedagógica. Nessa perspectiva, o capítulo inicia com a caracterização da dimensão sociocultural, pautados nas ideias de Bruner (1998) e Ingold (2010), passando para a caracterização da dimensão da racionalidade pedagógica, a partir das ideias de Carvalho (2007), para, em seguida, nos posicionarmos acerca do conceito que foi adotado na presente tese para a categoria Cultura Pedagógica.

Ao refletirmos sobre o conceito de cultura é necessário considerarmos toda a construção conceitual e os paradigmas científicos que permeiam tal termo para que possamos construir nosso entendimento e, posteriormente, cunhar o nosso próprio conceito de cultura utilizado nessa tese. Tornar-se pertinente destacar as produções de autores que se ativeram nos estudos do termo cultura desde meados do século XIX, passando pelo início do século XX e sua segunda metade, chegando até os dias atuais. Dentre eles destacamos Edward B. Taylor (1897), A. L. Kroeber (1917), Bronislaw Malinowski (1931), Leslie A. White (1959), Ward H. Goodenough (1971), Jerome Bruner (1996) e Ingold (2010), sendo os dois últimos o foco de aprofundamento de nossas análises conceituais.

Dessa forma, torna-se necessário caracterizarmos as dimensões que compõe o conceito de cultura pedagógica balizados em tal entendimento com a finalidade de explicitarmos os elementos estruturantes deste conceito, quais sejam: a dimensão sociocultural e a racionalidade pedagógica.

### **2.1 A dimensão sociocultural do sujeito**

Considerando que as ideias preconizadas pelo pensamento pós-crítico possibilitam percebermos as relações sociais balizadas por novos olhares com fins de compreensão do fenômeno social, tal reflexão relacionada às práticas educativas poderá colaborar com a compreensão dos mais variados contextos socioculturais.

Nessa compreensão, podemos afirmar ainda que

Notadamente, estas contribuições incidem na forma de interpretar o fenômeno social considerando seu contexto, seus sujeitos, o próprio pesquisador e sua existência e consciência. Isso quer dizer que seus conceitos, as visões e

concepções prévias, suas verdades não são abandonadas a priori, mas são confrontadas com a realidade entre as verdades do texto. Neste raciocínio, são os olhares objetivos e subjetivos que permitem compreendermos, da maneira mais exata possível o fenômeno observado. Isso significa que a construção do conhecimento repousa na objetividade do texto subjetivada pelo pesquisador, ou seja, na intersubjetividade (COUTINHO; CARVALHO, 2020, p. 332, tradução nossa.)<sup>5</sup>.

Nesse entendimento, a intersubjetividade assume um destacado papel em relação a construção de conhecimento, tendo em vista que o pesquisador, ao analisar um texto, todo o contexto social, cultural, político, econômico e simbólico que compõe o ser exerce influência na interpretação a ser dado ao texto. Portanto, torna-se necessário um movimento de conscientização do pesquisador acerca das limitações impostas pelo seu universo socialmente construído no momento da interpretação textual.

Nessa perspectiva, podemos apontar os atos educativos como processos de transmissão cultural, onde grupos sociais repassam comportamentos, técnicas, movimentos, ações, pensamentos, saber-fazer, crenças, visões de mundo e simbologias difundidas em seu respectivo grupo. Dessa forma, podemos citar as reflexões de T. Ingold (2010) sobre o processo de educar, assim como as ideias de Jerome Bruner (1996) sobre a diferenciação entre a visão computacionalista e culturalista da estrutura mental que dizem respeito ao modo como a mente humana processa as informações culturais que lhes são ensinadas.

Nessa perspectiva, Ingold (2010, p. 21), propõe que o processo de educação não pode se resumir à uma simples transmissão cultural, onde o conhecimento surge na forma de representações, repassadas de pessoa a pessoa por meio de ações sucessivas de externalização de comportamentos e internalização perceptiva, pois, para o autor, ao invés da transmissão de representações, o que, de fato, permeia os processos educativos é uma educação da atenção onde

“[...] esta educação da atenção é bem diferente daquilo que Sperber tem em mente quando ele sugere que a criança está inatamente predisposta a lidar com informação que especifica competências especiais como a fala, a habilidade de subir, de arremessar, e assim por diante (1996, p. 117). A diferença é dupla. Primeiramente, as estruturas de atenção às quais Sperber se refere, ou as ‘disposições’, são dadas desde o início, e elas não atravessam um processo de desenvolvimento dentro de um contexto ambiental. Em segundo lugar, a ‘educação’ delas, se pudermos chamá-la assim, não reside em sua

---

<sup>5</sup> Notably, these contributions affect the way of interpreting the social phenomenon considering its context, its subjects, the researcher himself and his existence and awareness. This means that their concepts, previous visions and conceptions, their truths are not abandoned a priori, but are confronted with reality among the truths of the text. In this reasoning, it is the objective and subjective views that allow us to understand, in the most exact possible way, the observed phenomenon. This means that the construction of knowledge rests on the objectivity of the text subjectified by the researcher, that is, on the intersubjectivity (COUTINHO; CARVALHO, 2020, p. 332).

sensibilização a certos aspectos do mundo, mas em sua recepção de conteúdo informacional específico. Falando de forma bem tosca, os iniciantes de Gibson são ‘afinados’, os de Sperber são ‘enchidos’”.

Diante do trecho acima citado, fica evidente que Ingold discorda da ideia de que a mente humana, ao receber uma transmissão de representações não a incorpora por justaposição, e sim que há uma série de tensões e conflitos mediados pelo universo simbólico do receptor, estando a aprendizagem assim condicionada a atenção dada pelo “aprendente” a informação recebida. Por esse motivo, o ato de educar, para Ingold (2010), não pode ser concebido analisando as representações transmitidas, mas sim, através da atenção despendida pelo aprendente, pois, a mente humana não funciona como um sistema operacional que recebe informações e as processa para agregá-las como se já existisse um aparelhamento mental preconcebido para absorver a representação transmitida.

Nessa compreensão, Bruner (1996) nos proporciona refletir acerca da dimensão cultural e sua influência sobre os aspectos educacionais, onde, em consonância com Ingold (2010), demonstra a fragilidade da visão computacionalista e propõe uma abordagem culturalista acerca do entendimento da natureza da mente humana.

Segundo Bruner (1996, p 19) a abordagem culturalista propõe que a mente humana não pode ser concebida de forma separada da cultura, pois, segundo o autor o desenvolvimento da mente humana “está ligada ao desenvolvimento do modo de viver em que a ‘realidade’ é representada por um simbolismo partilhado pelos membros de uma comunidade cultural, onde um determinado estilo técnico-social de vida simultânea se organiza e constrói nos termos desse simbolismo”.

Dessa forma, Bruner (1996) nos incita a perceber não somente como os aspectos simbólicos são partilhados pela comunidade, mas também, como tais aspectos são concebidos, conservados e transmitidos de geração em geração e como essa transmissão preserva a identidade cultural e o modo de vida dessa comunidade.

Nesse âmbito, a cultura assume um sentido superorgânico exercendo influência direta sobre a mente humana. A consequência dessa percepção se encontra na expressão individual através da formação do significado, por meio de diversos arranjos em situações específicas. A formação dos significados abrange encontros específicos com o mundo nos mais diversos contextos culturais. Desse modo, mesmo considerando que os significados se encontrem na mente, sua origem e significação estão no contexto cultural onde foram concebidos. (BRUNER, 1996).

Portanto, é exatamente nesse contexto de concepção dos significados que Bruner afirma que estes assumem seu caráter de negociabilidade e comunicabilidade, pois, o que interessa é saber que os significados são fundamentados por uma instância de troca cultural. Assim, conhecer e comunicar são interdependentes e inseparáveis. Pois, mesmo que os indivíduos acreditem agir de maneira independente na busca por significar as transmissões simbólicas que lhes são repassados, estes os fazem mediados por sistemas simbólicos da cultura nos quais estão inseridos, pois, é a cultura que proporciona a organização e compreensão dos universos comunicáveis (BRUNER, 1996).

Nesse entendimento, a cultura é capaz de formar e tornar possível as operações da mente humana, tais como a significação, a aprendizagem e o pensamento, pois, essas operações se encontram dependentes do contexto cultural onde foram concebidas. É importante ressaltar que a produção de significado da abordagem culturalista da mente assume um caráter interpretativo, imbuído de ambiguidade, podendo ser influenciado pela ocasião e pela circunstância.

Portanto, podemos afirmar que o culturalismo percebe a educação como parte integrante, permeando assim, as relações de poder, políticas e econômicas. Esse entendimento coaduna com a nossa perspectiva de cultura e com o conceito de educação anteriormente explicitado. Dessa forma, conceituamos cultura como sendo o conjunto de aspectos simbólicos manifestados em sua dimensão material e imaterial, os quais são concebidos em um contexto social, sendo tais aspectos resultantes do processo de interação individual e coletiva.

Além disso, outros conceitos se fazem pertinentes quando consideramos o objeto de estudo aqui elencado e a problemática associada a este, quais sejam: o conceito de cibercultura e a ideia de hibridação cultural. A noção de hibridação cultural se faz necessária considerá-la tendo em vista que a análise da cultura pedagógica desenvolvida no âmbito dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI é efetivada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) SIGAA/IFPI, caracterizando, assim, uma relação acadêmica estabelecida através da virtualidade, havendo, portanto, uma hibridação entre a cultura pedagógica e a cibercultura.

Assim, para que possamos estabelecer o conceito de cultura acadêmica que será adotado na presente pesquisa, nos apoiamos nas ideias de Perez Gómez (1998, 2001), Duarte (2008), Silva & Bezerra (2018), Lévy (1999), Bruner (1988) e Canclini (2008). Tais autores discorrem sobre o conceito de cultura acadêmica, cibercultura e hibridação cultural.

Inicialmente, devemos considerar o caráter dinâmico existente nas instituições educativas provocado pelo cruzamento dos diversos aspectos culturais que permeiam as relações desenvolvidas no âmbito de tais instituições, influenciando, assim, no estabelecimento de significados, situação a qual demonstra o caráter sistêmico dos elementos que constituem as

condutas no bojo das instituições educativas (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Essa situação evidencia que as instituições educativas não são completamente determinadas pelas relações sociais, assim como, não possuem uma autonomia completa em relação a sociedade.

Nessa compreensão, o autor nos demonstra que as instituições educativas possuem relativa autonomia e identidade obtidas através da mediação reflexiva advindas dos mais variados aspectos culturais desenvolvidos pelas diferentes culturas influenciando diretamente as novas gerações. Dessa forma, por proporcionar aos aprendentes a possibilidade de entendimento e compreensão dos valores e significados dos aspectos culturais recebidos no decorrer de sua participação das relações culturais do grupo social em que vivem, a instituição educativa possui um caráter diferenciado das outras instituições sociais (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Nesse entendimento, ao buscarmos estabelecer um conceito e, posteriormente, analisar a cultura pedagógica nos cursos de licenciatura na UAB/IFPI por meio da sua hibridação com a cibercultura, nos posicionamos por destacar a necessidade de realizar tal análise a partir da ênfase nos aspectos pedagógicos pautados na interculturalidade e suas implicações nessa hibridação cultural em detrimento dos aspectos pragmáticos e instrumentais acerca das ideias e práticas culturais de uso das tecnologias nas instituições educativas.

Assim, podemos afirmar que os aprendentes (nesse caso, docentes, tutores e coordenadores da UAB/IFPI fazem parte de uma rede complexificada da vida onde a cognição se efetiva, sendo o AVA/UAB/IFPI o ambiente virtual onde tais TIC's será o foco analítico.

Ao analisarmos os aspectos pedagógicos da Educação a Distância, percebemos a importância da relação existente entre educação, tecnologia e interação/interatividade. Lévy (1993) nos incita a pensar sobre como a sala de aula, no modelo tradicional de escola, reproduz a interação entre professor e aluno pautada no mecanismo de falar/ditar do mestre. Diante desse fato, o autor afirma que o espaço virtual abre a possibilidade de processos comunicativos diferenciados da mídia clássica.

É nesse aspecto que reside a inovação pedagógica da EaD, pois, devido ao espaço virtual de aprendizagem, novos recursos didáticos podem ser utilizados, como, por exemplo, a inclusão de hipertextos, vídeos, gráficos, imagens, animações, questionários virtuais, jogos interativos e sons. Todos esses elementos interferem de maneira direta na comunicação entre professor e aluno, criando, assim, um novo contexto de interação de maneira dialética, percebidas nas modificações ocorridas, concomitantemente, no professor e no aluno, tanto na dimensão didática e pedagógica, como na dimensão social e cultural.

Tais modificações nos remetem a reflexões vinculadas aos saberes produzidos em rede. Lévy (1993) nos dá suporte para entender a relação existente entre o conhecimento e o aprendizado e os valores e tecnologias que se apresentam num dado contexto social. Para tanto, o autor elaborou uma sistemática para estabelecer uma relação entre o conhecimento com o contexto tecnológico que se evidencia em grupos sociais específicos. Através dessa sistematização, é possível constatar que a linguagem e a escrita sempre se fizeram presentes na construção da dimensão humana como um meio de comunicação eficiente.

Porém, devido às inovações tecnológicas e digitais, conforme Kenski (1997) preconiza, a linguagem e a escrita tiveram relevantes modificações, devido ao rompimento de barreiras geográficas e temporais, dentre as quais podemos citar a difusão global de aspectos culturais, sociais, ideológicos, políticos, econômicos e filosóficos. Tal difusão teve impacto direto nos saberes produzidos nos espaços institucionalizados.

Nesse aspecto, Dias e Leite (2014) destacam que os instrumentos tecnológicos têm muito a agregar para que a educação a distância atinja seu êxito que é de construir um conhecimento de qualidade. Porém, é necessário percebermos algumas particularidades espaciais para que a tecnologia seja utilizada de forma eficiente, do modo como ressaltam Dias e Leite (2014, p. 47)

Compreendemos que uma única abordagem em relação ao modo adequado de transmitir/construir conhecimento não se aplica em todas as situações, pois num mesmo espaço geográfico podemos encontrar todas as categorias presentes, mesmo que em diferentes graus de desenvolvimento.

Partindo das análises acima expostas, entendemos que as tecnologias modificaram os modos de produzir conhecimento nos mais diferenciados campos, dentre os quais podemos citar o educacional. Nas escolas e universidades, as tecnologias têm influenciado diretamente nas concepções e métodos sobre a aprendizagem, assim como nas ações docentes, necessitando, dessa forma, que percebamos que há o surgimento de uma nova cultura escolar e acadêmica pautada nas relações digitais. (BEZERRA, 2011).

Pérez Gómez (2001) conceitua cultura acadêmica como uma combinação de significados resultantes da aprendizagem provocadas nas gerações que se sucedem sendo estas desenvolvidas em ambiente institucional escolar. Já, Duarte (2008) entende por cultura acadêmica as práticas educativas que são efetivadas por docentes e discentes no ambiente acadêmico universitário. Por fim, Silva e Bezerra (2018, p. 4) percebem a cultura acadêmica “[...] como um conjunto complexo dos processos de produção, circulação, e consumo de

significados, realizados através das práticas acadêmicas e compartilhados por meio de discurso pedagógico nas instituições educativas”.

Conforme as reflexões acima, percebe-se que o conceito de cultura acadêmica está atrelado ao processo de construção e compartilhamento dos significados, as práticas educativas e pedagógicas que são desenvolvidas em ambiente acadêmico e como os significados são produzidos, interpretados e ressignificados através do discurso difundido no ambiente acadêmico.

Por fim, o último termo e seu respectivo conceito que tem relevância basilar na construção do nosso entendimento sobre a dinâmica cultural pedagógica nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI é o de cibercultura. Conforme Lévy (1999), pode-se entender por cibercultura o conjunto de ações (incluindo técnicas materiais e intelectuais, pensamento e valores) que são desempenhadas de modo concomitante ao desenvolvimento do ciberespaço.

Nesse âmbito, cabe ressaltar que não partilharemos aqui do conceito clássico de cultura como sendo algo puro. Para tanto, adotaremos a ideia de Canclini (2007) para afirmarmos que a análise da categoria cultura será efetivada a partir da ideia de que esta é permeada por relações heterogêneas e de alta complexidade. Dessa forma, o autor desenvolve um entendimento de hibridação cultural pautado na interculturalidade em detrimento da multiculturalidade, por considerar que as relações interculturais são permeadas por mediações e relações conflituosas entre os diferentes, enquanto a multiculturalidade pressupõe uma aceitação da heterogeneidade cultural desconsiderando os conflitos e empréstimos recíprocos.

Nesse âmbito reflexivo de análise, antes de nos posicionarmos sobre o conceito de cultura pedagógica que será adotado na presente pesquisa, devemos considerar o impacto da problemática trazida pela evolução das teorias da aprendizagem e suas consequências na prática educativa. Assim, o cerne desse problema reside, segundo Pérez Gómez (1998, p. 53) na proposição da “transição da didática operatória para a didática que propõe a construção da cultura”.

A problemática acima exposta está fundamentada na crítica aos pressupostos piagetianos de compreensão e orientação da prática educativa baseada na pedagogia tradicional. Dessa forma, para propor uma reformulação do modo como o aprendente incorpora os aspectos culturais, Pérez Gómez (1998, p. 54) propõe uma quebra epistemológica pautado nas ideias de Vygotsky (2000) e Bruner (1988), afirmando que

Para Vygotsky, como depois para Bruner, assim como para toda a Sociologia Construtivista, o desenvolvimento filogenético e ontogenético do ser humano está mediado pela cultura e somente a impropriação social e cultural do

psiquismo provocou a diferenciação humana ao longo da história. A humanidade é o que é porque cria, assimila e reconstrói a cultura formada por elementos materiais e simbólicos. Do mesmo modo, o desenvolvimento da criança se encontra inevitavelmente vinculado à sua incorporação mais ou menos criativa para a cultura de sua comunidade.

Dessa forma, durante o processo de transmissão cultural o indivíduo interage, através da experiência, com os objetos e o conjunto das suas funcionalidades culturais. Como consequência do estabelecimento dessa troca de experiência entre os indivíduos o significado cultural da função social que permeia os objetos e ações vai sendo percebido pelo indivíduo de forma natural. Desse modo, o desenvolvimento do indivíduo se dá por meio da mediatização sociocultural, fato este que necessita de uma explicitação dessa mediação ao indivíduo para que, no decorrer do processo educativo formal e informal, este possa perceber os efeitos dessa mediação e, conforme preconiza Pérez Gómez (1998, p. 55) “estabelecer ser valor no processo de construção autônoma do novo indivíduo”.

Nesse entendimento, considerando a construção analítica anteriormente empreendida sobre a hibridação cultural, cultura pedagógica e cibercultura, juntamente com a noção acima descrita acerca do processo de transmissão cultural, percebemos a comunicação entre os indivíduos envolvidos nos processos de relações culturais nas instituições educativas sob a mesma ótica de Pérez Gómez (1998, p. 58), por considerarmos a “criação de âmbitos de significados compartilhados por meio de processos abertos de negociação, de construção de perspectivas subjetivas”.

A percepção acima descrita, nos dá a possibilidade de pensar o conceito de cultura pedagógica a partir da criação de âmbitos de significados compartilhados, perspectiva esta que torna possível afirmar que há uma diversidade de modos e sentidos de viver, com suas respectivas características espaciais e temporais. Portanto, é necessário considerarmos que há tantas realidades possíveis, quanto representações subjetivas dessas realidades permeando a construção cultural das instituições educativas, nesse caso, a construção cultural da universidade desenvolvida no âmbito dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI.

Considerando as reflexões aqui empreendidas acerca dos aspectos socioculturais que permeiam a cultura pedagógica, se faz pertinente evidenciarmos os aspectos ético-políticos de formação do sujeito, tendo em vista que as relações de poder e os parâmetros éticos transmitidos no bojo dos grupos socioculturais, estão perpassados por essas relações, as quais não estão dissociadas dos aspectos culturais, assim como sociais e, de forma evidente, dos aspectos educacionais e pedagógicos.

No século XIX, Karl Marx (2006) reflete sobre a emancipação humana a partir da relação entre Estado burguês e cidadão, momento este em que o autor afirma que a substituição do Estado cristão pelo Estado racional não garante a emancipação humana, mas, tão somente, política. Dessa forma, o autor afirma que tal substituição possibilita a emancipação do Estado, condicionando, o cidadão, às medidas políticas determinadas pelo Estado.

Nessa compreensão, podemos retomar os pensamentos de Theodor Adorno (1995) o qual tem sua fundamentação intelectual na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt que se atem ao combate da teoria tradicional, especialmente, a emancipação humana, a neutralidade científica, a separação sujeito-objeto, percebendo a práxis social como fator que determina as práticas científicas.

Partindo de uma análise sobre a construção da racionalidade em uma perspectiva diacrônica e percebendo que tal construção é fomentada para que o homem tenha domínio sobre a natureza, domínio este ratificado cientificamente por meio de uma práxis determinada, Adorno (2011) constrói sua reflexão a partir da crítica tecida à racionalidade defendida pela sociedade iluminista, considerando que seria utópico conceber uma sociedade universal, livre, esclarecida e emancipada, por acreditar que tal perfil social geraria um sistema de dominação que resultaria na restrição da emancipação.

Dessa forma, Adorno (1995) lança a proposta de emancipação humana a partir de uma educação balizada para o uso objetivo da razão, para a auto legislação e para a autonomia. Tal proposta está pautada na razão percebida como racionalidade ética, oriunda de uma educação direcionada para a uma autorreflexão crítica.

Entretanto, mesmo considerando, no pensamento de Adorno, a idealização de uma sociedade emancipada, tendo em vista a educação como o meio de emancipar o indivíduo de forma crítica e racional, a partir de uma racionalidade ética e comunitária, percebendo os mecanismos de dominação estatal a que se assujeitam os indivíduos por meios das relações de poder, é nas ideias de Paulo Freire que encontramos a maior proximidade com as análises desenvolvidas nessa tese.

As ideias freireanas abrangem as dimensões política (Marx) e social (Adorno) acima demonstradas, fato este que nos dá a possibilidade de nos apoiarmos no que preconiza o autor para que, assim, possamos compreender como os aspectos políticos permeiam o conceito de cultura pedagógica que será adotado na tese em questão.

Nessa compreensão, a proposta de Paulo Freire (2005) para a emancipação do sujeito parte da ideia de humanização. A esse respeito, o autor afirma que a humanização luta contra a desumanização percebendo a construção desta sob uma perspectiva histórica, contextual, de

forma concreta e objetiva, demandando, assim, que os seres humanos se percebam como inconclusos e conscientes dessa inconclusão.

Dessa forma, é no contexto acima exposto que a proposta da pedagogia do oprimido surge para resgatar a verdadeira humanização, para que o indivíduo se liberte das opressões sociais e, conseqüentemente, resgate a sua humanidade (FREIRE, 2005). Portanto, a pedagogia proposta por Freire se configura como uma teoria humana, por abordar as relações sociais em termos de opressão e dominação; possui um caráter social por perceber que a origem da opressão está na estruturação social; e pode ser concebida, também, como uma crítica a educação tradicional, propondo uma reconstrução das práticas educativas e pedagógicas.

Para iniciar sua construção analítica, Freire (2010) considera que o ato de ensinar é posterior ao ato de aprender. Dessa forma, a aprendizagem foi sendo construída historicamente e socialmente, a tal ponto que, somente após toda essa construção foi possível os indivíduos perceberem que era possível ensinar. Assim, o ato de ensinar tem sua fundação na construção histórico-social do ato de aprender. Desse modo, Freire tece suas críticas a educação bancária por constatar que o ato de ensinar não pode ser resumido na simples transmissão de conhecimento, pois, este consiste na criação de possibilidades para que, quem aprende, possa construir ou produzir seu próprio conhecimento.

Nessa compreensão, Freire (2010) enfatiza a necessidade de pensar certo, pois, segundo o autor, a efetivação do pensamento não deve seguir, somente, uma logicidade, mas também, preceitos éticos. Ademais, o autor questiona, ainda, a neutralidade na educação, demonstrando que o ato de ensinar está imbuído de intencionalidades a partir de uma dialeticidade percebida na relação aprender-ensinar.

A esse respeito, Freire (2010, p. 13, grifos do autor) afirma que

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

Portanto, aprender e ensinar possuem vinculação direta, sendo tais ações constituídas socialmente e historicamente, fato este que demonstra que ao ensinarmos estamos educando alguém a partir do nosso universo socialmente construído ao longo da nossa existência. Assim, não há a possibilidade de ensinar sem repassar, ao discente, elementos do nosso universo social, mesmo que de forma implícita, ou seja, o ato de educar demanda formar socialmente alguém.

Dessa forma, a constituição ética do ser, nas ideias de Freire (2010), abrange a capacidade de valorar e decidir, pois, conforme a constituição humana a partir da ótica histórico-social, os indivíduos são capazes de valorar e decidir, tornando-os, assim, seres éticos. Por isso não é possível dissociar a dimensão ética da natureza humana construída em sociedade, pois, ela se faz presente desde as primeiras relações sociais e, principalmente, desde as primeiras práticas educativas, ensinando e aprendendo ao longo da vivência em sociedade.

Nesse interim, Freire (2010), por considerar a relevância da educação no âmbito formativo do ser, tanto numa perspectiva de construção do conhecimento, quanto na prática de um comportamento ético, o autor afirma que a condição existencial humana possui um caráter finito e inacabado. Tal afirmação implica em uma permanente construção histórica do ser e que essa condição de inacabamento deve ser assumida pelo indivíduo para que esta seja superada.

Desse modo, ao assumir a condição de inacabamento e se tornar consciente deste com fins de superação do condicionamento histórico, Freire (2010) denomina este movimento de conscientização, pois, este consiste no ato de se conscientizar da condição de inacabamento e, assim, buscar superar tal condição.

É, exatamente, nesse movimento de conscientizar-se que a educação assume sua relevância. Nessa concepção, Freire (2010, p. 30) defende uma educação voltada para a conscientização do inacabamento do ser com a função de formar o ser humano, pois, para o autor “[...] não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança”.

Assim, a filosofia da emancipação de Freire assume um caráter ético, político, social, crítico, educativo e moral, aspectos estes que nos possibilitam agregar as reflexões aqui empreendidas na construção do nosso entendimento sobre o conceito de cultura pedagógica.

Dessa forma, a proposta de resgate da humanidade proposta por Freire (2005), a qual aponta para uma percepção das relações sociais sob a ótica da opressão e dominação, bem como o seu caráter social, tendo em vista que a origem da opressão está na estrutura social, nos

possibilidade adotarmos uma compreensão da cultura pedagógica como sendo permeada por relações de poder (seja no âmbito social, ou acadêmico).

Ademais, tendo em vista que as ideias freirianas nos possibilitaram perceber o ato de educar construído a partir de uma dimensão histórico-social, perpassado por preceitos éticos e imbuídos de intencionalidades, a condição de inacabamento do ser que está atrelada a tal ato nós possibilita entender a cultura pedagógica como uma categoria construída a partir de aspectos éticos e comportamentos intencionais, com fins de perceber se os indivíduos envolvidos na construção dessa cultura pedagógica existente no âmbito dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI tem consciência da condição de inacabamento do ser.

## **2.2 Racionalidade Pedagógica: saberes do fazer docente**

Considerando que a construção da cultura pedagógica está perpassada pelas ações pedagógicas desenvolvidas em ambiente acadêmico, assim como por uma cultura docente existente na gestão da matéria e da sala de aula, nos apoiaremos no que preconiza Carvalho (2007) para elaborarmos uma caracterização da dimensão da racionalidade pedagógica e sua influência na concepção da cultura pedagógica. Porém, torna-se necessário analisarmos quais os aspectos pedagógicos se fazem presentes nesse momento de reformulação educacional, tendo em vista as demandas administrativas e pedagógicas trazidas pela EaD e suas implicações nas funções atribuídas aos coordenadores, docentes, tutores que compõe o ambiente acadêmico.

A relação estabelecida entre Educação e Tecnologia resultou na reformulação da compreensão entre interação e interatividade, considerando que numa perspectiva espaço-temporal o processo educativo sofreu uma reformulação nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, devido as diversas possibilidades de modificação nos processos comunicacionais advindas do incremento tecnológico, as práticas pedagógicas foram diretamente impactadas por essa razão.

Nessa compreensão, Lévy (1999) distingue em três as categorias de dispositivos comunicacionais: um-todos, um-um e todos-todos. Considerando que o princípio da categoria um-todos está pautado em um centro emissor que envia mensagens para um grande número de receptores e no princípio de um-um balizado na relação de reciprocidade entre interlocutores, efetivada entre indivíduos, a categoria de nosso interesse está na todos-todos, pois, o *ciberespaço*<sup>6</sup> proporciona uma interação distinta de todas as outras, tendo em vista que nessa

---

<sup>6</sup> Segundo Lévy (1999, p. 92, grifos do autor) ciberespaço pode ser definido “[...] como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores.

categoria comunicacional todos os indivíduos envolvidos podem participar de forma concomitante das duas posições, seja como emissor ou receptor, originando, assim, uma nova forma de interação comunicacional.

Nessa compreensão, Dias & Leite (2014, p. 34) afirmam ainda que

É nesse ponto que a EAD via *web* se sobressai: a rede integra e condensa nela todos os recursos de todas formas de comunicação. A linguagem da *web* – a hipermídia – permite a incorporação de hipertextos, gráficos, sons, imagens e animações. Tudo isso torna a comunicação extremamente dinâmica.

Portanto, fica evidente que além das novas formas de interação e interatividade trazidas pelo uso dos *ciberespaços* há, ainda, uma nova forma educativa de implementar as ações pedagógicas. Nesse entendimento, o hipertexto assume um papel relevante na superação da estaticidade nas ações pedagógicas em detrimento da dinamicidade existente nas relações virtuais.

A esse respeito, Marcushi (2001), afirma que o hipertexto pode ser percebido como um novo espaço de escrita, sendo esta percebida como uma construção sociocultural, assim como um novo espaço de cognição, fato este que reivindica a retificação de nossos parâmetros de utilizar o texto. Corroborando com essa perspectiva, Bolter (1991) assevera, ainda que o hipertexto consiste em um espaço aberto, onde não há limitações espaciais. Portanto, o hipertexto assume um caráter de rompimento com toda a construção conceitual, técnica e prática em relação ao texto físico habitual, requerendo, assim, que as concepções pedagógicas de aplicação de textos em ambientes de EAD sejam repensadas.

Nessa compreensão, as inovações tecnológicas e as formas de comunicação humana, se relacionam a partir de uma dialeticidade, tendo como consequência alterações nas relações sociais, culturais, educativas, pedagógicas, políticas, éticas e ontológicas na sua dimensão espacial e temporal, demandando, assim, uma necessidade constante de estado de aprendizagem e de adaptação ao novo.

Dessa forma, ao analisarmos a construção de conhecimento e aprendizagem em uma sociedade, fica perceptível que esta tem vinculação direta com os seus valores e as tecnologias. A esse respeito, Lévy (1993), após um detalhamento dos três polos do espírito, mais especificamente, do polo da oralidade primária, o polo da escrita e o polo informático-mediático, fica evidente a importância da linguagem como meio de comunicação que permanece ao longo de todo o processo de construção social desde o momento de fomentação da oralidade primária. Esse fato se deve, principalmente, a sua capacidade de tornar comunicável conceitos abstratos.

Considerando toda a estrutura da escrita feita de forma linearizada, impressa e concreta efetivada ao longo de todo o processo de formação da sociedade tal qual conhecemos hodiernamente, é perceptível que os moldes sociais foram reformulados resultando na liberação da mente humana da memorização, possibilitando, assim, o armazenamento do conhecimento e a reorganização da informação. Assim, a escrita no papel foi responsável pela inauguração de uma nova era. Já com a informática e as inovações tecnológicas surgem novos modelos de pensamento e, conseqüentemente, novas formas de produção de conhecimento, comunicação e aprendizagem isenta de obstáculos físicos, temporais e geográficos. (KENSKI, 1997).

Portanto, considerando a reflexão acima empreendida acerca da influência das inovações tecnológicas no âmbito educativo e pedagógico, torna-se pertinente refletirmos sobre a epistemologia da prática docente com fins de elaboração de uma compreensão de como tais inovações influenciam na ação pedagógica. Para tanto, nos balizamos no que preconiza Carvalho (2007) acerca do conceito de epistemologia da prática docente, o qual é categorizado pela autora a partir dos saberes docentes e da racionalidade pedagógica, sendo esta última o foco de nosso interesse analítico.

Carvalho (2007), inicia sua reflexão de construção do conceito de racionalidade pedagógica afirmando que a tal racionalidade faz parte das dimensões da epistemologia da prática docente, juntamente com os saberes docentes. Dessa forma, a autora expõe que a epistemologia da prática se configura como um campo de investigação e saberes do fazer docente, assim como um campo teórico-metodológico acerca da produção de conhecimento sobre a formação docente e da prática educativa.

Nessa compreensão, a autora demonstra seu entendimento sobre o conceito de epistemologia utilizado em suas análises, pautada nas ideias de Rorty (1980), Piaget (1967) e Monteiro (2002). Dessa forma, a autora expõe sua compreensão sobre a ideia de epistemologia conceituando-a como sendo “[...] a racionalidade construída nas interações com os fatos e a forma como o sujeito, pelo uso de diferentes formas de raciocínio (dedução, indução, analogias, abdução), orienta suas ações”. (CARVALHO, 2007, p. 37).

Seguindo a construção analítica acima empreendida, Carvalho (2007) adentra o campo conceitual da epistemologia da prática profissional balizada no que preconiza Tardif (2002). Dessa forma, a autora considerando que os saberes, na perspectiva genérica, podem ser compreendidos como conhecimentos, hábitos, habilidades e atitudes, dito de outra forma, o saber, saber-ser e saber-fazer, a autora expõe que a finalidade da epistemologia da prática é a

[...] revelar estes saberes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como são

incorporados nas atividades do trabalho, assim como papel que desempenham no processo de trabalho e identidade profissional. Como campo de pesquisa, a epistemologia da prática pode evidenciar, por exemplo, o paradigma epistemológico no qual os professores fundam seu trabalho e, por extensão a racionalidade pedagógica de suas ações educativas. (CARVALHO, 2007, p. 38),

Assim, fica evidente que a autora percebe a epistemologia da prática como campo de investigação de fundamentação do trabalho docente e, conseqüentemente, na construção de uma identidade profissional, fomentando, desse modo, a construção de uma racionalidade pedagógica efetivada nas ações educativas.

A esse respeito, Carvalho (2007) busca, ainda, nas ideias de Schon (2000) argumentações pautadas no modelo do profissional reflexivo, para demonstrar que a formação do trabalho docente, percebendo o professor como profissional, produz sentido e significado às suas ações. Tal afirmação permite a autora demonstrar que, nessa perspectiva, o profissional passa a ser um sujeito epistêmico que (re)significa sua prática, possibilitando, assim, uma concepção constante de saberes em efetivação.

Nessa compreensão, a epistemologia da prática possibilita consolidar a profissionalização com fins de legitimar os saberes da profissão. A esse respeito, Carvalho (2007) aponta que no campo da educação os anseios de profissionalização da profissão docente buscam sua consolidação considerando a legitimação dos seus conhecimentos, assim como de suas competências. Dessa forma, a autora afirma que a epistemologia da prática, devido ao seu caráter teórico-metodológico, possibilita a execução do ofício dos professores de forma autônoma, considerando que a profissionalidade docente engloba a produção, mobilização e socialização de saberes e da ética profissional.

De maneira distinta, a epistemologia da prática pode assumir uma dimensão relacional, se considerarmos a ecologia da sala de aula e a condição de sujeito epistêmico do professor formador. Tal dimensão pode ser considerada relacional, pois, nessa perspectiva, professores e alunos passam a se relacionar com os saberes da formação para o trabalho docente. (CARVALHO, 2007). Dessa forma, fica evidente que a compreensão da epistemologia da prática docente demanda a necessidade de considerarmos a importância dos saberes docentes.

Desse modo, após as reflexões acerca do conceito de saberes docentes e de se posicionar sobre qual a sua percepção do conceito de racionalidade que foi adotado nas suas análises acerca da *práxis* humana a partir das reflexões de Popper (1996), Habermas (2003) e Giroux (1986), tendo sido este percebido como sendo determinado por fatores contextuais, valores sociais, de caráter subjetivo e intersubjetivo, condicionados pelo contexto histórico e institucional, a autora passa, então, para a construção do conceito de racionalidade pedagógica.

Antes de se posicionar conceitualmente sobre racionalidade pedagógica, Carvalho (2007) reafirma sua posição acerca da ideia de racionalidade que permeia suas análises demonstrando que esta, ao ser percebida como adaptação dos nossos atos as situações-problemas, pode balizar a compreensão da vivência ecológica da sala de aula.

Assim, considerando a prática educativa como uma prática reflexiva, onde a sua efetivação como fundamento da ação pedagógica proporciona aos professores emitirem juízos profissionais e, conseqüentemente, juízos pedagógicos, estando estes imbuídos de racionalidade e interesses, a autora indaga se a racionalidade pedagógica abrange juízos proferidos pelos professores em contextos de ensino-aprendizagem.

O questionamento acima empreendido é a base analítica para afirmar que a racionalidade pode ser pedagógica. Nessa compreensão, Carvalho (2007) assevera que, considerando a capacidade de demonstrar, através do discurso, as razões das ações efetivadas em detrimento da realidade do contexto no qual estas são desempenhadas, é possível afirmar que essa racionalidade é pedagógica.

Assim, certifica Carvalho (2007) que a percepção de uma racionalidade pedagógica não está imbuída de uma intencionalidade que unifique os saberes dos professores, mas sim de fomentar o estudo da epistemologia da prática. Dessa forma, a autora se atém a ação do professor em sala de aula a partir da sua dimensão formativa e instrutiva para afirmar que essa racionalidade é fundamentalmente pedagógica.

A esse respeito, assevera Carvalho (2007, p. 51) que “[...] na acepção de que a racionalidade da ação docente é pedagógica, podemos inferir que os professores são capazes de caracterizar sua própria prática, tomando por base um conjunto de convicções relativas ao que fazem; ao contexto em que atuam e aos fins que desejam alcançar”. Nessa compreensão, fica evidente que a racionalidade pedagógica preconizada nessa construção contextual está perpassada pelos saberes docentes e pela reflexão das ações pedagógicas, pela influência do contexto em que está sendo executada e pela intencionalidade subjetiva e intersubjetiva dessas ações.

Desse modo, embasada nas ideias de Tardif (2002) acerca da consciência profissional do professor, Carvalho (2007) afirma que tal consciência compõe a racionalidade pedagógica do professor ao passo que esta é agregada no decorrer do processo formativo e de efetivação da prática profissional. Assim, percebendo a construção teórica do conhecimento dos professores, assim como a sua vivência e interação ao longo da sua vida acadêmica, a consciência profissional do professor está se tornando elemento constituinte de sua racionalidade pedagógica.

Portanto, considerando que a “racionalidade pedagógica é concebida como o fundamento do ato de julgar ações profissionais na ecologia da sala de aula” (CARVALHO, 2007, p. 53), a autora afirma que a “racionalidade pedagógica compreende o processo de reflexão sobre os motivos, os julgamentos e decisões, os saberes da prática pedagógica, sua organização e sua distribuição, revelando [...] a cultura docente em ação”. (CARVALHO, 2007, p. 54).

Dessa forma, seguindo o esquema conceitual da racionalidade pedagógica, podemos afirmar que está é composta por um

quadro referencial que orienta a ação pedagógica em sala de aula; origina-se de uma cultura docente, são os saberes da ação pedagógica; motriz de produção e produto da *práxis* educativa; manifesta-se pelo uso da linguagem e ações teleológicas; é subordinada a pretensões de validade; reflete a epistemologia da prática docente (CARVALHO, 2007, p. 54).

Portanto, considerando toda construção epistemológica, conceitual e filosófica que abrange a composição do conceito de racionalidade pedagógica aqui demonstrado, juntamente com a sua compatibilidade a problemática da pesquisa em tela e seu objeto de estudo, a racionalidade pedagógica se manifesta como uma dimensão da cultura pedagógica por entendermos que a gestão da matéria e a gestão da sala de aula são aspectos intrínsecos à ação docente nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI, perpassando as atividades de formação docente na EaD. Dessa forma, após a caracterização da dimensão da racionalidade pedagógica, passaremos para a conceituação de cultura pedagógica adotada na presente tese.

### **2.3 Conceito de Cultura Pedagógica**

Na intenção de elaborar um conceito de cultura pedagógica com fins de resolução da problemática estabelecida na presente tese, assim como os objetivos elencados para tal finalidade, juntamente com o aparato teórico e metodológico estabelecido para auxiliar nas análises do objeto de estudo aqui discutido, o conceito em questão foi dividido em duas dimensões, quais sejam: a dimensão sociocultural; e a dimensão da racionalidade pedagógica.

Dessa forma, os esforços despendidos para caracterizar cada dimensão acima exposta resultou numa percepção de que tais dimensões são interdependentes e se relacionam por meio de uma dialeticidade onde cada uma exerce uma influência mútua sobre a outra, evidenciando uma conexão sistêmica.

No que diz respeito a dimensão sociocultural, foram consideradas as análises de Jerome Bruner (1996) e Tim Ingold (2010) para construirmos um entendimento acerca da influência

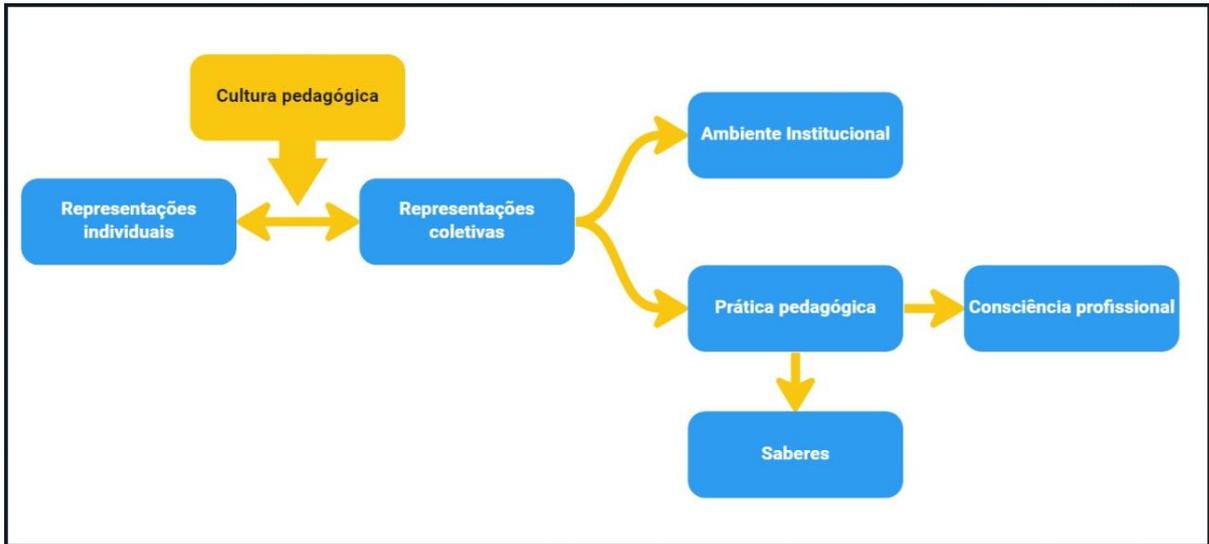
das relações sociais e culturais na concepção da cultura pedagógica. A esse respeito podemos citar a percepção de T. Ingold (2010) sobre o processo de educar, assim como as ideias de Jerome Bruner (1996) acerca da distinção entre a visão computacionalista e culturalista da estrutura mental relacionadas a maneira como a mente humana processa as informações culturais que lhes são ensinadas.

Nessa compreensão, os aspectos ético-políticos balizados nas ideias de Freire (2005; 2010), por meio de uma perspectiva ética-moral-social-crítica, o autor demonstrou que para se alcançar a emancipação humana, devemos primar por uma educação que sirva de instrumento de conscientização do inacabamento humano e a necessidade de um aprimoramento constante, tendo, nas relações de ensino-aprendizagem, o momento propício para o alcance da emancipação do sujeito.

Já no que concerne a racionalidade pedagógica, demonstrada a partir das análises de Carvalho (2007), podemos afirmar que esta “[...] compreende o processo de reflexão sobre os motivos, os julgamentos e decisões, os saberes da prática pedagógica, sua organização e sua distribuição, revelando [...] a cultura docente em ação” (CARVALHO, 2007, p. 54). Dessa forma, a racionalidade pedagógica se configura como sendo um “quadro referencial que orienta a ação pedagógica em sala de aula; origina-se de uma cultura docente, são os saberes da ação pedagógica; motriz de produção e produto da *práxis* educativa; manifesta-se pelo uso da linguagem e ações teleológicas; é subordinada a pretensões de validez; reflete a epistemologia da prática docente” (CARVALHO, 2007, p. 54).

Assim, por considerarmos que o conhecimento produzido no ambiente acadêmico não pode ser simplificado na transmissão dos produtos intelectuais, simbólicos e físicos historicamente construídos, assim como os aspectos culturais que permeiam as relações acadêmicas, conceituamos cultura pedagógica como o conjunto de representações individuais e coletivas produzidas e ressignificadas pelas interações institucionais e por meio da ação pedagógica, constituída por uma consciência profissional, saberes e vivências intencionalmente efetivadas através de objetivos específicos em ambiente acadêmico/escolar.

Figura 3. Mapa mental do conceito de cultura pedagógica.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Tudo isso mediado pelo universo simbólico de cada indivíduo que compõe o ambiente acadêmico e como este percebe e compreende as relações ali estabelecidas e os aspectos transmitidos.

### **CAPÍTULO III – PERSPECTIVAS SOCIOCULTURAIS E A CULTURA PEDAGÓGICA NA UAB/IFPI: CONSTRUINDO UM OLHAR**

Este capítulo trata da análise dos dados coletados junto aos coordenadores, docentes e tutores dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI, através das entrevistas, no âmbito da dimensão sociocultural. Para tanto, os dados foram analisados seguindo a categorização identificada. As discussões foram pautadas sob os aspectos, sociais, culturais, políticos e éticos para que fosse possível compor um entendimento acerca de quais os elementos que permeiam a dimensão sociocultural da UAB/IFPI nos cursos de licenciatura.

Para a construção da reflexão empreendida neste capítulo, nos balizamos na perspectiva de que a construção da dimensão sociocultural está permeada porque questões de construção do ser em sociedade e como tal construção está perpassada por aspectos educacionais, tendo em vista a caracterização da cultura pedagógica acima empreendida, no que concerne às suas dimensões estruturantes.

Em relação a construção do ser, a filosofia Heideggeriana não abordou diretamente a temática educacional. Entretanto, é notório que as ideias de Heidegger são fundamentais para a construção da Educação, considerando que o referido filósofo abordou em suas obras conceitos basilares, quais sejam: a linguagem, o pensamento e o ser, aspectos os quais coadunam com a perspectiva dos autores da Escola de Frankfurt anteriormente explicitados. Deve ser considerado, ainda que, conforme explicita Dalbosco (2007), mesmo com o enfoque voltado para questões filosóficas, Heidegger não excluiu o diálogo com diversos outros campos científicos, dentre os quais podemos citar as ciências humanas e sociais.

Nessa compreensão, a filosofia preconizada por Martin Heidegger percebe que “[...] essa capacidade de criar sentidos se dá em virtude da abertura existente em cada ser-aí, a qual inaugura um horizonte múltiplo de significados, possibilitando que o ser-aí determine autenticamente suas possibilidades de ser no mundo” (RODRIGUES, 2017, p. 12).

Dessa forma, o autor não percebe a condição do ser como um sujeito *a priori*, deslocado do mundo, porém, como um sujeito enquanto ser onde corpo e espírito já se dá intrínseco a um mundo, tornando, assim, este ser uma totalidade de razão, corpo, emoção, sentidos e instintos, ou seja, elemento somático e elemento psíquico, o modo de ser do *Dasein* (STEIN, 2011), fato este que não comporta uma perspectiva educacional nos moldes tecnicista-racionalista.

Nesse entendimento, a percepção sobre o ser humano requer uma formação educativa que seja capaz de superar uma relação pedagógica pautada nas ações de ensino-aprendizagem

tecnicistas e, conseqüentemente, mecanizadas, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é um receptáculo que assimila o conhecimento transmitido.

Assim, o que se propõe aqui, a partir da filosofia heideggeriana, é pensar a formação de uma cultura pedagógica desenvolvida em ambiente virtual, considerando uma educação direcionada para uma vida autônoma, ou seja, na visão de Heidegger, autêntica, onde o ser humano, ou seja, o ser-aí (*Dasein*), cria e recria a sua existência no mundo a partir daquilo que o ser-aí compreende no mundo e, conseqüentemente, atribui sentidos a sua existência e experiências.

Portanto, balizados nas ideias da filosofia heideggeriana, considerando que a totalidade da existência mundana tem vinculação estrita com a participação dos seres humanos, podemos atribuir tal vinculação, também, à educação, pois esta deve assumir o papel de preparar o ser-aí (*Dasein*) para o vir-a-ser por intermédio de suas próprias escolhas, considerando que, para o discente, o existir e o aprender assumem uma tensão que possibilita a conquista do seu mundo (KAHLMAYER-MERTENS, 2008). Dessa forma, a educação assume seu caráter emancipatório, por proporcionar a manutenção da singularidade em detrimento da coletividade, tendo em vista a perspectiva de fortalecimento da dignidade e da autonomia, valores estes os quais são imprescindíveis para o que Heidegger (2005a; 2005b) chama de autenticidade.

Nessa perspectiva, este capítulo discorrerá acerca dos dados relativos à dimensão sociocultural coletados junto aos coordenadores, docentes e tutores da UAB/IFPI dos cursos de licenciatura em ciências da natureza, licenciatura em física e licenciatura em matemática, com a finalidade de elaborarmos um entendimento sobre a como a dimensão sociocultural dos participantes da pesquisa em tela influenciam diretamente na construção da cultura pedagógica.

### **3.1 Aspectos socioculturais nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI**

Para iniciarmos nossas reflexões direcionadas à dimensão sociocultural e, conseqüentemente, compreendermos como esta exerce influência na construção da cultura pedagógica nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI, torna-se necessário entendermos essa dimensão permeada pela virtualidade presente nas relações acadêmicas, pedagógicas e culturais que se fazem presentes no *locus* pesquisado, pensando, ainda, na ausência de barreiras físicas, geográficas, assim como nas demandas didático-pedagógicas ensejadas nas práticas educativas e pedagógicas inerentes ao local de aplicação da presente tese.

Para tanto, iniciaremos com a análises dos dados coletados nas entrevistas dos coordenadores, por consideramos que todo o planejamento inicia junto à coordenação, sendo repassado, para os docentes e, por fim, aos tutores.

A coleta de dados juntos aos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática abrangeu um universo de três participantes. Dessa forma, com a finalidade de atender aos direcionamentos acordados junto ao Comitê em Ética em Pesquisa que autorizou a presente pesquisa, denominaremos o coordenador do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza como Ametista, o coordenador do curso de Licenciatura em Matemática como Lápis Lazúli e o coordenador do curso de Licenciatura em Física como Jaspe Vermelho.

É pertinente destacarmos que a escolha dos pseudônimos atrelados à cristais se deu pela correlação existente entre as características energéticas de cada cristal escolhido e os respectivos traços de personalidade de cada participante dessa pesquisa.

Nessa perspectiva, a construção do roteiro de entrevista, no que concerne à dimensão sociocultural, abrangeu os aspectos de composição da referida dimensão considerando a caracterização elaborada no capítulo 2.1 da presente tese. Assim, as perguntas que compuseram a dimensão em tela abarcaram os aspectos sociais, culturais, existenciais, políticos e éticos, tendo em vista que a cultura pedagógica está totalmente permeada pelas relações construídas em sociedade, estando, dessa forma, condicionada a cultura, percepções existenciais, relações de poder e comportamento estabelecidos em sociedade.

Nessa compreensão, o estabelecimento das perguntas da dimensão sociocultural abrangeu temáticas, tais como: os motivos que levaram os participantes da pesquisa a querer ser professor; o sentido do trabalho como coordenador na UAB/IFPI; a percepção das vivências sociais moldando o trabalho de coordenador da UAB/IFPI; a percepção do trabalho pedagógico influenciando nas vivências, assim como na construção dos valores sociais e culturais, compreensão sobre os conceitos de Educação e Cultura, a conciliação entre teoria e a realidade social, a conduta esperada de professores, tutores e alunos e a vivência da cidadania.

Assim, iniciamos com a aplicação da entrevista com a coordenação do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. Quando interrogada sobre o que a levou a querer ser professora, a professora Ametista trouxe, na sua resposta, elementos que indicaram uma aptidão profissional inerente a sua existência trazida de forma natural. Em sua fala, é possível perceber que todo o percurso acadêmico trilhado pela professora Ametista sempre esteve determinado para uma finalidade muito bem definida em seu plano profissional, à docência. Desse modo, ao estabelecermos o horizonte da compreensão para esse primeiro questionamento, fica evidente a forte influência da aptidão natural à docência demonstrada na fala da professora Ametista, conforme pode ser corroborado no trecho a seguir:

Eu acho que isso já veio comigo na minha vida, né? Desde...eu sempre me sobressaí, as vezes em apresentações na escola, desde o ensino fundamental quando tinha uma ou outra apresentação no ensino médio. Inclusive, no ensino médio eu fiz um curso técnico, né? Curso de Administração, na escola Fundação Bradesco e eu não ingressei para esse lado. (AMETISTA, 2021).

A esse respeito, pautados em uma concepção interacionista, mais especificamente na abordagem sociocultural de Vygosky (1991; 1994), podemos afirmar que as aptidões para a docência demonstrada pela professora Ametista estão permeadas por processos de interação entre o organismo e o meio, fato este que proporcionou ao sujeito construir e reconstruir suas estruturas cognitivas a partir das interações socioculturais.

Nesse entendimento, a partir da fala da professora, evidencia-se a interação entre fatores internos e externos se interrelacionando de forma contínua, estabelecendo, assim, uma reciprocidade de influências entre o sujeito e o meio. Dessa forma, mesmo considerando as aptidões naturais demonstradas pela professora Ametista, a sua interação com o meio escolar foi fator relevante para que a sua escolha nos caminhos da docência fosse estabelecida.

Por outro lado, o professor Lápis Lazúli, coordenador do curso de licenciatura em Matemática na UAB/IFPI, ao ser indagado sobre o mesmo questionamento, ou seja, quais os motivos o levaram a querer ser professor, este demonstrou motivação vinculada a influência exercida por outros professores durante o curso de ensino médio.

Nessa perspectiva, a categoria indicada na resposta do professor Lápis Lazúli evidencia a vivência deste em ambiente institucional e, conseqüentemente, tal vivência influenciando diretamente na sua constituição como ser, fato este demonstrado na sua formação mental do tipo ideal profissional a ser seguido. Tal afirmação pode ser percebida no trecho que segue abaixo:

É..., bem, assim, o que me levou a ser professor foi a inspiração, né? Que eu tive com outros professores. Os exemplos de grandes professores que eu tive ao longo do meu ensino médio me levou a ser professor. É..., eu me imaginava no lugar deles. É uma questão de identificação. E o que me levou a ser professor, foi, também, vamos dizer assim, que perceber a importância de você transformar na essência uma pessoa. Porque eu fui transformado por vários professores. Eu fui transformado, digo de modo, vamos dizer assim, positivo por esses professores. [...] Eu não sou professor por falta de opção. Eu sou professor por opção. (LÁPIS LAZÚLI, 2022).

No trecho acima descrito acerca da resposta do professor Lápis Lazúli fica perceptível que os comportamentos efetivados pelos outros professores tiveram tanta influência na sua decisão profissional que esta foi percebida, analisada e efetivada na sua vida profissional. A resposta do professor Lápis Lazúli expõe motivações similares às da professora Ametista por

considerarmos que este apontou a influência do meio escolar nas suas decisões, demonstrando, assim, que a partir dos processos interacionistas, os aspectos socioculturais permearam tais interações, moldaram sua percepção acerca da sua profissionalidade<sup>7</sup> e, conseqüentemente, proporcionaram ao professor em questão optar pelos caminhos da docência.

Em relação a resposta fornecida pelo coordenador do curso de Licenciatura em Física, o professor Jaspe Vermelho, sobre o que o levou a querer ser professor, este demonstrou motivações profissionais advindas de uma perspectiva de empregabilidade na área profissional escolhida. Dessa forma, apesar de ter sido aprovado no curso de Engenharia Civil, o professor Jaspe Vermelho optou pelo curso de Licenciatura em Física tendo em vista as possibilidades de conseguir emprego na época de sua formação inicial, conforme o trecho abaixo.

[...] eu fiz Engenharia Civil porque eu gostava muito de cálculos e desenhos, né? Só que, no andar da carruagem, [...] eu percebi que o curso de engenharia ele era muito de elite. Então, [...] na época de 80, 81, 89, por aí, que foi quando eu passei, nessa época eu vi que só tinha o emprego garantido aqueles que tinham um pai que tinha uma construtora, uma coisa assim. Então, pode ser que não dê certo eu ficar dependendo assim dos outros para depois conseguir um futuro emprego. (JASPE VERMELHO, 2022).

Nessa perspectiva, as questões de empregabilidade se manifestam na resposta do professor Lápis Lazúli, pois, este deixa evidenciado que os fatores que o levaram os caminhos da docência tomaram em consideração as oportunidades de emprego que estariam disponíveis para este durante a década de 1980.

Após analisar as respostas oriundas das coordenações de Licenciatura em Ciências da Natureza, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física da UAB/IFPI, passaremos, agora, para a análise das respostas dos docentes dos cursos em questão. No que diz respeito a manutenção do sigilo da identidade dos docentes envolvidos, para tal fim, optamos para identificá-los com pseudônimos, conforme critérios previamente estabelecidos.

Dessa forma, entrevistamos a professora Hematita, docente do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, a qual demonstrou em sua resposta que a essência dos motivos que a levaram a escolher a profissão docente tem vinculação com o contexto social da época de sua escolha, fato este que demonstra a influência dos comportamentos socialmente construídos sobre as decisões pessoais.

---

<sup>7</sup> “[...] o conceito de profissionalidade docente aparece relacionado à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competência; à constituição da identidade docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político”. (GORZONI; DAVIS, 2017, p 1398 - 1399).

A esse respeito, podemos citar o trecho da respostada dada pela professora Hematita, conforme descrito a seguir:

Lá no início dos anos 90, aqui no Piauí só existiam duas universidades públicas, UFPI e UESPI. Aí eu resolvi: na UFPI eu vou fazer medicina, sonho de infância, e na UESPI, a minha área, por essa questão mesmo minha crítica da vida, da realidade [...]. Então, [...] passei na UESPI e não passei na federal. Mas, aí fiquei, vou cursar, não vou cursar...? [...] Mas, aí como lá era por bloco, era só pela manhã, eu decidi, vou fazer, vou começar Pedagogia. Mas, pensando na Medicina a tarde. Então, eu fiz cursinho a tarde. [...] E aí, eu fui fazendo, dois semestres. Só que eu não consegui passar, de novo. E a Pedagogia eu fui me envolvendo, eu fui me apaixonando, aí eu fui vendo e...aaa, pois pronto! Vai ser mesmo Pedagogia. (HEMATITA, 2021).

Nessa perspectiva, fica evidente o caráter social como fator determinante no processo de construção da perspectiva profissional e, conseqüentemente da essência do ser. Assim, considerando que a professora Hematita demonstrou em sua resposta que a sua vivência social foi um fator determinante na escolha da sua formação inicial e, conseqüentemente, profissional, o horizonte da compreensão nos mostra que o contexto social na qual vivia a professora Hematita exerceu forte influência no estabelecimento de qual perfil profissional deveria ser buscado, almejando, dessa forma, um reconhecimento social.

A esse respeito, podemos destacar os pensamentos de Leontiev (1972) quando este afirma que as atividades são oriundas de uma necessidade vivida por um determinado grupo social. Nessa perspectiva, após a constatação dessa necessidade os objetos são idealizados e, posteriormente, construídos fato este que proporciona o direcionamento das ações dos participantes, concretizando, assim, a atividade. Nessa compreensão, o autor denomina essas necessidades de motivos, os quais são responsáveis por orientar os sujeitos de forma a se organizarem para modificar um objeto em estado natural naquele que foi idealizado, constituindo, assim a atividade em si.

Por conseguinte, a professora Topázio, docente do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, ao ser questionada sobre quais os motivos a levaram a escolher a docência como profissão, esta demonstra em sua resposta, uma essência com vinculação direta às possibilidades trazidas pela vivência da sua formação inicial, a qual não era voltada, à princípio para a docência, para, em seguida, após diversos momentos de interação com seus pares nos mais diversificados ambientes, seja acadêmico, familiar e cultural, despertar o interesse na docência, conforme pode ser constatado no trecho a seguir:

Eu fiz o curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas, né? Assim como eu também tenho formação em Medicina Veterinária. E, uma formação leva a outra, né? Porque, são ciências bastante complementares [...] e nesse viés de

licenciatura, né? De graduação nos ensina a ser professor. Porque tanto a gente vê as disciplinas pedagógicas, como a gente vê as disciplinas propriamente dita do curso, né? Com isso, foi abrindo um leque de oportunidades, né? (TOPÁZIO, 2021).

Assim, considerando as observações da professora Topázio, as vivências e possibilidades advindas da sua interação acadêmica e social proporcionaram o surgimento de uma mentalidade profissional voltada para a docência, fato este que demonstra a importância da interação com nossos pares para a constituição de uma identidade profissional. Nesse entendimento, nos balizamos no que preconiza as abordagens culturalistas as quais percebem que as interações entre indivíduos proporcionam a incorporação de traços comportamentais gerais, especializados, alternativos e particularizados pelo indivíduo, fato este que proporciona a formação e o equilíbrio da personalidade deste (DUBAR, 2005).

Por fim, como docente do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da UAB/IFPI, temos a professora Esmeralda. Ao ser indagada a respeito dos motivos que a levaram a querer ser professora, esta responde com bastante consistência que o motivo foi a experiência com a função docente. Assim, a percepção de sua essência fica explicitada de forma evidenciada logo no início da sua resposta, conforme pode ser corroborado no trecho abaixo.

O que me levou a querer ser professora foi a experiência como professora. (ESMERALDA, 2021).

Fica perceptível que a experiência foi um fator determinante para que a professora Esmeralda tivesse a sua essência transformada a ponto de esta influenciar diretamente no seu âmbito profissional. Ademais, cabe ainda ressaltar que, além da influência da experiência, a professora Esmeralda enfatiza que a postura adotada por sua família teve destacada influência na sua decisão, pois, apesar de, na sua essência, a referida professora deixar evidenciado que gostaria de seguir o mesmo caminho da profissão de sua mãe, esta não a incentivou e, dessa forma procurou incentivá-la a não seguir seu mesmo caminho profissional, conforme podemos constatar no trecho abaixo.

Minha mãe, ela é farmacêutica. Ela não me indicasse que eu fizesse farmácia, apesar de eu gostar muito do trabalho dela. (ESMERALDA, 2021).

No curso de licenciatura em Matemática, o representante docente participante desta pesquisa foi o professor Quartzo Azul. Este, ao ser indagado sobre os motivos que o levaram para os caminhos da docência, sua resposta demonstrou que os fatores que permearam tal decisão tinha vinculação com as influências do contexto social o qual o participante estava

inserido, mais especificamente, sua condição socioeconômica, assim como as vivências e oportunidades que foram surgindo ao longo da sua formação acadêmica.

A percepção acima descrita pode ser corroborada no trecho da resposta dada pelo professor Quartzo Azul, conforme segue abaixo:

A profissão de professor para mim, ela ocorreu de forma espontânea, vamos se dizer assim, no sentido de que não foi nada planejado. E, ao longo da formação de educação básica eu não tinha ainda esse sentido de procurar ser professor. [...]. Foi mais ao acaso, devido às circunstâncias, é, socioeconômicas, na qual eu estava na época. (QUARTZO AZUL, 2022).

Dessa forma, considerando os elementos influenciadores que permearam a essência da constituição de uma consciência profissional do professor Quartzo Azul, este elencou as mesmas categorias indicadas pelas professoras Hematita e Topázio, quais sejam: a influência do contexto social, assim como as vivências e as oportunidades. Nessa percepção, podemos identificar, ainda, o fator socioeconômico no qual se encontrava o professor Quartzo Azul na época da sua escolha do curso de graduação ao qual este prestaria vestibular, pois, a condição elencada por ele foi fator determinante na sua escolha acadêmica, fato este que direcionou e condicionou estritamente, a sua percepção profissional e, posteriormente, a sua escolha acerca de qual profissão seguir.

Já o professor do curso de Licenciatura em Física, o professor Citrino, este, ao ser indagado acerca das razões que o levaram a querer ser professor, este demonstrou motivos semelhantes aos da professora Hematita, Topázio e o professor Quartzo Azul, quais sejam: o contexto social, influências acadêmicas na formação inicial, bem como as vivências e experiências em ambiente acadêmico, conforme pode ser constatado a seguir.

Bom, à princípio eu não imaginava ser professor, né? Então, eu entrei na universidade no curso de Física pra ser Físico. Então, eu não tinha essa perspectiva de ser professor. Mas, com o andar do curso de licenciatura, então, tem disciplinas que foram direcionando a gente para atuar em sala de aula, né? (CITRINO, 2022).

Já no que concerne aos tutores, tivemos como representantes dessa classe de profissionais da Educação, no curso de Ciências da Natureza, a professora Sodalita. Esta, ao ser questionada sobre os motivos que influenciaram sua escolha profissional voltada para a docência, esta apresentou categoria na sua resposta com indicadores contidos na mesma resposta da professora Ametista e Hematita e do professor Quartzo Azul e Citrino, quais sejam: as aptidões naturais e a influência do contexto social no qual a professora Sodalita estava inserida. Podemos destacar, ainda, uma peculiaridade na influência do contexto social

explicitada pela professora Sodalita, pois, conforme esta, além das aptidões naturais, sua família exerceu forte influência no estabelecimento de sua decisão profissional, demonstrando, assim, o papel familiar na essência do ser.

A esse respeito, podemos ressaltar o trecho abaixo

[...] A família da parte do meu pai, é, praticamente todos os meus tios são professores. E minha mãe sempre trabalhou, minha mãe não é professora, minha mãe é da parte administrativa, minha mãe é zeladora. E desde pequena ela sempre levava eu e meu irmão pra escola, né? Para participar da escola, né? E sempre, eu não lembro disso, mas ela disse que eu ia para as salas de aula ajudar as professoras e era quase uma professora, eu criança ensinando outra crianças, né? E, aí, veio isso desde pequena mesmo. E aí, foi quando fui escolher meu curso de formação, eu escolhi licenciatura, né? No caso, era para dá aula. Aí, no caso, eu escolhi as Ciências Biológicas, né? Que eu no ensino fundamental, uma professora fez eu me apaixonar pelas ciências e aí eu quis seguir a carreira. Isso aí é um instinto da infância já.

Assim, ainda no âmbito dos representantes da tutoria da UAB/IFPI, temos o professor Ônix, o qual está vinculado ao curso de Licenciatura em Matemática da UAB/IFPI. Ao indagarmos este, no que concerne aos motivos que o levaram a escolher a profissão docente, sua resposta demonstrou que a essência da sua resposta está pautada nos mesmos princípios elencados pela professora Topázio e pelo professor Quartzo Azul, neste caso, as vivências e oportunidades que se manifestaram ao longo da sua jornada acadêmica.

Nessa perspectiva, o professor Ônix afirma que, apesar de não ter se formado na área que inicialmente teria mais afinidade, à princípio, a sua intenção não era de adentrar o caminho da docência. Porém, considerando as possibilidades e oportunidades profissionais que se manifestaram ao longo da sua formação acadêmica a docência surgiu como a oportunidade profissional mais palpável e acessível naquele momento, conforme podemos constatar a seguir:

[...] e aí, fiz o PSIU e, [...] dos cursos que existiam na UFPI em Picos um único deles que me deixava mais próximo, era o curso da licenciatura em Matemática, né? E acabou que caí, eu acho que até de paraquedas, né? Porque não era minha intenção inicial, né? Ser licenciado em Matemática, mas fiz o curso, foi uma luta [...] e aí, acabou que por meio do curso da licenciatura em Matemática a gente vai conhecendo um ciclo de amizade muito boas [...] e acabou que disso, foram aparecendo as possibilidades de lecionar. Então, a princípio, não foi algo de vocação, ou algo que me levou, né? [...] Não. Foi um contexto que, realmente, me forçou, né? (ÔNIX, 2022).

Dessa forma, fica evidenciado o quão foi importante o processo de interação com seus pares, assim como as oportunidades sociais e acadêmicas na modelagem da essência do professor Ônix, fato este que se refletiu na exposição dos motivos elencados que, para este tutor,

faz parte do universo de motivos que tiveram relevância no momento de escolher qual caminho profissional seguir.

Por fim, temos o professor Âmbor como Tutor da UAB/IFPI no curso de Licenciatura em Física. Este, ao ser questionado sobre os motivos que o levaram a querer ser professor, demonstrou motivações vinculadas aos mesmos motivos de docentes e tutores anteriormente explicitados, quais sejam: as vivências e experiências obtidas ao longo da sua formação básica e inicial, conforme explicitado a seguir.

[...] o exemplo de outros professores, né? Exemplo dos mestres, dos ex professores do ensino médio, né? e da própria Física, né? a curiosidade da Física, com a própria natureza [...]. (ÂMBOR, 2022).

Assim, encerramos as reflexões acerca da primeira instância investigativa que compõe a dimensão sociocultural e suas implicações na constituição da cultura pedagógica nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI. Nessa perspectiva, passaremos para as análises dos dados coletados junto aos participantes dessa pesquisa, no que concerne aos sentidos atribuídos ao trabalho docente.

### **3.2 Sentido do trabalho docente**

Em prosseguimento às análises dos dados referentes à dimensão sociocultural no que concerne ao sentido atribuído ao trabalho docente dos coordenadores, docentes e tutores da UAB/IFPI nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física, apresentaremos, a seguir, as categorias identificadas nas respostas obtidas nas entrevistas efetivadas juntos aos participantes da presente pesquisa.

Iniciaremos com os dados obtidos junto a professora Ametista, coordenadora do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, que demonstrou que a essência do sentido atribuído está vinculada ao usufruto de todo o sistema de ensino e o que este proporciona aos alunos, principalmente, considerando o perfil social do discente da UAB/IFPI. Note-se que esta categoria está voltada para as demandas sociais discentes, conforme podemos observar no trecho abaixo.

Então, é uma forma diferente de ensino, né? Mas, assim, ela tem um público diferenciado, a educação a distância. Por quê? Porque a educação a distância ela vem para atender a esse público diferenciado que aquele aluno que, por exemplo, mora no interior do Piauí, trabalho, que é pai de família e não tem como fazer um curso presencial em Teresina. (AMETISTA, 2021).

Em relação ao professor Lápiz Lazúli, ao questionarmos sobre o sentido do seu trabalho docente como coordenador do curso de Licenciatura em Matemática na UAB/IFPI, este demonstrou uma essência voltada para a transformação do ser a partir do seu trabalho docente. A esse respeito, fica evidenciado na resposta obtida que o sentido que o referido professor atribui ao seu trabalho docente na condição de coordenador da UAB/IFPI, reflete a essência dos motivos que o levaram a escolher a profissão de professor, sendo, dessa forma, um fator que reverbera nos seus anseios e objetivos profissionais, quando este expõe o sentido do seu trabalho docente como coordenador, conforme podemos constatar a seguir.

Como coordenador, né? Como eu acabei de falar da questão de inspirar, de pode transformar, né? A vida das pessoas, o sentido do meu trabalho, também, é esse, é de transformação, né? De poder transformar a vida de algumas pessoas por meio da Educação, em especial da Matemática, né? Eu sou um cara que carrega a bandeira da Matemática por todo lugar que eu vá. (LÁPIS LAZÚLI, 2022).

Em relação ao professor Jaspe Vermelho, este ao ser indagado acerca do sentido do seu trabalho docente, a resposta explicitada demonstra uma percepção voltada para as questões de carreira profissional, assim como uma necessidade de conhecimento institucional para que seja possível proporcionar ao aluno um ensino comprometido com a realidade social, conforme pode ser constatado no trecho abaixo.

[...] o primeiro é a gente seguir carreira [...] e além disso, você pode galgar outros andares na própria instituição [...]. A outra coisa é também você passar por vários setores pra você conhecer e ajudar de modo diferente ao estar nesses setores [...]. (JASPE VERMELHO, 2022).

Já no que diz respeito aos docentes, podemos iniciar com as respostas obtidas junto à professora Hematita. Ao indagarmos esta acerca do sentido atribuído ao seu trabalho docente no âmbito da UAB/IFPI, a resposta explicitada demonstrou sua essência vinculada a mesma essência demonstrada pelo professor Lápiz Lazúli, mais especificamente, a transformação do sujeito. Assim, nos remetendo a resposta da professora Hematita, ela foi objetiva e sucinta, conforma podemos constatar a seguir:

Transformar vidas. Transformação social, né? O que a gente vê lá, na Filosofia da Educação, conforme Saviani, que a Educação ela serve como redenção da sociedade, como reprodutora e como transformadora. Aí, eu escolhi, né? Devido a essa minha formação também, em transformação social. (HEMATITA, 2021).

Nas palavras da professora Hematita é perceptível a apropriação de uma consciência profissional construída a partir da detenção de uma capacidade transformadora obtida por meio

de uma formação acadêmica em uma área científica imbuída de possibilidades de tocar o ser por meio de uma ação socialmente construída, que é a Educação, com a finalidade de proporcionar ao discente, a consciência de que este detém os mecanismos que fazem parte da sua construção como ser.

Ao indagarmos a professora Topázio sobre qual o sentido atribuído ao seu trabalho docente, obtivemos uma resposta com a mesma essência identificada no questionamento anterior, pois, considerando que as vivências e oportunidades construíram a essência dos motivos que a levaram os caminhos da docência, a categoria aqui reportada se manifesta, também, no momento de a professora Topázio explicitar o sentido do seu trabalho docente. A esse respeito, podemos considerar, ainda que a essência do ser presente nas razões que determinam a escolha da docência como profissão exercem influência direta na essência do sentido atribuído a efetivação do trabalho docente.

Assim, corroborando a constatação acima descrita, podemos citar o trecho da resposta da professora Topázio que demonstra a evidenciação da citada categoria.

Bom [...] o sentido em si, falar, ah, eu tenho esse sentido porque eu amo a docência, porque eu gosto de dar aula, não é bem assim. Como eu estou te falando. Foi uma questão de oportunidades, né? E, como teve as oportunidades de dar aula, eu nunca dei aula para aluno de ensino médio, é, eu fui direto dá aula para aluno de graduação, que foi do PARFOR. (TOPÁZIO, 2021).

No que diz respeito a professora Esmeralda, esta demonstrou em sua resposta uma essência semelhante ao que explicitou o professor Lápis Lazúli e a professora Hematita, pois, de acordo com o explicitado, a professora Esmeralda atribui à capacidade de transformação social, o sentido do seu trabalho docente, conforme podemos constatar no trecho abaixo.

É, pronto. É, esse sentido de ser meio de transformação, né? A gente, enquanto professor, a gente possibilita, né? As oportunidades, a gente mostra oportunidades, a gente consegue ser esse elo, né? De transformação para as pessoas. Assim, é uma coisa bem marcante e é real mesmo. É [...] oportunidade de mostrar na escola uma realidade diferente, um mundo, né? Abrir as portas do mundo pra os alunos que muitas vezes eles chegam muito limitados, né? (ESMERALDA, 2021).

Quando questionado sobre qual o sentido do seu trabalho docente, o professor Quartzo Azul explicitou uma essência semelhante à da professora Topázio. Porém, no decorrer da sua resposta o professor em questão externou algo de acentuada relevância para a compreensão da essência da sua resposta, pois, o professor em tela condicionou o sentido do seu trabalho docente ao tempo transcorrido e as modificações que as vivências e oportunidades exercem

sobre este sentido, demonstrando, assim, que este sentido é mutável, sendo este modificado ao longo do tempo, de acordo com o explicitado no trecho abaixo.

Ademais, podemos enfatizar, ainda, que o professor Quarto Azul demonstra uma essência no sentido do seu trabalho docente vinculada a necessidade de transformar o aluno em direção a uma emancipação como sujeito, como pessoa e como ser, fato este demonstrado com a sua preocupação em ser um mediador entre o aluno e conhecimento a ser ensinado, assim como em formar o estudante em todas as suas dimensões e formar para a cidadania. A esse respeito podemos citar o trecho abaixo.

O sentido que eu atribuo a minha profissão, ao meu trabalho enquanto docente, ele foi sendo construído ao longo da minha formação, tanto na universidade, quanto na formação continuada, especialização, mestrado e, atualmente, no doutorado. O sentido de que, assim, a gente começa é, a dar aula, vamos se dizer assim, nesse sentido, é, de acordo com aquilo que a gente vai aprendendo, vivenciando e com as nossas experiências passadas como aluno e a gente vai mudando esse sentido ao longo do momento em que a gente vai tendo mais conhecimento sobre a teoria pedagógica, sobre a profissão, né? Hoje, passado todo esse momento de experiência que eu tive, o meu sentido atual sobre a profissão, sobre o ser professor diz respeito a uma formação integral do estudante, de uma formação para a cidadania, ou seja, não é simplesmente transmitir conhecimentos. Não é simplesmente estar ali para dar aula, no sentido de demonstrar novos conhecimentos para os estudantes, mas assim, é ser uma pessoa, um profissional que faça a mediação entre o conhecimento e os estudantes, ou seja aprender. Ajudar, não somente, a aprender os conhecimentos, os conteúdos pragmáticos das disciplinas como, também, a formar, realmente, em todas as suas dimensões, ajudar a formar, na verdade é essa, ajudar a formar em todas as dimensões esse estudante que ali está conosco e, também, aprendendo com esses estudantes. Então, o sentido que eu dou hoje à minha profissão é esse. É de ser um mediador entre o conhecimento e alguém que ajuda a formar, em todas as dimensões, aquela pessoa, que a gente denomina de estudante, em seu processo acadêmico e de acesso aos recursos culturais que nós temos disponíveis. (QUARTZO AZUL, 2022).

Já no que concerne a essência identificada nas respostas dos tutores dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI acerca do sentido do trabalho docente, podemos destacar o que respondeu a professora Sodalita. Ao ser questionada sobre qual o sentido atribuído ao seu trabalho docente, esta explicitou uma categoria similar à do professor Quartzo Azul, pois, ficou evidente que a essência do sentido que esta atribui ao seu trabalho docente, tem vinculação com a necessidade de proporcionar ao aluno uma educação transformadora, voltada para a cidadania. A professora Sodalita, demonstrou, também, que há uma influência das categorias identificadas nos motivos que a levaram para os caminhos da docência, os quais possuem relação com uma essência vinculada ao contexto social, conforme pode ser observado no trecho que segue.

Eu acho de poder contribuir, né? Com a formação de cidadão consciente. [...] no meu ensino médio eu, também, tive grande influência. Eu tive um professor de Geografia que dizia assim: vocês são o futuro do nosso país. Então, assim, vocês têm que ser pessoas ativas, críticas, né? Ir lá, opinar. E eu acho que o professor é isso. Para mim, o que me dá sentido é fazer com que o aluno possa poder questionar, né? Ter, realmente, a formação do cidadão. (SODALITA, 2021).

Em relação a resposta dada pelo professor Ônix, este, na condição de tutor, ao ser indagado acerca de qual o sentido atribuído ao seu trabalho docente, se remete a questão inicial para demonstrar que mesmo não tendo escolhido a profissão docente devido a aptidões naturais, mas sim, por conta de vivências, experiências e oportunidades que foram aparecendo ao longo da sua jornada acadêmica, a essência evidenciada na resposta sobre o sentido manifestou a mesma categoria externada pela maioria dos participantes da pesquisa, qual seja: a possibilidade de transformar o sujeito e, conseqüentemente, a sociedade. Tal constatação pode ser corroborada no trecho a seguir.

Acabou que, de fato, não foi planejada, mas, né? Me fez viver essa experiência bacana, inclusive, eu tive experiências com o pessoal do EJA, o que me levou, assim, a repensar muito nas coisas, né? Como a gente, muitas vezes, tem a oportunidade e não abraça essa oportunidade, né? Não agarra essa oportunidade quando se fala de ensino mesmo, né? Ensino de qualidade, como o Instituto Federal do Piauí tem um ensino básico, técnico, né? De muita excelência no estado, muitas vezes a gente não agarra. Então, assim, o sentido, né? Por assim dizer, é, quando voltei a ministrar aulas, é de fato, tentar, ao máximo, mostrar aos alunos, eu sempre digo isso para eles, né? Que a necessidade de nos agarrarmos a essa necessidade de educação, porque isso nos favorecerá e muito, né? Na nossa caminhada até o êxito profissional que nós desejamos. Então, é mais no sentido de abrir os olhos dessa garotada aí para ver se eles conseguem trilhar um caminho melhor, eu sempre digo, melhor do que seus pais. (ÔNIX, 2022).

Assim, encerramos a exposição dos dados coletados no âmbito do questionamento sobre o sentido do trabalho docente e coordenadores, docentes e tutores dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI demonstrando que as categorias que permearam as respostas abrangeram desde demandas sociais destinadas aos discentes, emancipação e transformação do sujeito e da sociedade e vivências e oportunidades, predominando, dessa forma, a necessidade empreender um trabalho docente que possibilite, aos alunos, receberem uma Educação transformadora e que torne possível a transformação social.

### **3.3 Vivências socioculturais e o trabalho docente**

Na intenção de elaborarmos uma compreensão da dimensão sociocultural na construção da cultura pedagógica dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI, torna-se necessária a explanação

acerca da influência das vivências socioculturais no trabalho docente, assim como, é pertinente compreendermos como o trabalho docente influencia nas vivências e experiências socioculturais dos docentes da licenciatura da UAB/IFPI. Para tanto, iniciaremos com os dados coletados junto aos coordenadores, em seguida, aos docentes e, por fim aos tutores.

Assim, quando indagamos a professora Ametista sobre como ela percebe as vivências sociais moldando o seu trabalho docente, assim como o seu trabalho pedagógico influenciando na sua vida cotidiana, valores sociais e culturais, sua resposta mostrou uma essência atrelada a administração do seu tempo em ambiente social e institucional com a finalidade de poder usufruir de todas as relações proporcionadas em todos os âmbitos da vida pessoal e profissional, demonstrando, assim, uma preocupação com a interferência do âmbito profissional no âmbito pessoal a ponto do primeiro não permitir que o segundo atinja seu êxito, conforme podemos constatar no trecho que segue.

Ah, a gente precisa ter tempo pra tudo, né? Administrar o tempo. Eu digo isso sempre para os meus filhos, né? Que há tempo para tudo. Você só precisa se organizar. (AMETISTA, 2021).

Já no que diz respeito ao trabalho pedagógico influenciando na sua vida cotidiana, valores sociais e culturais, a professora Ametista externou uma preocupação orientada a uma conduta pedagógica e docente pautada no compromisso com o aluno, assim como na disponibilidade para esse aluno, ou seja, se fazer presente sempre que o aluno necessitar do acompanhamento ou orientação do professor, conforme pode ser corroborado no trecho a seguir.

Agora, uma coisa importante, é que esse fazer pedagógico, essas relações que a gente tem no trabalho, na docência elas devem ser relações estabelecidas com respeito, né? E uma das coisas que a gente considera como respeito é cumprimento das suas obrigações. Você enquanto docente, você tem uma série de obrigações, né? Quando você cumpre com suas obrigações os outros percebem, seus alunos percebem isso. E, além da responsabilidade, nessa relação professor – aluno, eu defendo, assim, muito, o acesso, a acessibilidade do aluno para você. [...] (AMETISTA, 2021).

Prosseguindo com as análises dos dados coletados nas entrevistas, temos a resposta do professor Lápiz Lazúli, na condição de coordenador do curso de Licenciatura em Matemática da UAB/IFPI, este demonstrou em sua resposta, uma essência vinculada a uma preocupação em realizar uma mediação entre os conceitos previamente concebidos em sua construção social e acadêmica, na intenção de que tais concepções não influenciem de forma negativa no seu trabalho pedagógico. A esse respeito, podemos perceber que o trabalho docente do professor em questão sofre influência direta de percepção de vida, de sociedade e profissionais as quais

impactam de forma direta no seu fazer docente, conforme podemos demonstrar no trecho que segue.

É um eterno sentido de tentar se controlar pra não deixar a minha vivência, inclusive, toda aquela construção que eu já tenho da educação presencial, não é? Impactar negativamente na educação a distância. A gente fica numa situação de ter que ter controle e o ser humano ele não é perfeito, né? Ele, as vezes, ele comete um erro ou outro, né? E a gente, enquanto gestor, enquanto coordenador de curso, a gente não tem esse direito de errar. A gente tem que ter esse cuidado de sempre refletir antes de tomar qualquer decisão enquanto coordenador do curso. [...] A gente tem que ter uma sensibilidade muito maior. Então, eu vivo nessa situação de controle, ter que me controlar, não é? Com as minhas vivências anteriores para que eu não impacte, vamos se dizer assim, negativamente, né? Na vida dessas pessoas que estão na educação a distância. (LÁPIS LAZÚLI, 2022).

Sobre o que concerne a resposta do professor LÁPIS Lazúli a respeito da sua percepção acerca de como o seu trabalho pedagógico exerce influência nas vivências sociais e culturais deste obtivemos uma resposta onde foi possível observar uma categoria vinculada a transformação pessoal. Assim, a essência evidenciada na resposta demonstra que o trabalho pedagógico exercido pelo professor em tela, incide forte influência na vida social e cultural dele, tendo em vista que há uma admissão de mudança comportamental atingindo, inclusive, a vida sua íntima, conforme podemos corroborar com o trecho abaixo.

O meu trabalho enquanto coordenador do curso, ele me mostrou que eu tenho que ser flexível com muita coisa e que eu tenho que ser, ao mesmo tempo crítico e colaborativo, né? Então, isso termina que até trazendo para seu aspecto pessoal, né? [...] Então, é isso. Então, eu sempre fui um cara preocupado com o ensino. E aí, eu venho tendo essa transformação, daquele cara tradicional, né? Foi muito difícil eu romper, né? E hoje em dia, pelo fato de estudar muito sobre ensino eu tô, vamos dizer, em transformação, em contínua transformação. Ainda não parei, né? (LÁPIS LAZÚLI, 2022).

Agora, iniciaremos com as análises das respostas obtidas nas entrevistas junto aos docentes do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da UAB/IFPI.

Dessa forma, temos na fala da professora Hematita, ao interpelarmos esta sobre como ela percebe as vivências sociais influenciando no seu trabalho docente, a essência observada em sua resposta evidencia uma percepção de uma dialeticidade presente nas relações sociais, fator este que condiciona a interação entre professores e alunos de tal forma que as vivências do professor em âmbito social interferem diretamente no ambiente pedagógico.

Nessa percepção, temos a mesma essência quando solicitamos o exercício questionador inverso, ou seja, tentar identificar qual a percepção da influência exercida do trabalho pedagógico na vida social e cultural. Assim, ficou exposto que a categoria presente na

identificação da essência da resposta dada pela professora Hematita possui vinculação com os processos de interação social, conforme podemos explicitar no trecho que segue.

A gente não é uma ilha cercada, né? Nós precisamos uns dos outros e a Educação ela é dialética, dialógica. *Feedback*. Um precisa do outro. Esse movimento ele é contínuo.

[...]

Essa questão do humano, do ser humano. Tratar gente como gente, os sentimentos, os valores, o amor pela profissão, gostar, né? [...] (HEMATITA, 2021).

Já que concerne à resposta da professora Topázio, tanto no que diz respeito a percepção desta em relação a influência exercia pelas vivências sociais no seu trabalho pedagógico, quanto o seu trabalho pedagógico influenciando na sua vida social e cultural, esta demonstrou uma essência atrelada à uma categoria, em primeiro lugar, ao enquadramento a demandas sociais e políticas atuais, assim como a uma responsabilidade profissional em relação a influência do trabalho pedagógico na sua vida social e cultural, conforme podemos destacar abaixo.

Hoje a gente tem que ter bastante cuidado quanto a isso, né? Que a gente tá vivendo uma coisa totalmente diferente, principalmente, na parte política, na parte que se ouviu falar muito em doutrinação de um tempo pra cá, né? Então, tudo envolve. Quando a gente tá conversando em roda de amigos, quando a gente tá conversando no trabalho, né? Tudo isso influencia, porque a gente vê a questão da Educação. Essa pandemia veio muito para ensinar isso, né? A importância do ensino. Eu acho que nós, professores, entendemos muito quando os alunos tiveram que ficar EaD, né? E os pais não sabiam muito bem como lidar com essa situação. Então, eu acho que foi, realmente, aí que a gente passou a perceber muito mais as coisas como, realmente, elas são, né? Com essa nova forma de se inteirar e dar aula.

É, assim, é engraçado quando a gente tá conversando com alguém e a gente já foi professor de alguém e a pessoa chega e chama a gente de professor, né? Por mais que a gente tenha uma certa intimidade é aí que a gente para e vê aquilo. Até mesmo no instituto, quando todo mundo, qualquer pessoa que passa chama você de professor, né? “Ah, professora”. [...]. Mas, a gente dessa forma, como, tipo, uma responsabilidade quando a pessoa te chama de professor, né? Quando uma pessoa lhe chama de professor parece que vem na sua mente Ensino, né? Tipo que você não pode errar e aquilo ali é o professor que vai te ensinar, né? Então, me vem muito essa questão dessa responsabilidade sim. (TOPÁZIO, 2021).

Em relação a professora Esmeralda, ao ser indagada sobre como ela percebe as vivências sociais influenciando no seu trabalho pedagógico, a resposta obtida evidenciou uma essência semelhante a identificada na resposta da professora em tela, qual seja: a responsabilidade profissional. Entretanto, na resposta da professora Topázio, além da categoria identificada, foi

possível perceber, também, que alguns elementos a professora em questão não tinham consciência de sua existência, tomada de consciência a qual só foi possível devido a autorreflexão executada pela professora Topázio após a interpelação deste pesquisador, conforme podemos identificar no trecho abaixo.

Eu acho que isso aí vai muito, assim, do senso de responsabilidade que a gente tem que ter, né? É o compromisso com o processo. Não pensar sempre no imediatismo. Porque é como a gente tá falando aqui, a gente faz um trabalho de formiga, né? Então, não adianta a gente pensar que as recompensas, as vitórias elas vão chegar assim de imediato. Então, eu procuro sempre trabalhar nesse sentido, né? E isso daí eu trago das minhas experiências sociais quando eu tento, inclusive, passar isso para os alunos porque muitos são alunos adolescentes, ou até alunos que são mais velhos que são padrões bem distintos, bem polares, né? E aí, essa miscigenação de públicos gera, também, nos dois polos tem ansiedade, né? Pelas conquistas, ou por ainda tá começando, ou por já tá tentando há muito tempo. Então, saborear o caminho, né? Fazer o caminho ser aproveitado ao máximo, acho que isso daí dentro de responsabilidade e compromisso é o principal assim que eu tento passar, que eu trago como motivação, inclusive. Porque a gente tá, também, a gente termina sendo exemplo mesmo sem querer, né? Então, isso que eu tô te falando é o que eu quero passar, né? Mas, outras coisas eu termino passando sem saber, né? Isso daí é importante. Eu não saberia te dizer, só se eu fosse olhar as cartinhas, né? Que a gente recebe, em alguns momentos a gente termina recebendo, né? Final de cursos e tal. Os alunos falam, né? Na questão do cuidado [...] na questão do outro. A gente ser sensível na questão do outro, acho que isso é bem importante porque eu vejo que há uma carência, né? Muito disso assim. As vezes o professor se porta muito ainda de forma superior, né? E isso, independente de formação de tudo, eu acho que a gente tá ali como ser humano e isso eu aplico pra tudo, né? Estando no trabalho ou não. (TOPÁZIO, 2021).

Ao ser questionada sobre como o seu trabalho pedagógico exerce influência nas vivências sociais e culturais, a professora Esmeralda demonstrou uma categoria onde foi observada uma essência com a mesma perspectiva da resposta anterior, ou seja, uma essência voltada para a responsabilidade profissional. A esse respeito, a professora em questão enfatiza a necessidade de sempre buscar atualizações de informação na sua área de atuação profissional para sempre conseguir repassar ao aluno informações contemporâneas, demonstrando, assim, o seu compromisso e responsabilidade com o ensino, de acordo com o explicitado no trecho abaixo.

Dentro da nossa profissão, né? Dentro da docência a gente precisa tá sempre em busca, né? Então, o fato de a gente tá sendo bombardeado por muita informação, isso tudo faz com que a gente fique o tempo todo em busca de atualização, de novidade. Então, eu saio do trabalho e chego em casa, e aí meu filho vai fazer uma atividade, né? Eu, tanto sou mais tolerante com ele, porque eu já penso com relação a outros, né? Poderia ser aquela mãe bem rígida, bem rigorosa e tudo mais. Eu tento, né? Ser mais tolerante. Eu tento buscar mais

formas de como conversar, né? Tipo assim, porque as vezes a gente vê as disparidades, né? As vezes a pessoa no trabalho é de um jeito e em casa é totalmente diferente, e isso daí, eu tento trazer essa mesma sensibilidade para casa. E com relação a atualização, também, eu vejo muito assim que eu não sou uma pessoa, assim, de ficar muito a procura, eu vivo muito o meu círculo, né? Mas, dentro desse meio que eu tô inserida de ser professora, eu me vejo obrigada, dentro, de fora da sala a tá procurando, né? A tá sempre em busca de formação e conhecendo cada vez mais as coisas pra poder ganhar essa experiência e chegar na escola e ter [...] porque quando eu cheguei no interior, porque eu sou da capital, eu sou formada na UFRN, fiz o mestrado e o doutorado lá, então quando eu passei eu fui pra o interior, né? E dentro dessa mudança de realidade eu percebi que o trabalho ele me moldou muito nesse sentido, nessa questão da comunicação com as pessoas e, também, nessa parte de busca, né? De informações constantes. (ESMERALDA, 2021).

Já em relação ao professor Quartzo Azul, ao incitarmos este a refletir acerca de como é a sua percepção em relação a influência das vivências sociais exercia sobre o seu trabalho docente, este externou uma categoria vinculada a uma essência voltada para uma percepção contextual e holística da realidade social, sem esquecer da coerência de comportamento tentando compatibilizar suas ações executadas em ambiente acadêmico com suas ações efetivadas em ambiente social, de acordo com o explicitado abaixo.

De fato, de certa forma, todas as vivências elas contribuem para a construção do que eu acredito ser Educação, do que eu acredito ser uma cultura pedagógica, do que eu acredito ser ideal para mim, né? Sempre essa contribuição. Algumas, podemos dizer que sejam mais fortes. Outras são de forma mais indireta. Então, por exemplo assim, com relação a minha família, vivência no aspecto familiar. Como eu falei pra você, a minha família ela tem um *status* socioeconômico baixo e de pouca escolaridade. Então, de certa forma, aquilo não há muita influência, vamos se dizer assim, nesse sentido, né? Porque nós não temos um capital cultural, vamos dizer assim. Já com relação aos outros aspectos, as outras dimensões nas quais eu círculo dentro do aspecto cultural, vamos dizer assim, o aspecto do trabalho, o próprio trabalho onde eu exerço minha profissão, no âmbito acadêmico e com relação aos aspectos políticos, eu acredito que essas influências são maiores. Porque eu tento conciliar aquilo, por exemplo, que eu acredito e aqueles espaços os quais no aspecto cultural eu estou presente, eu tento conciliar com a minha coerência, tanto no modo de ser, de viver, de pensar, uma coerência com os meus valores sociais, éticos e políticos, fazer essa coerência com o meu trabalho, trabalho em sala de aula. (QUARTZO AZUL, 2022).

Por conseguinte, interpelamos o professor Quartzo Azul com o exercício reflexivo no sentido inverso ao questionamento anterior, ou seja, questionamos como ele percebe o seu trabalho pedagógico influenciando na sua vida cotidiana, assim como nos seus valores sociais e culturais. Nessa perspectiva, obtivemos uma resposta onde foi identificada uma categoria já evidenciada em respostas, tais como a da professora Esmeralda e a professora Topázio, tendo sido, dessa forma, identificado que a responsabilidade profissional permeia a essência da sua

percepção da influência exercida pelo seu trabalho pedagógico junto à sua vida sociocultural, sempre focado na coerência entre ambos os aspectos, conforme explicitado no trecho abaixo.

Então, assim, o inverso já é bastante, ele é mais forte, por quê? Porque essa dimensão do trabalho no qual eu exerço ela, de certa maneira, orienta as demais relações que eu tenho dentro do campo social, as relações familiares, as relações de amizade. Então, aquela mesma coerência que eu levo do campo das ideias, do campo político para a dimensão do trabalho como professor, essa mesma coerência que eu faço nesse sentido, eu também tento exercer no sentido inverso. Então, tudo aquilo que eu tenho como valor, todos aqueles padrões éticos, tudo aquilo que eu acredito e que eu aplico enquanto professor, todos esses valores, eles, também, estão na minha dimensão social, vamos se dizer assim. Então, assim, hoje eu tenho uma formação, eu sou partidário, vamos dizer assim, porque eu acredito em uma formação, em uma determinada formação educacional pedagógica de base crítica e de base emancipadora, como Paulo Freire, como algumas ideias ligadas, vamos dizer também, ao marxismo, mas, assim, nesse aspecto crítico, né? Da Educação, nessa visão crítica de se ver a Educação e uma visão crítica emancipadora. Então, esses mesmos valores que eu trago da minha formação enquanto professor eu tento aplicar coerentemente no meu viver, no meu cotidiano, né? E nas minhas outras relações sociais. Então, assim, basicamente, esse caminho de coerência eu tento fazer, tanto de um lado como do outro. (QUARTZO AZUL, 2022).

Já no que concerne ao curso de Licenciatura em Física, ao indagarmos o professor Citrino acerca de como este percebe a relação existente entre as vivências sociais e o seu trabalho docente a resposta obtida evidenciou uma percepção deste sobre a importância da vivência com os pares, assim como demonstrou a necessidade de compreender a realidade social, política e econômica atual para que seja possível repassar ao aluno ensinamentos contextualizados, conforme podemos constatar no trecho abaixo.

Eu tive muita influência, principalmente, dos colegas de trabalho... a gente interage muito, aprende muito com os colegas. Isso tem uma influência bem direta [...].

Por mais que eu seja da área da Física, a gente não desligado do mundo social [...]. Então, eu acabo estando coisas como a política tem afetado na educação, como, por exemplo, como meus alunos estão atuando no mercado de trabalho, eu me preocupo bastante. (CITRINO, 2022).

Em prosseguimento às análises, adentramos o universo sociocultural identificado nas respostas dos tutores da UAB/IFPI. Para tanto, tomamos, inicialmente, os dados contidos na resposta da professora Sodalita. Ao questionarmos a professora em questão sobre como esta percebe as suas vivências sociais exercendo influência sobre o seu trabalho docente na tutoria da UAB/IFPI, esta demonstrou uma essência pautada em duas perspectivas imbuídas de uma

dialeticidade demonstrada na ideia de que ao exercer uma à outra é automaticamente influenciada possuindo uma interdependência e completude.

Nessa compreensão, estamos nos remetendo ao processo de interação social (nesse caso uma categoria identificada) em ambiente acadêmico entre tutor e aluno, assim como a categoria da responsabilidade profissional, partindo do princípio de que ao se relacionar academicamente com o aluno, na intenção de torna-lo um ser crítico e consciência da sua condição como cidadão, de forma automática, tal ação demanda uma postura, também, crítica e consciente da sua condição de pessoa, tutora e cidadã, conforme podemos identificar no trecho abaixo.

É tão difícil a gente falar essa percepção, porque quem tá de fora vê mais, né? Esse molde, né? Da gente como professor e pessoa. Eu acho que vai tudo nesse sentido que eu falei da questão da formação da pessoa crítica, né? Então, a partir do momento em que eu faço com que o aluno, eu instigue o aluno a isso, eu melho como professora e como pessoa, né? Seria muito contraditório eu fazer com que meu aluno seja um cidadão, sendo que eu não sou uma cidadã, né? Então, assim, eu sempre procuro ver outras fontes, né? Para trazer diversas opiniões. Eu digo que eu sou muito, assim, aberta, né? (SODALITA, 2021).

Por conseguinte, incitamos a professora Sodalita a exercitar a reflexão inversa, ou seja, tentar perceber como os aspectos contidos no seu trabalho pedagógico exercem influência na sua vida cotidiana, assim como moldam os seus valores sociais e culturais. A resposta obtida evidenciou uma categoria já externada na pergunta anterior, qual seja: a interação social, assim como demonstrou a presença de uma categoria já externada previamente, a transformação pessoal. A esse respeito, a professora em tela demonstrou uma essência vinculada a influência exercida pela relação desta com os alunos, pois, conforme respondido, os comportamentos dos alunos após a sua ação docente servem como parâmetro para o estabelecimento de comportamentos nos outros ambientes sociais que a professora em tela participa, conforme podemos demonstrar a seguir.

Eu acho assim, pensando por esse lado é algo um pouco de se colocar, também, na questão do aluno, né? De entender as vivências que eles trazem para a gente e isso contribui profissionalmente e acaba levando, também, um pouco pro pessoal, né? Então, assim, como é que eu vou dizer assim? Como eu como professora faço essa questão da reflexão com os alunos eu trago para minha prática, por exemplo, de ir num lugar e questionar meus direitos, né? Porque como eu exerço isso com os meus alunos isso, eu acabo trazendo um pouco para mim. Porque, atualmente, eu sou tutora e trabalho numa indústria, né? E quando a gente convive com outras pessoas, com outras vivências a gente acaba compartilhando muita coisa, né? E isso, também, de não só fazer que o aluno seja visto, mas, também, para a gente como professor, que é invertendo esse papel de ser crítico também em outras circunstâncias, né? Eu acho que seria mais ou menos isso, de refletir mais, de questionar mais. (SODALITA, 2021).

Temos, ainda, os dados coletados junto ao professor Ônix, representando a tutoria do curso de Licenciatura em Matemática da UAB/IFPI. Assim, ao interpelarmos este sobre qual seria a sua percepção acerca de como as vivências sociais moldam o seu trabalho docente, a resposta obtida externou uma categoria vinculada a uma percepção contextual e holística acerca de tal relação, assim como uma responsabilidade profissional a qual permeia e direciona o seu trabalho docente oriundo da relação entre vivências sociais e trabalho docente, de acordo com o explicitado a seguir.

Bom, desse ponto de vista é algo muito interessante, também, Hebert. Porque, como professor, apesar de ser uma profissão, né? Que há muito ela é desprezada mesmo assim, né? Por muitos governos, aí vem de longe, né? Como é algo que muitas vezes não é visto como investimento, mas, como despesa, acaba que as escolas não têm a devida atenção que deveriam ter, né? Pelo menos é uma visão que eu vejo. Com isso, o professor ele é tido, em muitos os contextos, é o que eu percebo, é o que eu vivencio no contexto social, como um herói de fato, né? Alguém que labuta constantemente pra manter ali, né? Como diz o bem popular: “os meus filhos estão ali sempre sendo ensinados pelo professor”. Então, isso leva a qualidade, ou a característica do professor a ser alguém influente dentro da sociedade, né? Dentro do seu contexto social. Então, por vezes, alguém, antes de tomar uma decisão, digamos política, por exemplo, né? “Professor, qual é o seu ponto de vista?” “Qual a sua ideia desse ponto?”, né? Então, perceba que existe uma influência muito forte em qualquer contexto social que o professor esteja inserido, porque ele é visto como alguém dotado de conhecimento, por mais que nem tenha. Mas, ele é visto nesse sentido, né? Por alguém que é dotado de conhecimento. Portanto, há uma influência muito forte, né? Do professor, em relação ao contexto social em que ele vive. (ÔNIX, 2022).

Ademais, ainda sobre a indagação de como o professor Ônix percebe o seu trabalho pedagógico incidindo no seu cotidiano, nas suas vivências sociais e culturais, este evidenciou uma essência vinculada às mesmas categorias explicitadas no questionamento anterior, ou seja, o professor em questão manteve a percepção de que o âmbito profissional está permeado de relações sociais e o inverso também se aplica, demonstrando, assim, que a dialeticidade está presente quando se pensa na relação entre trabalho pedagógico e vivências socioculturais, de acordo com o corroborado no trecho abaixo.

Olha, em relação a minha influência da vida social ao trabalho, essa influência que existe do trabalho na minha vida social ela, de certa forma, é forte também, né? Eu acho que posso falar dessa forma, porque não tem como, Hebert, você, ou seu se tem como eu preciso entender, né? Separar. Como é que eu consigo separar a influência do meu contexto social na minha vida, né? A Sociologia tinha que me explicar isso, a Filosofia. Porque é difícil, né? Essa convivência. Não tem jeito. O meio, ele vai lhe influenciar. É uma consequência, penso eu, né? Não sou um doutor na área e conheço muito pouco sobre, né? Mas, o meio influencia sim, né? Eu tanto consigo influenciar, é um caminho, é uma via de mão dupla essa influência. Tanto eu consigo influenciar, como o contexto do

trabalho, quanto o contexto social de alguma forma, também, me influencia como professor. (ÔNIX, 2022).

Por fim, temos o tutor representante do curso de Licenciatura em Física, o professor Âmbar. Ao indagarmos este sobre qual a sua percepção da relação existente entre as vivências sociais moldando o trabalho docente, assim como suas ações pedagógicas influenciando as relações sociais, a resposta explicitada demonstrou uma categoria externada por outros participantes dessa pesquisa, qual seja, a responsabilidade social oriunda de uma posição que o tutor ocupa, pois, a sociedade o vê como um docente e um exemplo a ser seguido e respeitado, conforme demonstrado na citação abaixo.

Eu percebo a questão do respeito, né? Vem assim, como um exemplo pra os alunos na rua [...] O ambiente que a pessoa está eles tratam com respeito, principalmente nas cidades menores, né? (ÂMBAR, 2022).

Ademais, na intenção esclarecer de forma mais eficiente a compreensão dos participantes desta pesquisa acerca das noções de Cultura e Educação, levamos tal questionamento. Dessa forma, iniciaremos com o grupo de coordenadores dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI.

A esse respeito, levantamentos como questionamento, qual a percepção destes sobre os conceitos de Cultura e Educação. Nas respostas obtidas ficaram evidenciadas três categorias, quais sejam: a dialeticidade entre os conceitos; a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de habilidades sociais, conforme pode ser constatado nos trechos abaixo.

[...] quando você fala em cultura, ali dentro já tem algum tipo de educação envolvida e, assim, eu acho que uma até complementa a outra. Dentro da escola as coisas funcionando de acordo com a cultura que a gente trás lá de fora. (AMETISTA, 2021).

[...] a cultura, que é um conceito bem amplo, ela vem de certa forma [...] a cultura e a educação elas estão entrelaçadas. (LÁPIS LAZULI, 2022).

[...] cada degrau que você vai galgando você vai adquirindo novos elementos para você enquanto pessoa e de posse dessas informações, dessas formações você possa, como pessoa é, saber lidar com os outros que lhe envolvem [...]. (JASPE VERMELHO, 2022).

No que diz respeito à dialeticidade, fica evidenciada a percepção de que há uma modificação mútua entre as pessoas numa perspectiva de interação social a partir do fenômeno social, fato este que pode ser vinculado, também, à interdisciplinaridade demonstrada pelo professor Lápis Lazúli, tendo em vista que na relação dialética há essa interconexão de fenômenos, no caso o cultural e o educacional. E, por fim, temos o desenvolvimento pessoal

verificado na fala do professor Jaspe Vermelho, considerando que os aspectos culturais e educacionais se efetivam em âmbito social o qual é fomentado pelas relações entre indivíduos.

Dessa forma, passaremos para as análises dos dados coletados nas entrevistas realizadas junto aos docentes dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física da UAB/IFPI, no que concerne a percepção destes sobre os conceitos de Cultura e Educação

Assim, ao questionarmos os docentes do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, obtivemos respostas que evidenciaram categorias já expostas pelos coordenadores de cursos, quais sejam: o caráter interdisciplinar entre cultura e educação; e o desenvolvimento de habilidades sociais.

A esse respeito, podemos citar a resposta das professoras Hematita e Esmeralda, onde ficou exposto que o fenômeno educacional e cultural possui estreita relação, havendo, dessa forma, um caráter de complementariedade, assumindo uma interdisciplinaridade que se manifesta no desenvolvimento de habilidades sociais dos indivíduos nos mais diversificados contextos em que as interações sociais podem ocorrer, conforme verificado no trecho abaixo.

A educação para mim, também, é cultura, né? Faz parte. Então, veja, essas duas palavrinhas aí estão bem juntas, interdependentes. Elas se relacionam muito, né? (HEMATITA, 2021).

A educação ela está em várias esferas. [...] A educação é tudo o que vai possibilitar o crescimento do indivíduo, como ser humano, para a vida, né? Tanto a vida social como o trabalho. Tudo o que estiver relacionado com esse engrandecimento de preparo para a sociedade [...]. (ESMERALDA, 2021).

No que diz respeito às respostas dos professores do curso de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física, estes expressam categorias que mais se aproximam da perspectiva sociocultural adotada na presente pesquisa, qual seja: a percepção de educação como o processo de transmissão cultural. Dessa forma, podemos observar nas respostas do professor Quartzito Azul e do professor Citrino elementos que configuram uma ideia de que a relação existente entre educação e cultura demanda questões humanitárias, sociais e de perpetuação dos aspectos sociais construídos no bojo da sociedade, de acordo com o explicitado a seguir.

[...] eu entendo a educação como um processo humano, político, racional, de construção de conhecimentos, uma construção mediada entre sujeitos [...] e que pode promover, pode construir a capacidade crítica, pode ajudar a emancipar pessoas e pode ajudar a transformar realidades. Já a cultura [...] é tudo aquilo que o ser humano constrói [...], produzem e que é compartilhado,

que é deixado por herança [...] com os demais seres humanos que vão nascendo. (QUARTZO AZUL, 2022).

[...] acredito que a educação é uma forma que a população, o ser humano, ele tende em passar o conhecimento de uma geração para outra [...]. A educação ela tem um papel de perpetuar o conhecimento [...]. E a cultura também é uma forma de expressão educacional [...]. (CITRINO, 2022).

Por fim, temos nas categorias evidenciadas nas respostas dos tutores a demonstração de que esse grupo de participantes partilha das mesmas percepções de cultura e educação já externadas por coordenadores e docentes. A esse respeito, podemos citar categorias que apontam o caráter interdisciplinar, a transmissão de conhecimento e a relevância do contexto social, da forma como está corroborado no trecho a seguir.

[...] seria transmissão de conhecimento, compartilhamento de conhecimento. Toda vez que a gente fala de cultura a gente pensa logo no meio que a gente vive, de como a gente convive. (SODALITA, 2021).

Educação é todo campo de ensino e aprendizado e a vivência escolar é apenas um deles. A gente consegue aprender em diversos contextos [...]. Então, educação é isso, são todos os meios que conseguem nos fazer aprender algo. E a cultura nada mais é do que o contexto em que estamos inseridos. (ÔNIX, 2022).

Prosseguindo com a análise dos dados, chegamos na última indagação que compõe a dimensão sociocultural, qual seja: como os elementos socioculturais influenciam na efetivação dos mecanismos pedagógicos utilizados para desenvolver a autonomia e a criticidade do professor e do tutor (no caso dos coordenadores) e do aluno (no caso dos docentes e tutores)?

Na entrevista junto aos coordenadores dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI, indagamos estes acerca dos modos como os elementos sociais e culturais influenciam na efetivação dos mecanismos pedagógicos utilizados para desenvolver a autonomia e a criticidade no professor e tutor. As repostas oriundas dos coordenadores evidenciaram categorias vinculadas à alteridade, às particularidades socioculturais regionais, assim como um planejamento pedagógico orientado a uma prática construtivista, coadunando com as outras categorias identificadas, preconizando, dessa forma a efetivação de mecanismos orientados ao desenvolvimento de uma autonomia e criticidade pautada no respeito às diferenças do outro, conforme pode ser corroborado no trecho abaixo.

Na atualidade, nós já estamos trabalhando com ideias do ensino construtivista. Ensino este em que a gente se baseia na necessidade de absorver a informação que aluno já tem e que possa, de posse de outras informações, ele possa trabalhar positivamente com alguns dos conteúdos que são repassados a ela. E a gente procura trabalhar, também, com os professores que eles não, assim que eles procurem trabalhar de uma maneira correta, concreta, que eles não

possam estar menosprezando nenhuma situação, que eles deem apoio, realmente, ao aluno. (JASPE VERMELHO, 2022).

Em relação aos dados obtidos nas entrevistas realizadas junto aos docentes, acerca dos modos como os elementos sociais e culturais influenciam na efetivação dos mecanismos pedagógicos utilizados para desenvolver a autonomia e a criticidade nos alunos, temos nas falas dos docentes do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física categorias pautadas na observação contextual como princípio sociocultural observado na efetivação de ações pedagógicas orientadas a estimular, no aluno, um aprendizado crítico e emancipador, assim como a adoção de metodologias participantes para que o aluno possa desenvolver habilidades e competências a partir da problematização de casos simulados, conforme pode ser percebido nos trechos abaixo.

Eu me considero uma professora crítico-social dos conteúdos [...] então, eu optei por essa tendência. Então, eu busco nos meus alunos o senso crítico que eles observem ao seu redor o que está acontecendo e a partir disso que eles se posicionem e que a educação é um ato político. (HEMATITA, 2021).

[...] trazer essas tecnologias para a sala e no seu planejamento você colocar isso no planejamento, a aplicação de ferramentas virtuais para o estudante. Então, eu vejo que essa influência é uma influência cultural. A cultura, hoje, nós estamos lidando com ferramentas com potencial extremamente grande de aprendizagem. (CITRINO, 2022).

Assim, após discorrermos acerca das percepções dos coordenadores, docentes e tutores dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física da UAB/IFPI no que concerne aos aspectos que compõe a dimensão sociocultural, torna-se pertinente analisarmos a dimensão da racionalidade pedagógica para que, assim, possamos estabelecer uma compreensão de como ocorre a construção da cultura pedagógica na UAB/IFPI.

### 3.4 Sociedade, educação e a construção da cultura pedagógica na licenciatura da UAB/IFPI

Tendo em vista os fatores que compuseram a dimensão sociocultural acima analisada, evidenciou-se que os aspectos que influenciaram na escolha dos entrevistados para adentrar os caminhos da docência tem vinculação direta com o contexto social e as relações sociais que são desempenhadas nas mais diversas instâncias que compõe o fenômeno social, quais sejam: o ambiente acadêmico e relações profissionais.

Nessa perspectiva, podemos enfatizar a influência do contexto social, assim como as vivências e oportunidades que foram surgindo ao longo do processo de formação inicial e

continuada destes, ficando as aptidões naturais como a segunda subcategoria mais recorrente na exposição dos entrevistados.

A constatação acima exposta demonstra a forte relação holística existente entre as variadas dimensões que compõe o Ser e como estas se interrelacionam para que seja possível a composição de uma essência do Ser, percebendo esta, conforme preconizada por Heidegger (2005a; 2005b), sendo, pois, conforme previamente explanado, a percepção sobre a ideia de existência em Heidegger (2005a) foi construída balizada na afirmação de que o eis-aí-ser e o ente intramundano são evidenciados de modo concomitante pautados na pré-compreensão do Ser como Ser que os integra e define o seu Ser.

Desse modo, o homem só se define em função do seu próprio ser, ou seja, a referência que o sujeito possui para se definir como Ser e, conseqüentemente, o Ser no mundo tem como referência a sua experiência no mundo e com os outros. Assim, a Analítica Existencial apresenta uma exigência fundamental para a sua compreensão, qual seja: a presença sistemática do ente como zona de suporte para a asserção do ser, proporcionando, então, o surgimento do ser do eis-aí-ser, dito em outras palavras, a Ontologia Fundamental de Heidegger considera que a compreensão só é possível quando entendemos a relação estabelecida entre o Ser, sua experiência no mundo e como este se percebe a partir dessa experiência.

É neste ponto onde reside a reflexão acerca dos dados identificados nas subcategorias da categoria sociocultural. Nesse momento, é possível percebermos quais os elementos estão presentes na essência da constituição do Ser dos participantes da presente pesquisa, pois, ao identificarmos os índices contidos nas respostas dos coordenadores, docentes e tutores da UAB/IFPI, é perceptível que tal essência é permeada pelas aptidões naturais, influência de outros professores, influência do contexto social, vivências e oportunidades, experiência na docência e percepção de sociedade.

Já no que concerne ao sentido atribuído ao trabalho docente, conforme a subcategorização abaixo é possível perceber a evidente vinculação de tal sentido às demandas sociais, assim como a necessidade de emancipar o aluno.

Nessa perspectiva, torna-se pertinente percebermos que a essência demonstrada nessa subcategorização está permeada por aspectos pertinentes a essência da vontade, pois, conforme demonstrado pelos entrevistados, o sentido que estes atribuem ao seu trabalho como professores está permeado de vontade de transformação do aluno para que este possa se emancipar como sujeito e como Ser, evidenciando, dessa forma, uma vontade essencial, fato este que demonstra a vontade como algo que pode ser utilizado para superar demandas existenciais que impendem o crescimento social do sujeito, corroborando a ideia de vontade, conforme estabelecido por

Friedrich W. Nietzsche em seus manuscritos do final do século XIX reunidos sob o título “Vontade de Potência: Ensaio de uma transmutação de todos os valores”.

A esse respeito, Heidegger (2010, p. 6) considera a expressão utilizada por Nietzsche acima exposta como “[...] a designação do que perfaz o caráter fundamental de todo ente”. Dessa forma, a explicação da vontade de poder responde o questionamento do que é o ente. Assim, podemos inferir acerca da essência do ser.

Desse modo, considerando a perspectiva Nietzscheana de compreensão do ente, Heidegger (2010) afirma que ao compreendermos o sentido de vontade pautado na vontade poder, a compreensão do ente se efetiva e, conseqüentemente, podemos inferir acerca da essência do ser.

Nessa compreensão, a vontade de poder se manifesta nas subcategorias “Demandas Sociais e Discentes” e “Transformação e Emancipação do Sujeito”, considerando o fato de que coordenadores, docentes e tutores evidenciaram uma vontade vinculada ao sentimento de transformação, ou seja, educar para transformar e, conseqüentemente, transpassar tal transformação à sociedade, por meio das ações dos alunos, a constatação em questão demonstrar vinculação com as ideias de vontade de poder, eterno retorno e transvalorização preconizadas por Nietzsche, ideias as quais foram corroboradas por Heidegger (2010).

Já no que concerne as perguntas acerca da relação existente entre os aspectos socioculturais e as práticas pedagógicas e a dialeticidade existente entre essas, podemos analisá-las de forma conjunta, tendo em vista que tais aspectos são interdependentes e as respostas obtidas demonstraram uma relação intrínseca. Dessa forma, de acordo com as análises prévias de identificação dos índices, ficou evidenciado que as respostas possuem uma relação com a ideia de que o professor possui uma responsabilidade perante o homem e a sociedade, assim como, ao assumir tal postura, o educador deve assumir uma postura multicultural, considerando que diversos são os desafios que permeiam as práticas pedagógicas.

A esse respeito, Morin (2005, p. 117) nos incita a perceber a relação entre o pesquisador e a prática científica sob a ótica de que “[...] responsabilidade é noção humanística ética que só tem sentido para o sujeito consciente”. Nessa perspectiva, o autor demonstra que a prática científica nos moldes clássicos, ao separar fato e valor, elimina toda a competência ética, balizando suas ações na objetividade das ações, situação a qual torna o pesquisador irresponsável por profissão.

Desse modo, pautados na constatação de que a ciência carece de uma análise sociológica de todo o seu desenvolvimento, tal constatação nos leva a perceber que uma sociologia da ciência deveria ter seu lugar de destaque, considerando que essa iniciativa possibilitaria

conceber, de forma distinta, a ciência e o cientista, para que, por conseguinte, conseguíssemos idealizar, do ponto de vista científico, a responsabilidade do cientista na sociedade. (MORIN, 2005).

Nessa concepção, ao identificarmos uma subcategorização vinculada a uma percepção de que as vivências sociais moldam o trabalho como docente, seja na condição de coordenador, professor ou tutor, tendo em vista que ideias de mundo pré-concebidas, interações sociais e demandas da sociedade, assim como uma percepção holística e contextual do fenômeno social, estão permeados por um sentimento de responsabilidade profissional.

Portanto, fica evidente que a demanda trazida por Morin (2005), já possui na essência do ser do ente dos participantes da pesquisa em tela, um ativismo espontâneo praticado de forma natural, fato este que pode ser sincronizado com a proposta de superação de tal problema, conforme preconiza Morin (2005), qual seja: a tomada de consciência crítica, neste caso a consciência crítica sobre o sentido do seu trabalho e a responsabilidade inerente a este.

No que concerne ao caminho inverso da percepção colocado no questionamento em análise, os participantes da pesquisa externaram subcategorizações acerca da relação entre a influência do trabalho pedagógico exercido por estes nas suas vivências socioculturais e valores na mesma percepção da subcategorização anteriormente analisada.

A esse respeito, a pré-leitura e o conseqüente estabelecimento dos índices identificados nas respostas nos mostraram que a subcategorização, além do apelo por uma responsabilidade profissional e social, possui, também, uma necessidade de atender demandas sociais e pessoais identificadas nos alunos, conforme pode ser constatado na necessidade de assumir um compromisso perante o aluno, assim como por identificarmos que, após diversos momentos de interação social, o processo de relacionamento educacional entre professor e aluno, tal relação provoca, no professor, um sentimento de compromisso e responsabilidade.

Nessa compreensão, torna-se pertinente considerarmos as contribuições do multiculturalismo no processo de percepção do coordenador, professor e tutor a respeito desse compromisso e responsabilidade perante o aluno. Dessa forma, para efetivar essa consideração, nos apoiamos nas ideias de Moreira e Candaú (2008) acerca da relação estabelecida entre a Educação e o Multiculturalismo e sua influência nas práticas pedagógicas.

Nesse entendimento, é relevante pensarmos a reinvenção do ensino pautados na necessidade de entendermos como os processos culturais exercem influência nos processos educativos e, conseqüentemente, nas ações pedagógicas. Para tanto, evidencia-se a demanda por uma compreensão das novas relações entre Educação e Cultura para que seja possível a

efetivação de uma educação que atenda a todos os contextos culturais que são encontrados nos mais diversificados contextos culturais.

Dessa forma, é possível propormos um atendimento da demanda acima exposta considerando a possibilidade de uma atuação do professor a partir de uma perspectiva intercultural, onde, conforme Hall (2003), tal perspectiva considera que as diversas culturas se interrelacionam a partir de um processo constante de concepção, construção e reconstrução, tendo em vista que, mesmo tendo raízes onde essas culturas são concebidas, estas possuem uma historicidade e dinamicidade. Assim, nesse processo dialético de interrelações as culturas se reconstruem a partir de hibridações, fato este que nos remete a concepção de uma prática educativa e pedagógica de reconhecimento e respeito a alteridade, conforme preconiza Moreira e Candaú (2008, p. 23)

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Nessa perspectiva, quando interpelamos os participantes da pesquisa em tela acerca dos conceitos de cultura, educação, a conciliação da teoria ensinada na sala de aula e sua aplicabilidade no cotidiano dos alunos, assim como as relações de poder se manifestando na influência exercida pelo universo sociocultural dos coordenadores, docentes e tutores na efetivação dos mecanismos pedagógicos efetivados em ambiente institucional, ficou evidente a necessidade de formar alunos críticos e emancipados.

A esse respeito, os coordenadores demonstraram uma percepção dos conceitos de cultura e educação tendo forte relação de interdisciplinaridade, questões envolvendo alteridade e respeito às diferenças, atenção às particularidades regionais, pautados em um ensino construtivista. Já os docentes e tutores, reafirmaram a noção interdisciplinar entre os dois conceitos, balizados em uma dialeticidade onde um modifica o outro a partir de uma relação intrínseca e interdependente, de modo que a educação se torna o ato de transmitir aspectos culturais das gerações mais antigas para as novas gerações.

Nessa compreensão, os pensamentos de Ingold (2010, 2012) surgem como ferramenta ideal para compreendermos as impressões acima expostas. Antes, é relevante lembrarmos que Bourdieu (1989) preconizou que os comportamentos individuais manifestados em sociedade, são construídos a partir de aspectos coletivos, podendo variar de acordo com o contexto social que estes são construídos, perspectiva a qual o autor denominou de *habitus*. A partir disso,

Mauss (1950), refletiu sobre as questões de repasse dos aspectos de transmissão cultural, em especial, às técnicas do corpo<sup>8</sup>, onde este afirma que

A noção de educação podia sobrepor-se à noção de imitação. Pois há crianças, em particular, que têm faculdades muito grandes de imitação, outras que as têm bem fracas, mas todas passam pela mesma educação, de sorte que podemos compreender a sequência dos encadeamentos. O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em que confia e que têm autoridade sobre ela. O ato impõe-se de fora, do alto, ainda que seja um ato exclusivamente biológico e concernente ao corpo. O indivíduo toma emprestado a série de movimentos de que ele se compõe do ato executado à sua frente ou com ele pelos outros.

Entretanto, a noção de educação de Mauss acima demonstrada, apesar de concordar com Bourdieu (1989) de que há um *habitus* inerente a construção e manifestação do comportamento humano em sociedade, havia uma discordância, por parte de Mauss, de que a instância metafísica se fazia presente na construção e manifestação desses comportamentos, sendo o ato de educação uma ação mecanizada com elementos predeterminados, concebidos, repassados e aprendidos de forma biológica e sequencial pelos indivíduos.

É, exatamente, nessa reflexão onde a proposta de educação da atenção de Ingold (2010, 2012) se mostra relevante e fundamental para superar tal limitação, pois o autor não concorda com a ideia de que a mente humana, durante o ato de educar, o aprendente não incorpora os ensinamentos por justaposição, mas que a apreensão das informações repassadas ocorre mediada por tensões e conflitos distintos interposto pelo universo simbólico do receptor. Nessa perspectiva, a aprendizagem depende da atenção exercida pelo indivíduo que recebe o ensinamento.

Pelo motivo acima exposto, para Ingold (2010), o ato de educar não pode ser concebido considerando as representações, ou ensinamentos transmitidos, pois, este ocorre por meio da atenção efetivada pelo aprendente, considerando que a mente humana não possui um aparelho mental preconcebido para agregar a representação que foi transmitida ao aprendente, não funcionando, assim, como um sistema operacional que adquire informações e as processa para agregá-las de forma instantânea e mecanizada.

---

<sup>8</sup> Nesse entendimento, Mauss (1950) possibilita afirmar que as técnicas do corpo são obtidas pelos indivíduos no decurso da sua vida social, por imitação espontânea onde se identifica a razão do prestígio ou da autoridade, reprodução a qual é realizada de maneira relativamente inconsciente. Há, ainda, demais técnicas que, conforme o autor, podem ser objetos de uma educação balizada em uma transmitida consciente, tais como, o caso das mulheres Maori.

É, exatamente, na ideia de transmissão cultural, preconizada por Ingold (2010) e a maneira como a coesão dos aspectos socioculturais é mantida nos grupos sociais que nossa proposta de perceber a dimensão sociocultural da cultura pedagógica dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI se evidencia.

A constatação de que há novas demandas socioculturais existentes nas relações acadêmicas, educativas e pedagógicas executadas na realidade virtual dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI, denota que tais demandas são efetivadas pelos coordenadores, docentes e tutores de forma que cada grupo de profissionais recebem esses aspectos, os percebem, executam, apreendem e compreendem conforme a atenção dada estes, mediados pelo universo simbólico de forma individual, mas que, em âmbito coletivo, o caráter dialético oriundo da complexidade da mente humana, se manifesta para mediar todo o processo de ensinagem e aprendizagem, para, enfim, compor a cultura pedagógica executada na UAB/IFPI.

Dessa forma, prosseguiremos para as análises, de forma conjunta, das constatações obtidas na análise da dimensão da racionalidade pedagógica para que possamos agregar as categorias identificadas na gestão da matéria e na gestão da sala de aula ao entendimento do processo de construção da cultura pedagógica nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI.

#### **CAPÍTULO IV – RACIONALIDADE E CULTURA PEDAGÓGICA NA UAB/IFPI: SABERES E PERSPECTIVAS**

As discussões que serão aqui empreendidas consideram que a cultura pedagógica desenvolvida na UAB/IFPI está perpassada por uma dimensão que denota uma racionalidade pedagógica composta por saberes pedagógicos e do fazer docente. Dessa forma, este capítulo se propôs a analisar a dimensão em questão sob a ótica do conceito de racionalidade pedagógica (CARVALHO, 2007), sendo esta composta pela gestão da matéria e pela gestão da sala de aula.

Para tanto, nos balizamos no que preconiza Carvalho (2007), a qual afirma que a racionalidade pedagógica é parte integrante das dimensões que compõe a epistemologia da prática docente em conjunto com os saberes da docência. Nessa perspectiva, a autora assevera que a epistemologia da prática denota um campo investigativo e saberes docentes, bem como um campo teórico-metodológico no que concerne a concepção de conhecimento acerca da formação docente e da prática educativa.

Dessa forma, conforme exposto no capítulo que caracterizou a racionalidade pedagógica como sendo uma dimensão da cultura pedagógica desenvolvida nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI, tal conceito apresentado por Carvalho (2007), foi considerado na presente tese, devido ao caráter inovador oriundo das tecnológicas e a consequência destas nas formas de

comunicação humana. Nesse entendimento, se evidencia uma dialeticidade que ocasiona modificações nas relações socioculturais, políticas e pedagógicas em uma perspectiva espacial e temporal, fato este que implica repensarmos questões de ensino e aprendizagem. Daí a relevância de considerar a racionalidade pedagógica como dimensão da cultura pedagógica nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI.

Nessa perspectiva, prosseguiremos com a análise dos dados coletados nas entrevistas para que seja possível identificarmos quais as categorias apresentadas pelos participantes desta pesquisa, no que diz respeito às sub dimensões que compõe a racionalidade pedagógica, quais sejam: a gestão da matéria e a gestão da sala de aula.

#### 4.1 Racionalidade Pedagógica e a gestão da Formação de Professores

Balizados no que preconiza Carvalho (2007) acerca de como esta percebe a epistemologia da prática como campo de investigação que fundamenta o trabalho docente e, posteriormente, na concepção de uma identidade profissional, compreendemos que a formação de uma racionalidade pedagógica empreendida nas ações educativas e pedagógicas demandam a adoção de um modelo do profissional reflexivo com o intuito de demonstrar que a formação do trabalho docente, percebendo o professor como profissional, produz sentido e significado às suas ações.

Tal afirmação permitiu a autora demonstrar que o profissional passa a ser um sujeito epistêmico que (re)significa sua prática, possibilitando, assim, uma concepção constante de saberes em efetivação.

Além disso, a epistemologia da prática assume uma dimensão relacional, tendo em vista a ecologia da sala de aula e a condição de sujeito epistêmico do professor formador, pois, nessa perspectiva, docentes e discentes se relacionam com os saberes da formação para o trabalho docente. (CARVALHO, 2007). Nessa compreensão, o entendimento da epistemologia da prática docente necessita do entendimento dos saberes docentes. Desse modo, considerando a racionalidade sob a ótica de que esta é uma adaptação dos nossos atos as situações-problemas, esta pode nos auxiliar na compreensão da vivência ecológica da sala de aula.

Para tanto, passaremos para as análises dos dados coletados nas entrevistas realizadas junto aos coordenadores, docentes e tutores dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física para que possamos compreender como a racionalidade pedagógica se constitui como dimensão da cultura pedagógica nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI.

Inicialmente, indagamos aos coordenadores dos cursos envolvidos na presente pesquisa acerca de quais fundamentos pedagógicos estão contidos na prática educativa destes durante o planejamento da formação de professores. As respostas obtidas indicaram caminhos opostos. Enquanto alguns coordenadores demonstraram que não há direcionamentos e, por esse motivo aplicam método de acordo com as experiências advindas da educação presencial, outros coordenadores já apontaram que seguem modelos de planejamentos previamente disponibilizados pela instituição, conforme descrito abaixo.

De início, a gente fica sem ter um norte. A realidade é essa, né? Sem tem um norte de como a gente vai trabalhar frente a essa coordenação. Como eu já tive a experiência de coordenação de curso de Licenciatura em Matemática presencial, a gente tenta trazer essa experiência. (LÁPIS LAZULI, 2022).

Na realidade, nós temos, curso da UAB, devido nós estarmos o tempo todo supervisionados pela CAPES, nós temos modelos de elementos que tem que ser trabalhados no curso. (JASPE VERMELHO, 2022).

Por conseguinte, indagamos os coordenadores acerca de como estes percebem a sua ação pedagógica. Ao analisarmos as repostas obtidas fica evidenciado que estes têm suas percepções vinculadas, em um primeiro momento, às questões de superação dos problemas oriundos da ausência de direcionamentos e, em um segundo momento, a percepção se manifesta como algo prático, ou seja, ao ligada aos mecanismos de acompanhamento dos docentes e tutores, de acordo com o explicitado abaixo.

A minha percepção que eu tenho disso tudo é está tentando [...] se superar, ou superar problemas que podem surgir, ou que já tem. A minha sensação é essa, é de sempre está evitando problema, ou de estar tentando resolver problema, né? (LÁPIS LAZULI, 2022).

A percepção que a gente tem é através do acompanhamento, né? Que nós fazemos da plataforma. Nós temos, também, muitas vezes as receptividades que existem. A gente fica de olho, também, porque nós temos o grupo de WhatsApp da UAB, onde estão lá os tutores e os professores atuais. (JASPE VERMELHO, 2022).

Dando prosseguimento, questionamos aos coordenadores dos cursos de licenciatura da UBA quais as formas de avaliação utilizadas e seu modo de interpretação dos resultados da formação de professores. Nessa indagação, as respostas externadas demonstraram que, em alguns casos, devido à intensidade dos trabalhos pedagógicos, não há mecanismos de avaliação, mas que há um cuidado para que essa avaliação não deixe de ser aplicada, sem feita através de abas na plataforma da UAB/IFPI. Já, em outros casos, a avaliação é feita de forma constante na plataforma, de acordo com o trecho abaixo.

Na realidade, a avaliação é feita de forma constante na plataforma. A gente fica olhando, observando se foram cumpridas as atividades. Vendo se os alunos tiverem devolutivas, se tiver aluno em falta a gente começa a cobrar os tutores, ver o que foi que houve. (JASPE VERMELHO, 2022).

Por fim, encerrando a coleta de dados junto aos coordenadores, no que concerne à dimensão da Racionalidade Pedagógica, indagamos estes sobre como ocorre a gestão do ambiente da formação de professores. Dessa forma, as categorias evidenciadas nas respostas obtidas demonstrar que essa gestão é feita de forma virtual, através de monitoramento na plataforma, observando se todos os direcionamentos repassados no planejamento foram cumpridos e o acompanhamento dos alunos foi realizado de forma adequada, demonstrando, assim, a eficiência da plataforma utilizada na UAB/IFPI, no que diz respeito a objetividade das ações propostas.

Portanto, tendo analisado os dados obtidos junto aos coordenadores no âmbito da Racionalidade Pedagógica da UAB/IFPI, torna-se pertinente compreendermos como os docentes e tutores executam a gestão da matéria e a gestão da sala de aula para que possamos, assim, entendermos como se configura a Racionalidade Pedagógica como sendo dimensão integrante da Cultura Pedagógica dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI.

#### 4.2 Racionalidade Pedagógica e a gestão da matéria

Conforme explicitado no capítulo 2.2 acerca da Racionalidade Pedagógica como dimensão da Cultura Pedagógica, o entendimento de como ocorre a gestão da matéria se torna basilar para que possamos compor nosso entendimento do processo de construção da Cultura Pedagógica presente nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI. Dessa forma, passaremos para as análises desta junto aos docentes e tutores dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física.

Para tanto, iniciaremos com as análises dos dados coletados juntos aos docentes. A esse respeito, questionamos estes acerca de quais os sentidos que atribuídos às disciplinas ministradas. As categorias identificadas abrangem desde a necessidade de uma abordagem contextual que não se restringe, somente, ao conteúdo da disciplina, passando pela intenção de preparar os alunos para a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação, até a necessidade de formar alunos críticos e emancipados, impressões estas corroboradas nos trechos abaixo.

É um sentido assim [...] o objetivo que eu tenho ao ministrar determinada disciplina para além do diálogo, do conteúdo em si, da construção do conhecimento coletivo, isso tem um sentido mais para a construção da

capacidade crítica e para a possibilidade de uma emancipação crítica desse estudante. (QUARTZO AZUL, 2022).

As disciplinas que eu ministro são disciplinas específicas da área. Então, o sentido delas é criar nos estudantes uma base sólida de conhecimentos bem estabelecidos da física básica e que possibilitem eles a seguirem carreiras com disciplinas mais avançadas [...] caso queiram ir pra uma pós-graduação. Mas, além disso, tem um caráter, também, social, sempre eu procuro trazer problemas reais. (CITRINO, 2022).

No que diz respeito aos tutores acerca de quais os sentidos que atribuídos às disciplinas ministradas, estes demonstraram categorias com muita especificidade do fazer da tutoria, pois, as atribuições delegadas ao tutor(a) na UAB/IFPI, em relação às disciplinas ministradas, estão vinculadas ao acompanhamento do aluno e não necessariamente a ministrar a disciplina, sendo, dessa forma, o tutor(a) responsável por acompanhar todas as disciplinas.

Desse modo, os sentidos atribuídos às disciplinas que os tutores acompanham tem ligação direta com a necessidade de instigar, no aluno, a necessidade de explorar e questionar as mais variadas possibilidades investigativas e de conteúdo que a disciplina pode oferecer, assim como de contextualizar a realidade social para além das relações acadêmicas, conforme pode ser identificado abaixo.

[...] levar o sentido científico e tecnológico. Levar a questão da transformação social e cultural [...] e a financeira. (ÂMBAR, 2022).

Porque, no caso, a tutoria, a gente fica com tudo, com todas as disciplinas dando suporte para os alunos. O sentido que eu vejo, é porque assim, como a parte vinculada às ciências biológicas aí, é o sentido investigativo. (SOLDALITA, 2021).

Em prosseguimento às entrevistas, indagamos aos docentes quais os fundamentos pedagógicos contidos na sua prática educativa durante o planejamento da disciplina. Dessa forma, tendo em vista a compreensão da gestão da matéria para a posterior compreensão da Racionalidade Pedagógica como sendo uma dimensão da cultura pedagógica, tal compreensão de torna fundamental para as análises aqui empreendidas.

Nessa perspectiva, no que concerne ao questionamento acima exposto, os docentes dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física, demonstraram categorias que evidenciaram a necessidade de liberdade de escolha, por parte do docente, para que este elenque material didático que possa trabalhar, junto ao discente, o sentido amplo da disciplina, assim como o sentido específico. Mas, também, identificamos fundamentos pedagógicos presentes no planejamento desses docentes que consideram a possibilidade de construir, no aluno, o senso crítico, a construção dialogada do

conhecimento, assim como proporcionar a emancipação deste, de acordo com o que pode ser observado no trecho abaixo.

Os princípios, né? Construção crítica, uma construção coletiva dialogada do conhecimento e uma possibilidade de emancipação dos estudantes. (QUARTZO AZUL, 2022).

Eu vejo que a gente lá no nosso planejamento a gente pode, por exemplo, selecionar conteúdos, né? Nós selecionamos artigos, selecionamos dissertações, teses que podem nortear as atividades que nós escolhemos, né? E, também, escolhemos materiais complementares. (ESMERALDA, 2021).

Em relação às respostas fornecidas pelos tutores concernentes ao questionamento acerca dos fundamentos pedagógicos contidos na sua prática educativa durante o planejamento da disciplina, foi possível observar a distinção de atribuições entre docentes e tutores, pois, ficou evidenciado que os tutores não participam do planejamento das disciplinas e que estão sob responsabilidade destes, somente, a execução do que o docente planejou.

Entretanto, os tutores conseguem perceber fundamentos pedagógicos nas práticas educativas exercidas por estes no decorrer da execução daquilo que foi planejado para as disciplinas, dentre as quais podemos citar a necessidade de problematização a partir das temáticas escolhidas, assim como a aplicação das diretrizes curriculares preconizadas no PPC dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI, de acordo com a citação a seguir.

[...] vai muito dos conceitos, do conceito em si do assunto. Eu acho que parte primeiro daí. E, aí, com isso a gente abre o leque que a gente começa a ver a questões que determinado assunto pode levar. (SODALITA, 2021).

Então, a gente considera, primeiro, as diretrizes curriculares, a gente, tem de acordo com a questão burocrática [...], com o cronograma lá de conteúdos e ali a gente faz um apanhado, né? (ÂMBAR, 2022).

Por conseguinte, indagamos aos docentes dos cursos participantes da presente pesquisa qual a percepção destes sobre sua ação pedagógica enquanto professor(a) universitário. Nessa perspectiva, as categorias observadas nesse questionamento apontaram para uma percepção de que há uma necessidade, tanto de postura profissional para superar comportamentos institucionais que podem ser modificados para melhor atender a realidade acadêmica, assim como foi demonstrada uma percepção de que essa ação pedagógica enquanto professor(a) universitário é feita de forma autônoma e com liberdade, de acordo com os trechos que seguem.

Eu percebo que a gente precisa mudar. Eu percebo isso que a gente precisa mudar. A gente reclama que o estagiário ele chega para estagiar na escola com ideias tradicionalíssimas, né? São muito tradicionais. Não chegam com muitas novidades. (ESMERALDA, 2021).

Eu percebo que essa minha atuação é bastante [...] é com bastante autonomia para realizar os meus planejamentos, né? Para realizar as minhas aulas, para selecionar conteúdos, sempre dentro do projeto do curso. (QUARTZO AZUL, 2022).

Olha, eu acredito que [...] a gente fica limitado, muitas vezes pelo tempo que é muito corrido na UAB, você tem dois meses para desenvolver uma disciplina, no presencial você teria quatro meses ou mais. A gente fica limitado pelo tempo [...]. (CITRINO, 2022).

Já, no que diz respeito à percepção dos tutores sobre sua ação pedagógica enquanto tutor da UAB/IFPI, estes externaram, em suas respostas, categorias que denotam uma dialeticidade em suas relações, considerando que o *feedback* do aluno é muito relevante para esses, uma ação interventiva, tendo em vista o caráter de acompanhar a execução do planejamento da disciplina e o aluno, assim como o seguimento de tudo o que é preconizado no PPC dos respectivos cursos. Para corroborar tal constatação, podemos citar os trechos abaixo.

A percepção é muito do feedback que o aluno traz da própria autonomia, da desenvoltura do aluno. Tem, também, a questão da avaliação. Não seria a avaliação propriamente dita no sentido de somar [...], mas de realmente, perceber que o aluno consegue discutir sobre o tema. (SODALITA, 2021).

Interventivo. Sempre observando o que está sendo proposto, o que está sendo executado e sempre direcionando. (ÔNIX, 2022).

A percepção, primeiro, vem da experiência em sala de aula. Já são mais de 10 anos em sala de aula e de acordo, também com a série que estou lecionando e ali em busco interligar essas disciplinas, conversar com os outros professores a respeito do conteúdo e selecionar de forma adequada o que deve ser compreendido [...]. (ÂMBAR, 2022).

Finalizando a análise de dados da gestão da matéria temos as análises sobre o questionamento de quais as formas de avaliação utilizadas e seu modo de interpretação dos resultados. Em relação as categorias identificadas nas respostas obtidas junto aos docentes dos cursos pesquisados para a indagação em tela, foram apontadas formas avaliativas de natureza inicial, diagnóstica, formativas e somativas, bem como a efetivação de avaliação que se adequa a realidade virtual que demanda a EaD. Em relação aos modos de avaliação, estas se mostraram, tanto permeadas por critérios quantitativos, quanto por critérios qualitativos, conforme descrito abaixo.

Eu utilizo avaliações diagnósticas, inicial de uma disciplina. [...] dou preferência a avaliações formativas, que são aquelas avaliações que eu vou fazendo ao longo da disciplina verificando o nível desses estudantes [...] e, também, eu utilizo avaliações somativas, né? Eu, também, valorizo muito os aspectos qualitativos dessa avaliação. (QUARTZO AZUL, 2022).

Na UAB nós temos várias formas de avaliar a participação, por fóruns, a lista de exercício para eles responderem, né? E a avaliação. (CITRINO, 2022).

Já as categorias identificadas nas falas dos tutores da UAB/IFPI no que diz respeito aos questionamentos sobre quais as formas de avaliação utilizadas e seu modo de interpretação dos resultados, tivemos a resposta de que tutor não faz avaliação na UAB, pois, este só acompanha o que foi planejado pelo docente no quesito avaliação.

Dessa forma, encerramos a análise dos dados obtidos junto aos participantes da pesquisa em tela no que concerne à dimensão da Racionalidade Pedagógica, em especial à gestão da matéria. Entretanto, é necessário analisarmos os dados concernentes à gestão da sala de aula para que possamos concretizar nossa compreensão de como a dimensão da Racionalidade Pedagógica compõe a cultura pedagógica dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI.

#### 4.3 Racionalidade Pedagógica e a gestão da sala de aula

De acordo com o explicitado acerca da Racionalidade Pedagógica como dimensão da cultura pedagógica, após discussões sobre a gestão da matéria, analisar os dados acerca da gestão da sala de aula, junto à docentes e tutores se torna basilar, considerando o preconizado por Carvalho (2007), tendo em vista o conceito da autora sobre Racionalidade Pedagógica previamente discutido.

Nessa perspectiva, iniciaremos nossas análises junto aos dados obtidos nas entrevistas realizadas com os docentes dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física para, em seguida, adentrarmos o universo da gestão da sala de aula dos tutores da UAB/IFPI.

Assim, o primeiro questionamento apresentado aos docentes indagou estes como é executada a gestão do ambiente da sala de aula. As respostas obtidas evidenciaram categorias vinculadas a necessidade de proporcionar ao aluno um ambiente de diálogo por meio das redes sociais e da plataforma *Moodle*, assim como de organizar a plataforma de modo que o *layout* com a disposição dos tópicos fique de fácil visualização e intuitivo, fato este corroborado através dos trechos abaixo.

Dentro da UAB a gente tem aquela sala de aula virtual que é bastante limitada, né? Então, a minha gestão dentro da sala de aula para tentar possibilitar a aprendizagem do aluno ela vai, basicamente, dentro das limitações que existem, [...] na manutenção da comunicação com o aluno. (ESMERALDA, 2021).

Eu administro da maneira mais dialógica possível, ou seja, eu tento construir um ambiente de diálogo durante a aula, um ambiente que incentive o diálogo

em que eu não seja o protagonista daquela aula, em que aquele conhecimento que está sendo construído não seja baseado em mim, mas na interação entre mim e entre os estudantes. (QUARTZO AZUL, 2022).

[...] nossa sala seria a plataforma, né? O Moodle. Então, falando da gestão por esse lado eu tento sempre organizar os tópicos de forma que os alunos tenham a... eles batendo o olho, identificar, isso aqui é vídeo aula, isso aqui são os materiais [...]. (CITRINO, 2022).

Já no que diz respeito às categorias identificadas nas respostas dos tutores acerca de como estes executam a gestão do ambiente da sala de aula, foi demonstrado que estes implementam estratégias para dar continuidade ao que foi planejado pelo docente, dentre as quais podemos citar a execução de ações para o aprendizado baseado em problemas, por meio de situações em que há uma problemática aplicada à um problema simulado para que o aluno busco soluções para este. Podemos citar, também, a gestão por meio da observação e mediação, pois o tutor não ministra aula e, por fim, temos ações de promoção da interação entre os alunos, para que estes exercitem o conteúdo ensinado pelo docente e, assim, o tutor possa mediar essas relação e gerir o ambiente da sala de aula.

A esse respeito, podemos corroborar nossas análises com os trechos que seguem

[...] é realmente instigar. O meu ponto focal é isso. É fazer com que o aluno se coloque em determinadas situações que ele possa resolver, no caso, resolvendo um problema, que a metodologia ativa traz isso, né? [...] o método seria o aprendizado baseado em problema. (SODALITA, 2022).

Então, assim, como é que acontece [...] essa gestão do ambiente? O professor da disciplina, ele está na sala do Meet, as aulas são ministradas por ele, como tutor, eu fico observando dentro da aula, aprendendo, também, lógico, né? (ÔNIX, 2022).

Primeiramente, eu formo grupos e aqueles grupos eles vão discutir certos aspectos, né? A gente deixa o tema livre. (ÂMBAR, 2022).

Finalizando as análises da gestão da sala de aula, indagamos aos docentes e tutores qual o entendimento destes sobre práticas docentes inovadoras e se executam alguma. Iniciaremos a análise das categorias com os dados coletados junto aos docentes.

Nessa perspectiva, identificamos categorias que evidenciaram uma percepção de práticas inovadoras como práticas que colocam o aluno como protagonista da construção de conhecimento, bem como algo ligado à demandas mercadológicas neoliberalistas, como uma demanda advinda dos anseios capitalistas, bem como a aplicação de ferramentas e métodos que proporcionem, ao aluno, a aplicação do conhecimento aprendido em sala de aula, em situação que tenham aplicabilidade no cotidiano destes, conforme podemos observar nos trecho citados a seguir.

Dentro daquela perspectiva que eu falei de mudança, né? Da nossa prática docente, onde a gente precisa sair do centro e colocar os alunos pra serem o centro dessa construção eu vejo as práticas inovadoras sendo justamente isso, o aluno como construtor de conhecimento. Então, eu trabalho a sala de aula invertida [...] (ESMERALDA, 2022).

Quando eu escuto esse termo inovação, uma prática inovadora, me remete muito a termos ligados, por exemplo, a aspectos do neoliberalismo, aspectos de mercado nesse campo da educação. Então, para mim, o que é uma prática inovadora? Eu acredito que seja algo diferente do que convencionalmente é feito. A minha prática inovadora seria [...] uma prática capaz de atender as necessidades daqueles estudantes naquele contexto específico. (QUARTZO AZUL, 2022).

Eu acho que uma prática docente inovadora é uma prática que você tá atento às novas ferramentas, as novas abordagens e antenado com o que há de novo no campo da educação e do ensino e sim, eu executo [...] eu gosto muito de procurar simuladores. (CITRINO, 2022).

Em relação aos dados observados nas respostas dos tutores, no que diz respeito ao entendimento destes sobre práticas docentes inovadoras e se executam alguma, tivemos como categorias identificadas a ideia do aluno como centro da produção de conhecimento, ferramentas para uma melhor compreensão do conteúdo ensinado, assim como a perspectiva de que exercitar, no aluno, a liberdade de pensamento já se configura como uma prática docente inovadora, da forma como podemos observar abaixo.

Quando a gente fala de inovar, a gente acha que é como criar algo [...] e eu não acho que seria criar algo [...]. Seria modelar o que já existe. Então, eu acho que seria isso. Tipo, sempre parte daquela coisa, o aluno ser, realmente, o mentor do conhecimento [...]. (SODALITA, 2022).

Entendo como prática docente inovadora, é um termo que confesso que se li sobre esse assunto foi muito pouco, mas entendo que prática docente inovadora ações novas que permitam uma absorção de conhecimento de forma melhor, ou que você consiga fazer com que seu aluno aprenda melhor, absorva melhor. (ÔNIX, 2022).

Eu acho que só em deixar o aluno livre pra pensar, pra expor seu pensamento crítico, eu acho que já é uma prática de inovação. A gente não se prender apenas a teorias, ficar preso a provas, só o quantitativo, a julgar com questões fechadas e, sim, deixar os alunos eles relatarem na prática, assim, ter esse debate, eles exporem no papel o que acham e pensam. (ÂMBAR, 2022).

Portanto, após as discussões das categorias identificadas nas respostas fornecidas pelos professores no âmbito da dimensão da Racionalidade Pedagógicas, em especial no que concerne a gestão da matéria e a gestão da sala de aula, fica perceptível quais são os fundamentos educativos e pedagógicos contidos nas práticas educativas, pedagógicas e docentes de coordenadores, docentes e tutores dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI. Desse modo, tais

análises articuladas aos dados oriundos das análises efetivadas na dimensão sociocultural, nos deram a possibilidade de compreender como ocorre a construção da cultura pedagógica na UAB/IFPI no âmbito da formação de professores, dados estes os quais serão demonstrados no capítulo que segue.

#### 4.4 Por uma Racionalidade Pedagógica na Cultura Pedagógica na UAB/IFPI.

Considerando as informações e reflexões realizadas a partir dos dados obtidos nas entrevistas aqui empreendidas no âmbito da dimensão da racionalidade pedagógica, trataremos, a seguir de como tais dados podem nos auxiliar na composição do entendimento do processo de construção da cultura pedagógica executada nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI.

Tendo em vista que a dimensão da racionalidade pedagógica é composta pela gestão da matéria e da sala de aula, considerando, ainda, o planejamento pedagógico realizado pela coordenação dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física para a formação de professores, trataremos as constatações trazidas pelos dados levantados de forma conjunta.

No que concerne aos fundamentos contidos nas práticas educativas durante o planejamento da formação de professores executadas pelos coordenadores e na gestão da sala de aula e na gestão da matéria exercida por docentes e tutores, como estes percebem a sua ação pedagógica, juntamente com as formas de avaliação implementadas e os modos de interpretação dos resultados da formação de professores, bem como o modo de gerir o ambiente da formação de professores, ficou perceptível que este grupo, em alguns momentos percebeu a ausência de direcionamentos para planejar e gerir o planejamento.

Já em relação a percepção da ação pedagógica esta foi tida como prática e de superação. Em relação às formas de avaliação e interpretação dos resultados na formação de professores e na sala de aula, tivemos respostas práticas, demonstrando a mecanização das ações por meio das plataformas digitais e, por fim, a externalização de uma gestão do ambiente de formação de professores com forte atuação das redes virtuais de comunicação.

Nessa compreensão, nos apoiamos na ideia da pedagogia da virtualidade de Gomez (2015), já explicitada aqui, pois, fica perceptível que há uma necessidade de reinventar a *práxis*, considerando que a Pedagogia possui um caráter libertário e a virtualidade demanda tal reinvenção.

Nessa perspectiva, a relação entre as categorias aqui demonstradas que compõe a dimensão sociocultural, aliados aos processos educativos e pedagógicos, necessitam que as ações pedagógicas sejam reinventadas, tendo em vista a nova territorialidade advinda da

virtualidade para que seja possível conceber uma educação pautada nas relações rizomáticas, objetivando a solidariedade humana. (GOMEZ, 2015).

Nessa perspectiva, a noção de virtual advinda das ideias de Lévy (1996) e sua aplicabilidade na sociedade atual, tais como a possibilidade da efetivação do fenômeno social sem limites territoriais, espaciais e temporais, onde essa dimensão virtual está permeada por relações sociais mutáveis tendo como consequências direta no fenômeno educacional e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas, Gomez (2015) propõem uma pedagogia que auxiliem no desenvolvimento de competências e habilidades de comunicação efetivadas em âmbito digital.

A proposta acima demanda uma reflexão sobre nossas práticas educativas articuladas com a efetivação das tecnologias aliadas ao ato de ler. Assim, pautados nas ideias de Freire torna-se necessário implementar a proposta da pedagogia da virtualidade balizada nos seis princípios básicos da educação popular estabelecidos por esse autor, quais sejam: radicalidade, organização política, cultura do silêncio, metodologia, pronunciamento, relação entre texto e contexto.

Nessa compreensão, seguindo a perspectiva freireana, os cursos efetivados em ambiente virtual que se conceberem balizados nos seis princípios básicos da educação popular acima descritos, terão a perspectiva de se converterem em instrumentos pedagógicos planetários.

Desse modo, as consequências pedagógicas da virtualidade inerentes às atribuições dos coordenadores, docentes e tutores são, portanto, fatores que devem ser observados no processo de construção da cultura pedagógica nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI, considerando que as práticas educativas e pedagógicas exercidas por esses grupos compõe o ambiente acadêmico onde a cultura pedagógica está sendo exercida.

No que diz respeito à formação de professores, Kenski (1998; 2013) nos possibilita refletirmos acerca da relevância do entendimento da relação entre tempo e espaço como dimensões basilares para o planejamento pedagógico, assim como os avanços tecnológicos efetivam sua influência diretamente em tal relação. Nessa compreensão, considerando os dados já analisados, é possível afirmamos que nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI a organização do tempo pedagógico voltado ao planejamento deve ser levada em consideração, tendo em vista que foi externado pelo corpo docente que há uma alta demanda para o planejamento, mas que o tempo para o executar é bastante reduzido, considerando, ainda, a necessidade de alimentação das plataformas virtuais.

Ademais, conforme destaca Kenski (2013), a distribuição do tempo e do trabalho de modo mais eficiente, não se demonstra como solução para a problemática acima exposta, pois,

é necessário que a inversão do processo educativo seja considerada para que a tecnologia não assuma mais importância do que o processo de aprendizagem.

Assim, para a superação da relação entre espaço e do tempo no âmbito da formação de professores, bem como nos impactos no trabalho docente, tendo em vista as consequências advindas das tecnologias nos mais variados aspectos da dimensão humana e sociocultural, especialmente, na forma de efetivação dos aspectos educacionais, a autora propõe que devem ser dadas oportunidades ao professor para que este reflita sobre sua identidade, tanto pessoal quanto profissional docente, bem como seus anseios e modos de saber-fazer. (KENSKI, 1998).

Ademais, é necessário que o professor disponibilize de tempo e oportunidades de relacionamento com as novas tecnologias educativas, para que este conheça seus limites e possibilidades de modo que, a partir da prática, seja possível fazer opções, de modo consciente, acerca de quais ferramentas e modos de fazer são mais propícios ao ensino de um tipo de conhecimento específico, considerando a diversidade deste, para um determinado grupo discente, regidos por período. (KENSKI, 1998).

Portanto, as constatações aqui demonstradas para a dimensão da racionalidade pedagógica, nos aprontaram problemas a serem superados no âmbito do planejamento pedagógico e na efetivação das ações pedagógicas e docentes para que as demandas advindas da virtualidade sejam transformadas em uma ação global, planetária, sem barreiras físicas, atendendo aos mais variados contextos socioculturais e que possa buscar a sua melhor efetivação para cumprir seu fim: proporcionar uma educação de qualidade para sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões e análises até aqui empreendidas sobre o objeto de estudo elencado para a presente tese nos direcionaram para uma percepção de como a cultura pedagógica é fomentada e efetivada no âmbito dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI. Dessa forma, após o cumprimento do plano metodológico aqui estabelecido, é possível nos posicionarmos acerca de como esse processo ocorre, situação a qual será explicitada a seguir.

Tendo em vista as dimensões estabelecidas e as suas respectivas caracterizações efetivas nos capítulos acima, não restou dúvidas de que os aspectos socioculturais têm influência direta na composição da cultura pedagógica nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI. A esse respeito, podemos citar os elementos contidos nos motivos que levaram cada profissional a seguir os caminhos da docência, os sentidos atribuídos ao trabalho docente, bem como as percepções de como cada vivência social moldou, ao longo tempo, o trabalho docente dos participantes dessa

pesquisa, assim como a percepção de como o trabalho pedagógico de cada participante exerce influência nas respectivas relações sociais destes.

Podemos citar, ainda, as compreensões e percepções acerca dos conceitos de cultura e educação aqui externados e analisados, bem como os aspectos didáticos empreendidos e os mecanismos pedagógicos utilizados na ação pedagógica e docente, sendo estes perpassados pela influência dos elementos socioculturais.

Ademais, há ainda as constatações oriundas de uma racionalidade pedagógica que está subdividida em duas instâncias que demandaram análises acerca dos sentidos atribuídos às disciplinas ministradas, os fundamentos pedagógicos imbuídos nas práticas educativas que balizaram os planejamentos das disciplinas, as formas de avaliação e seus respectivos mecanismos de interpretação, bem como as ações de gestão do ambiente da sala de aula e a execução de práticas docentes inovadoras.

Nessa perspectiva, as constatações provenientes dos resultados obtidos nos apontaram para um ambiente acadêmico composto por relações de extrema complexidade, por considerarmos que a virtualidade que permeia tais relações sociais, necessita de práticas e planejamentos com uma noção de espacialidade e temporalidade que já não pode ser mais concebida a partir de relações materializadas, mecanizadas, onde barreiras geográficas e realidade sociais de distintas situações se entrelaçam de modo que esses planejamentos e práticas devem abarcar toda essa complexidade.

Deve ser considerando, ainda, o preparo técnico do profissional docente que irá operar a plataforma virtual onde será efetivada toda essa complexidade de ações, prática, planejamentos e relações aqui descritas. Por esse motivo, questões de profissionalidade e profissionalismo se avultam como pertinentes nesse contexto.

A esse respeito, podemos citar, também, a questão da identidade profissional que se evidencia como indissociável das relações sociais se constituindo como formas de alteridade. Nessa compreensão, não há identidade sem alteridade (DUBAR, 2005; 2006), pois, as identidades, em especial a identidade profissional docente se constitui a partir de todas as relações possíveis efetivadas em ambiente acadêmico. Dessa forma, as relações exercidas entre coordenadores, docentes e tutores, em ambiente virtual se configura como espaço que influencia, diretamente, na composição da identidade profissional docente.

Em relação a percepção aqui adota sobre a noção de cultura, Canclini (2007) nos possibilita percebê-la como sendo permeada por relações heterogêneas e de alta complexidade. Dessa forma, a compreensão de uma hibridação cultural balizada na interculturalidade, tendo

em vista as relações interculturais, os conflitos e empréstimos recíprocos coadunam com as constatações evidenciadas na presente tese.

Nessa compreensão, tendo em vista a relação entre a hibridação cultural, cultura pedagógica e virtualidade, aliadas ao entendimento estabelecido sobre o processo de transmissão cultural, entendemos que a comunicação entre os indivíduos participantes e as interações socioculturais em ambiente institucional possibilita a criação de âmbitos de significados compartilhados através “[...] de processos abertos de negociação, de construção de perspectivas subjetivas”. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 58).

Portanto, considerando o conceito de cultura pedagógica aqui estabelecido, o processo de construção da cultura pedagógica nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI ocorre a partir da efetivação das representações individuais e coletivas que são produzidas e ressignificadas através das interações em ambiente institucional, assim como através da ação pedagógica, a qual está perpassada por uma consciência profissional, saberes e vivências que são efetivadas de modo intencional, por meio de objetivos estabelecidos. Tudo isso mediado pelo universo simbólico de cada indivíduo que compõe o ambiente acadêmico e como este percebe e compreende as relações ali estabelecidas e os aspectos transmitidos.

Ao considerarmos toda a contextualização empreendida no início da tese em questão, ficou perceptível que a EaD já se manifesta como uma realidade presente no fenômeno educacional na realidade brasileira. A esse respeito, podemos apontar a trajetória já percorrida por essa modalidade de ensino, porém, deve ser destacada as necessidades educacionais e pedagógicas inerentes a esse percurso.

Foi balizado nessa necessidade de que a presente pesquisa foi desenvolvida, tendo em vista, também, a relevância anteriormente apresentada, pois, o sucesso da educação brasileira demanda que os mecanismos que a fomentam devem, sempre, ensejar uma estrutura coesa, coerente, sólida e que atenda as mais distintas realidades de um país de proporções continentais como o Brasil.

Desse modo, após elencarmos a temática, objeto de estudo, problemática de pesquisa, objetivos de pesquisa e, por conseguinte, o aparato teórico e metodológico que serviu de fundamento para que os dados fossem coletados seguindo a maior rigidez e sistematização possível, torna-se necessário demonstrarmos como os objetos aqui propostos foram alcançados para que, por fim, possamos evidenciar a resolução para o problema exposto.

Ao elencarmos o primeiro objetivo específico proposto, caracterizar a dimensão sociocultural dos participantes da pesquisa em tela, ficaram evidenciados os caminhos que levaram os profissionais docentes aos caminhos da docência, muitas das razões as quais

consideraram a influência do contexto sociocultural e familiar presente na vida dos participantes da presente pesquisa. Identificamos, também, os sentidos atribuídos aos trabalhos destes como docentes universitários na UAB/IFPI, momento este onde ficou perceptível que a necessidade de transformação, emancipação e de proporcionar oportunidades aos alunos se evidenciou como humanidade entre os participantes da pesquisa em tela.

Ainda na dimensão sociocultural, a percepção dos participantes da pesquisa acerca da dialeticidade existente entre o cotidiano destes e o trabalho pedagógico foi um fator de muita relevância no estabelecimento do entendimento dos processos de construção da cultura pedagógica presente nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI.

Ao elencarmos o segundo objetivo específico proposto, compreender a racionalidade pedagógica desenvolvida pelos docentes, tutores e coordenadores da UAB/IFPI, nos deparamos com informações que demonstraram categorias que evidenciaram que, na esfera da coordenação dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI, há uma consciência de que as relações institucionais são permeadas por uma dialeticidade, interdisciplinaridade, assim como é necessário planejar a formação de professores pautada na necessidade de desenvolver, no aluno, competências e habilidades que o preparem para atender aos anseios sociais.

Ficou perceptível, ainda, que os planejamentos dos coordenadores priorizam a integração e a problematização do conteúdo com situações presentes no cotidiano discente, onde a formação de professores é planejada de modo a tratar questões de alteridade, respeito às diferenças pessoais e de particularidades como elementos basilares no referido planejamento.

Por fim, o último objetivo específico aqui proposto, identificar os aspectos educacionais e pedagógicos presentes nas ações pedagógicas dos participantes da presente pesquisa, foi alcançado quando nos ativemos em analisar, de forma conjunta, os dados obtidos após caracterizar a dimensão sociocultural e a dimensão da racionalidade pedagógica, aliados às informações contidas nas categorias identificadas em cada dimensão mencionada, ficando demonstrado, assim, o encadeamento dos objetivos de pesquisa, ratificando que a escolha destes seguiu uma sistemática de que os dados gerados a cada objetivo alcançado dariam suporte para o alcance do objetivo geral.

No que concerne às contribuições advindas da dimensão da racionalidade pedagógica, podemos citar as constatações acerca dos aspectos envolvidos na gestão da matéria, tais como os sentidos atribuídos às disciplinas, os fundamentos pedagógicos efetivados no planejamento das disciplinas, assim como os mecanismos de gestão da sala de aula, processos avaliativos e de interpretação dos dados avaliativos.

Dessa forma, para analisar o processo de construção da cultura pedagógica na formação de professores no âmbito da Educação a Distância (EaD) do Instituto Federal do Piauí (IFPI), devemos considerar, primeiro, o conceito de cultura pedagógica aqui estabelecido, qual seja: esta deve ser percebida como o conjunto de representações individuais e coletivas produzidas e ressignificadas pelas interações institucionais e por meio da ação pedagógica, constituída por uma consciência profissional, saberes e vivências intencionalmente efetivadas através de objetivos específicos em ambiente acadêmico/escolar.

Assim, tendo em vista o conceito acima elencado, nos posicionamos por apontar como informação obtida para o alcance do objetivo geral de pesquisa e, conseqüentemente, de resolução da problemática aqui estabelecida, o processo de construção da cultura pedagógica nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI demanda que as representações individuais e coletivas são efetivadas e ressignificadas devido as interações ocorridas no bojo institucional, considerando, também, a influência da ação pedagógica.

Diante o exposto podemos afirmar que a cultura pedagógica na UAB/IFPI, nos cursos de licenciatura, está permeada por relações de natureza social, cultural, política, relações de poder, hierarquia, questões econômicas, regionais, sendo que seu processo de construção demanda uma interação em ambiente institucional complexa, onde todos os sujeitos se efetivam por meio de uma interdependência, indissociabilidade, mediados pelo universo simbólico e cultural de todos que compõe o espaço acadêmico da UAB/IFPI.

Isso significa que a concretização da prática pedagógica demanda uma consciência profissional, saberes e vivências, está perpassada pelo simbolismo individual acadêmico e social, assim como pela percepção e compreensão das relações efetivadas em ambiente institucional e pelas informações transmitidas durante a interação entre os indivíduos.

Deve ser considerado, ainda, questões de profissionalismo e profissionalidade que são intrínsecas à execução da profissão docente que urge avanços na execução das atividades que envolvem essa profissão. Nessa perspectiva, as contribuições trazidas nessa pesquisa possibilitam a superação de obstáculos advindos do avanço das tecnologias e das implementações destas no meio acadêmico e as conseqüências que incidem nos saberes da docência.

Nessa compreensão, conhecer a cultura pedagógica que sedimenta os processos de formação de professores se torna relevante, sobretudo hodiernamente em que as diretrizes curriculares desta formação se encontram em debate no Brasil. Embora essa cultura esteja permeada por relações virtuais ou reais, qualquer política pública nessa direção necessita considerar a racionalidade pedagógica que move as práticas de formação de futuros professores.

Para finalizar, esperamos que essa investigação possa interessar aos professores, tutores, coordenadores e profissionais que formam e/ou estão interessados pela formação docente no contexto da Educação a Distância. Notadamente, outras pesquisas sobre o tema poderão aprofundá-lo como por exemplo, os aspectos teóricos metodológicos que mobilizam a formação docente no contexto da educação a distância.

## REFERÊNCIAS

- ÂMBAR. **Entrevista X**. [jun. 2022]. Entrevistador: Hebert Rogério do Nascimento Coutinho. Teresina, 2022. 1 arquivo .mp4 (38min).
- AMETISTA. **Entrevista VII**. [jan. 2022]. Entrevistador: Hebert Rogério do Nascimento Coutinho. Teresina, 2022. 1 arquivo .mp4 (60min).
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALVES, J. R. M. **Educação a Distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. Artigo do programa Novas Tecnologias na Educação de 01 de fevereiro de 1998. Engenheiro 2001. Fundação Vanzolini, FINEP, Ministério da Ciência e Tecnologia. [Disponível em [http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/186\\_1700\\_alvesjoaoroberto.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/186_1700_alvesjoaoroberto.pdf) - Acesso em 02/07/2020].
- ALMEIDA, Marcelo Duarte de. **A formação de professores no curso Pré-vestibular Comunitário Prof. Wellington Ricardo**. 2010. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.
- AMBROSINI, T. F. Educação e Emancipação Humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 378-391, set., 2012.
- AMIEL, T.; AMARAL, S. F. Nativos e Imigrantes: questionando o conceito de fluência tecnológica docente. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 21, n. 3, 2013.
- ARISTÓTELES, **Metafísica**. Vinzenzo Cocco (Trad.). São Paulo: Editor Victor Civita, 1984.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Carlos Alberto Medeiros (Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BELL, J. **Doing your research**. A guide for first-time researchers in education and social science. Milton Keynes: Open University, 1985.
- BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BERTALANFY, L. **Teoria Geral dos Sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BERTO, R. C. **A constituição da Escola Activa e a Formação de Professores no Espírito Santo (1928 – 1930)**. 285f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- BEZERRA, L. T. Silva. **Cultura acadêmica e tecnologias intelectuais digitais: ensinar e aprender com blogs educativos no Ensino Superior**. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BOAS, F. **Antropologia Cultural**. Org. Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRUNER, J. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade**. Tradução Heloíza Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução de introdução: Gênese Andrade. 4º ed. 4. Reimp. São Paulo: EdUSP, 2008.

CARVALHO, A. D. F. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí**. 2007. 239. Tese (Doutorado em Educação). UFC, Fortaleza. 2007.

CARVALHO, M. V. C. A construção histórica, social e cultural do psiquismo humano. In: LUSTOSA, A. V. M. F.; CARVALHO, M. V. C. de (Org) **Psicologia da educação: saberes e vivências**. Teresina: EDUFPI, p. 1543, 2004b.

CARVALHO, M. V. C. de. **Histórias de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias**. 2004. 230. Tese (Doutorado em Educação). PUC, São Paulo, 2004a.

CITRINO. **Entrevista XI**. [jun. 2022]. Entrevistador: Hebert Rogério do Nascimento Coutinho. Teresina, 2022. 1 arquivo .mp4 (44min).

COULON, A. **A Etnometodologia e educação**. Trad. Guilherme João de Freitas. Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995b.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995a.

COUTINHO, H. R. N.; CARVALHO, A. D. F. Pedagogical Praxis and Educational Practices in Pós-Critical Theory: rethinking concepts and methods. **International Journal for Innovation Education and Research**, Dhaka: Bangladesh, v. 8, n. 7, p. 321-335, 2020.

CUNHA, I. (Org.). **Trajetórias de lugares de Formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

DALLA-NORA, Giseli. **A água e a cartografia do imaginário nos climas de três territórios geográficos**. 180f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT, 2018.

DALBOSCO, C. A. **Pedagogia Filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

DARWIN, C. **A origem das espécies**. Tradução: John Green. 2º ed. São Paulo: Martin Claret, 2004.

DIAS, R. A., LEITE, L.S. **Educação a distância**: da legislação ao pedagogo. 4. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DILTHEY, W. **Introducción a las ciencias del espíritu**. Madri: Revista del Occidente, 1956.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, M. L. G. **“Cultura Pedagógica”**: a influência do status do professor. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1979.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Afonso, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução: Catarina Matos. 1015. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Tradução: Paulo Neves. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. Tradução: Eduardo Brandão. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, Emile. (1858-1917). **A evolução Pedagógica**. Trad.: Bruno Chales Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ESMERALDA. **Entrevista II**. [dez. 2021]. Entrevistador: Hebert Rogério do Nascimento Coutinho. Teresina, 2021. 1 arquivo .mp4 (82min).

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FOLTZ, Peter W.. **Comprehension, Coherence, and Strategies in Hypertext and Linear Text**. In: ROUET et al. (eds) 1996, pp. 109-136, 1996.

GADAMER. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Sobre o círculo da compreensão. In: ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000e. p. 141-150.

GEBRIM, V. S. **Psicologia e Pedagogia Nova no Brasil: saberes e práticas escolares nos rastros da criança**. Tese (Doutorado), Programa de Estudos Pós-graduados – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

GOMEZ, M. V. **Pedagogia da Virtualidade: redes, cultura digital e educação**. São Paulo: Edição Loyola, 2015.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos recentes. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017.

HABERMAS, J. **Dialética e Hermenêutica**. Porte Alegre: LPM, 1987.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la Acción Comunicativa, Tomo I: “**Racionalidad de la acción y racionalización social**”, Madrid: Taurus. 1987a.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la Acción Comunicativa, Tomo II: “**Crítica de la razón Funcionalista**”, Madrid: Taurus. 1987b.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 8. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo I**. Vozes, Petrópolis: RJ. 2005a.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo II**. Vozes, Petrópolis: RJ. 2005b.

HEIDEGGER, M. **Nietzsche I**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Parte I. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HEMATITA. **Entrevista IV**. [nov. 2021]. Entrevistador: Hebert Rogério do Nascimento Coutinho. Teresina, 2021. 1 arquivo .mp4 (61min).

INGOLD, T. Da transmissão de representações à Educação da Atenção. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta a vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

JASPE VERMELHO. **Entrevista IX**. [jun. 2022]. Entrevistador: Hebert Rogério do Nascimento Coutinho. Teresina, 2022. 1 arquivo .mp4 (59min).

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. **Heidegger & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora – (Coleção Pensadores & Educação), 2008.

KANT, I., **Crítica da Razão Pura**. Tradução: Manuela Pinto dos Santos; Alexandre Fradique Morujão, 5º ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2001.

KANT, I. Resposta à Pergunta: o que é Iluminismo? In: \_\_\_\_\_ **A paz perpétua e outros opúsculos**. (Trad.) Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias**: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: RJ, mai/ago, n. 8, 1998.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias**. O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus Editora. 2013.

KROEBER, A. L. **The Natural of Culture**. Chicago: University of Chicago Press. 1952.

LÁPIS LAZULI. **Entrevista VI**. [jan. 2022]. Entrevistador: Hebert Rogério do Nascimento Coutinho. Teresina, 2022. 1 arquivo .mp4 (66min).

LAWN, M. **Os professores e a fabricação de identidades**. Currículo sem fronteiras, v.1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Editora Moraes, 1972.

LÉVI STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LEVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo, Loyola, 1998.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1993.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34.1999.

LEVY, P. **O que é virtual**. São Paulo: Ed 34, 1996.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. IN: PIMENTA, S. G. (Org). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. P. 59-97.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogias e Pedagogos, para quê?**. 12º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia. IN: PIMENTA, S. G. (Org). **Pedagogia**: ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São

MALINOWSKI, B. **Sexo e repressão na sociedade selvagem**. Tradução: Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

MARX, K. A Questão Judaica. In: \_\_\_\_\_ **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. (Trad.) Alex Martins. São Paulo: Martin Claret. 2006.

MARCUSCHI, L. M. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, No. 1, p. 79-111. 2001.

MARQUES, A. C. T. L. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Casac Naify, 1950.

MELO, Marina Félix de. Hermenêutica e dialética: Gadamer e Habermas na metodologia das Ciências Sociais. **Revista Angolana de Sociologia** [Online], n. 10, 2012. Disponível em > <http://journals.openedition.org/ras/172> <

MINAYO, M. C. S. O enfoque ecossistêmico de saúde e qualidade de vida. In: M. C. S. MINAYO, & A. F. Miranda (org). **Saúde e ambiente sustentável: estreitando nós**. Rio de Janeiro: Fiocruz, pp. 72-89, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, A. F.; CANDAUÍ, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. Revista e modificada pelo autor. 8º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NEVES, L. S. **Organização do ensino secundário em Minas Gerais no século XIX**. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16, 2004.

\_\_\_\_\_. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA TERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. (Coleção Métodos de Pesquisa).

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org) **Vidas de professores**.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, A.. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995b. Paulo: EPU, 1996.

ÔNIX. **Entrevista VIII**. [fev. 2022]. Entrevistador: Hebert Rogério do Nascimento Coutinho. Teresina, 2022. 1 arquivo .mp4 (43min).

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. IN: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4º ed. Art Med, 1998.

PINTO, K. P. **Por uma nova cultura pedagógica: Prática de Ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932 – 1937).** Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política e Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006).

PRETTO, N. de L.; PASSOS, M. S. C. Formação ou Capacitação em TIC: reflexões sobre as diretrizes da UNESCO. **Revista Docência e Cibercultura.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2017.

QUARTZO AZUL. **Entrevista V.** [jan. 2022]. Entrevistador: Hebert Rogério do Nascimento Coutinho. Teresina, 2022. 1 arquivo .mp4 (58min).

RAMBO, E. M. **Paulo Freire: diálogos no âmbito da educação infantil – Estudo de caso do município de Concórdia – SC, 2000-2016.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Chapecó, SC, 2017.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A teoria crítica, a escola de Frankfurt e a educação. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Temas educacionais: uma coletânea de artigos.** Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 165-177.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RITZER, G. **Teoria Sociológica Contemporânea.** McGraw-Hill. Mexico, 1993.

RODRIGUES, Raísia Girardi. **Heidegger, a técnica e a educação.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

SÁ, M. G. de. **Uma biblioteca para formação de professores: a biblioteca ‘Joaquim Nabuco’ do Instituto do Coração de Jesus, Santo André – SP (1959 – 1974).** Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

SALVADOR, C. M. **O coordenador pedagógico na ambiguidade interdisciplinar.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SANTOS, R. M. **Formação de Professores Primários na Reforma da Instrução Pública Proposta por Atílio Vivácqua nos idos 1928 – 1930: vestígios do ensino de aritmética.** 139f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

SARTRE, J. P. **Questão de Método. Sartre.** Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SCHERER, A. **O Desafio da Mudança na Formação Inicial de Professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em educação física.** 211f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SCHLEIERMARCHER, F. **Hermenêutica: a arte e a técnica da interpretação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética: de Aristóteles à Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, A. H. **A Organização do Trabalho Pedagógico e a Avaliação da Aprendizagem na Educação Física no Colégio de Aplicação da UFG**. 308f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.  
STEIN, Ernildo. **Pensar e errar: um ajuste com Heidegger**. Ijuí: Ijuí, 2011.

SODALITA. **Entrevista I**. [nov. 2021]. Entrevistador: Hebert Rogério do Nascimento Coutinho. Teresina, 2021. 1 arquivo .mp4 (47min).

SOUZA, E. C. de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto) biográfica e formação de formadores. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da Silva (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 157-179.

SOUZA, J. F. SOUZA, I. M. F. (org). **Práticas pedagógicas e formação de professores**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOPÁZIO. **Entrevista III**. [dez. 2021]. Entrevistador: Hebert Rogério do Nascimento Coutinho. Teresina, 2021. 1 arquivo .mp4 (38min).

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Fundamentos da sociologia compreensiva. Volumes 1 e 2. São Paulo: Editora UnB, 2004.

## APÊNDICES

### Roteiro de Entrevista - Coordenador



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
 PESQUISADOR: Hebert Rogério do Nascimento Coutinho  
 ORIENTADORA: Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho



### PESQUISA

#### **A CONSTRUÇÃO DA CULTURA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ – UAB/IFPI.**

Prezado(a) Coordenador(a)

Inicialmente, gostaríamos de agradecer a sua participação nessa pesquisa.

Na condição de discente do Doutorado em Educação no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI, desejamos contar com o seu apoio para responder os questionamentos desse roteiro de entrevista. Desse modo, ao ser analisado o contexto de surgimento da EaD no Brasil e sua demanda investigativa acerca das relações acadêmicas produzidas nesse âmbito, a proposta da pesquisa em tela tem como objeto de estudo a construção da cultura pedagógica existente na EaD na Universidade Aberta do Brasil do Instituto Federal do Piauí (UAB/IFPI), a partir de uma abordagem cultural, apoiando-se nas ideias de Bruner (1996), por fornecer subsídios a uma melhor compreensão do processo de construção da cultura acadêmica.

Tema desta proposta de investigação, conjunto de representações individuais, coletivas e grupais que dão sentido a permuta entre os indivíduos de uma comunidade, a cultura passa a possibilitar trocas entre as pessoas e o mundo ao seu redor as quais constroem socialmente representações e comportamentos que possibilitam as pessoas a construírem significados sobre as suas experiências influenciadas por essa cultura.

Partindo desse entendimento, a construção da cultura pedagógica demanda, portanto, debates sobre as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas e suas implicações nas

instituições educacionais e, conseqüentemente, na profissão docente e suas práticas pedagógicas e dos saberes produzidos e mobilizados pelos professores e tutores e suas implicações nos processos de aprendizagem do aluno, assim como no que concerne ao processo de aprendizagem da cultura pedagógica por parte dos docentes, tutores e coordenadores e como estes (re)constróem significados sobre suas ações.

Nessa compreensão, a perspectiva adotada inicialmente sobre o conceito de cultura pedagógica na presente pesquisa é de que esta consiste no conjunto de representações individuais e coletivas produzidas e compartilhadas por docentes, tutores e coordenadores por meio das práticas educativas e a ressignificação dessas representações através da interação simbólica entre os diversos atores que compõem o ambiente acadêmico. Ademais, é pertinente considerarmos que os atores envolvidos na construção das relações cotidianas da universidade, estão imbuídos e são moldados, em uma relação dialética habermasiana, pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Por gentileza, responda aos questionamentos com atenção e sinceridade. Sinta-se à vontade para responder as perguntas na garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Caso o senhor(a) tenha interesse em receber os resultados dessa pesquisa, por gentileza, deixe seu contato através de e-mail e telefone.

Por fim, gostaríamos de enfatizar nossa gratidão pela sua colaboração nessa pesquisa! Sua contribuição é muito relevante para os estudos desenvolvidos acerca dessa temática.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

**Hebert Rogério do Nascimento Coutinho**

Doutorando em Educação – PPGEd/UFPI

E-mail: hrn.coutinho@gmail.com

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADOR(A)</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>QUESTÕES</b>
I SOCIOCULTURAL	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que levou o(a) senhor(a) a querer ser professor(a)?</li> <li>2. Qual o sentido do seu trabalho como coordenador(a) do ensino superior da UAB/UFPI?</li> <li>3. Como o(a) senhor(a) percebe as suas vivências sociais moldando seu trabalho como</li> </ol>

	<p>coordenador(a) ao longo do tempo?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Como o(a) senhor(a) percebe o seu trabalho pedagógico influenciando na sua na vida cotidiana, valores sociais e culturais?</li> <li>5. O que o(a) senhor(a) compreende por Educação? E por Cultura?</li> <li>6. Como os elementos sociais e culturais influenciam na efetivação dos mecanismos pedagógicos utilizados para desenvolver a autonomia e a criticidade no professor e tutor?</li> </ol>
<p>II RACIONALIDADE PEDAGÓGICA</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais os fundamentos pedagógicos contidos na sua prática educativa durante o planejamento da formação de professores?</li> <li>2. Como o(a) senhor(a) percebe a sua ação pedagógica?</li> <li>3. Quais as formas de avaliação utilizadas e seu modo de interpretação dos resultados da formação de professores?</li> <li>4. Como o(a) senhor(a) executa a gestão do ambiente da formação de professores?</li> </ol>

## Roteiro de Entrevista – Professores e Tutores



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
 PESQUISADOR: Hebert Rogério do Nascimento Coutinho  
 ORIENTADORA: Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho



### **PESQUISA**

**A CONSTRUÇÃO DA CULTURA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ – UAB/IFPI.**

Prezado(a) Professor(a)/Tutor(a)

Inicialmente, gostaríamos de agradecer a sua participação nessa pesquisa.

Na condição de discente do Doutorado em Educação no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI, desejamos contar com o seu apoio para responder os questionamentos desse roteiro de entrevista. Desse modo, ao ser analisado o contexto de surgimento da EaD no Brasil e sua demanda investigativa acerca das relações acadêmicas produzidas nesse âmbito, a proposta da pesquisa em tela tem como objeto de estudo a construção da cultura pedagógica existente na EaD na Universidade Aberta do Brasil do Instituto Federal do Piauí (UAB/IFPI), a partir de uma abordagem cultural, apoiando-se nas ideias de Bruner (1996), por fornecer subsídios a uma melhor compreensão do processo de construção da cultura acadêmica.

Tema desta proposta de investigação, conjunto de representações individuais, coletivas e grupais que dão sentido a permuta entre os indivíduos de uma comunidade, a cultura passa a possibilitar trocas entre as pessoas e o mundo ao seu redor as quais constroem socialmente representações e comportamentos que possibilitam as pessoas a construírem significados sobre as suas experiências influenciadas por essa cultura.

Partindo desse entendimento, a construção da cultura pedagógica demanda, portanto, debates sobre as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas e suas implicações nas instituições educacionais e, conseqüentemente, na profissão docente e suas práticas pedagógicas e dos saberes produzidos e mobilizados pelos professores e tutores e suas

implicâncias nos processos de aprendizagem do aluno, assim como no que concerne ao processo de aprendizagem da cultura pedagógica por parte dos docentes, tutores e coordenadores e como estes (re)constróem significados sobre suas ações.

Nessa compreensão, a perspectiva adotada inicialmente sobre o conceito de cultura pedagógica na presente pesquisa é de que esta consiste no conjunto de representações individuais e coletivas produzidas e compartilhadas por docentes, tutores e coordenadores por meio das práticas educativas e a ressignificação dessas representações através da interação simbólica entre os diversos atores que compõem o ambiente acadêmico. Ademais, é pertinente considerarmos que os atores envolvidos na construção das relações cotidianas da universidade, estão imbuídos e são moldados, em uma relação dialética habermasiana, pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Por gentileza, responda aos questionamentos com atenção e sinceridade. Sinta-se à vontade para responder as perguntas na garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Caso o senhor(a) tenha interesse em receber os resultados dessa pesquisa, por gentileza, deixe seu contato através de e-mail e telefone.

Por fim, gostaríamos de enfatizar nossa gratidão pela sua colaboração nessa pesquisa! Sua contribuição é muito relevante para os estudos desenvolvidos acerca dessa temática.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

**Hebert Rogério do Nascimento Coutinho**

Doutorando em Educação – PPGEd/UFPI

E-mail: [hrn.coutinho@gmail.com](mailto:hrn.coutinho@gmail.com)

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR(A) E TUTOR(A)</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>QUESTÕES</b>
I SOCIOCULTURAL	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que levou o(a) senhor(a) a querer ser professor(a)?</li> <li>2. Qual o sentido do seu trabalho como professor(a)?</li> <li>3. Como o(a) senhor(a) percebe as suas vivências sociais moldando seu trabalho como professor(a) ao longo do tempo?</li> <li>4. Como o(a) senhor(a) percebe o seu trabalho pedagógico influenciando na sua na vida cotidiana, valores sociais e culturais?</li> </ol>

		<ol style="list-style-type: none"> <li>5. O que o(a) senhor(a) compreende por Educação? E por Cultura?</li> <li>6. Quais as formas de expor os conteúdos para que teoria e prática seja conciliada?</li> <li>7. Como os elementos sociais e culturais influenciam na efetivação dos mecanismos pedagógicos utilizados para desenvolver a autonomia e a criticidade no aluno?</li> </ol>
II RACIONALIDADE PEDAGÓGICA	GESTÃO DA MATÉRIA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais os sentidos que o(a) senhor(a) atribui as suas disciplinas ministradas?</li> <li>2. Quais os fundamentos pedagógicos contidos na sua prática educativa durante o planejamento da disciplina?</li> <li>3. Como o(a) senhor(a) percebe a sua ação pedagógica enquanto professor(a) universitário?</li> <li>4. Quais as formas de avaliação utilizadas e seu modo de interpretação dos resultados?</li> </ol>
	GESTÃO DA SALA DE AULA	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Como o(a) senhor(a) executa a gestão do ambiente da sala de aula para possibilitar a aprendizagem do aluno?</li> <li>6. O que o(a) senhor(a) entende por prática docente inovadora? Executa alguma?</li> </ol>

## Questionário – Coordenadores, Docentes e Tutores



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
 PESQUISADOR: Hebert Rogério do Nascimento Coutinho  
 ORIENTADORA: Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho



### INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

### QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS COORDENADORES, DOCENTES E TUTORES

**Prezado(a) Sr.(a) Coordenador(a), Professor(a) e Tutor(a).**

Aproveitando para lhe cumprimentar e agradecer pela sua colaboração e comprometimento com a pesquisa em desenvolvimento, pedimos, gentilmente, a sua empenhada atenção ao responder o questionário que segue, prezando pela maior exatidão possível na coleta de dados. Dessa maneira, indicamos a leitura preliminar das questões e o esclarecimento de dúvida com o pesquisador por e-mail ([hrn.coutinho@gmail.com](mailto:hrn.coutinho@gmail.com)) antes de respondê-lo ou enviá-lo.

**Observação:** Para que o questionário seja enviado, é necessário que TODAS as questões sejam respondidas.

Cordialmente,

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

**Hebert Rogério do Nascimento Coutinho**

Doutorando em Educação – PPGEd/UFPI

E-mail: [hrn.coutinho@gmail.com](mailto:hrn.coutinho@gmail.com)

### QUESTIONÁRIO

#### **Seção 1: Dados de identificação**

1. Centro de Ensino:
2. Função:
3. Curso:
4. Disciplina(s):
5. Sexo:
6. Ano de Nascimento:
7. Endereço de E-mail:

#### **Seção 2: Formação Acadêmica**

1. Graduação em:
2. IES de graduação:
3. Ano de ingresso na UAB/UFPI:
4. Possui Pós-graduação ( ) Não ( ) Sim, quais?

#### **Seção 3: Dados Socioprofissionais**

1. Possui vínculo empregatício: ( ) Não ( ) Sim, qual?

2. Qual o salário?
3. Qual a renda familiar?
4. Meio de transporte?
5. Mora com quantas pessoas?

## Questionário – Docentes e Tutores



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
 PESQUISADOR: Hebert Rogério do Nascimento Coutinho  
 ORIENTADORA: Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho



### INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

#### QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES E TUTORES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PLANEJAMENTO USO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

**Prezado(a) Docente/Tutor(a),**

Aproveitando para lhe cumprimentar e agradecer pela sua colaboração e comprometimento com a pesquisa em desenvolvimento, pedimos, gentilmente, a sua empenhada atenção ao responder o questionário que segue, prezando pela maior exatidão possível na coleta de dados. Dessa maneira, indicamos a leitura preliminar das questões e o esclarecimento de dúvida com o pesquisador por e-mail ([hrn.coutinho@gmail.com](mailto:hrn.coutinho@gmail.com)) antes de respondê-lo ou enviá-lo.

**Observação:** Para que o questionário seja enviado, é necessário que TODAS as questões sejam respondidas.

Cordialmente,

Hebert Rogério do Nascimento Coutinho

### **QUESTIONÁRIO**

#### **Seção 1: Dados de identificação**

8. Centro de Ensino:
9. Curso:
10. Disciplina(s):

#### **Seção 2: Planejamento**

1. *Como ocorre o planejamento de uso do AVA:*
  - ( ) Individualmente.
  - ( ) Coletivamente com docentes e tutores.
  - ( ) Sem participação discente.
  - ( ) De outra maneira: \_\_\_\_\_.

2. *A composição curricular é formada por:*

- Conteúdos curriculares previstos, exclusivamente, na ementa e no plano de curso.
- Conteúdos curriculares previstos e conteúdos complementares oriundos do debate com discentes, docentes, assim como, resultante de pesquisas concernentes a temática da disciplina.
- De outra maneira: \_\_\_\_\_.

### **Seção 3: Execução**

3. *Metodologias de Ensino:*

- As atividades seguem, de modo rigoroso, o planejamento contido no plano de aula sobre os recursos didáticos do AVA.
- As atividades seguem o plano de aula sobre os recursos didáticos do AVA/SIGAA, mas, se adequam a situações específicas de ensino e aprendizagem.
- As atividades com recursos didáticos do AVA são planejados considerando contextos específicos de ensino e aprendizagem característicos da *Web*.

4. *Utilização da sala de aula no AVA*

- As salas de aula são de uso exclusivo para repasse de informação.
- As salas de aula são utilizadas para repasse de informações, publicação, produção de conteúdo e orientação.

5. *Relação entre docente, tutor e aluno*

- O AVA é utilizado para promover a interação entre discente, docente e de tutoria.
- O AVA não é utilizado para promover a interação entre discente, docente e de tutoria.
- O AVA é utilizado para promover compartilhamento de informações e produção colaborativa de conhecimentos.
- O AVA não é utilizado para promover compartilhamento de informações e produção colaborativa de conhecimentos.
- A comunicação entre docentes, tutores e discentes está fundada na multidirecionalidade, pautada no modelo TODOS-TODOS (Docentes-Tutores-Internautas).
- A comunicação entre docentes, tutores e discentes está fundada na unidirecionalidade, pautada no modelo UM (Docente/Tutores) -TODOS (Discentes) (Docentes-Tutores-Internautas).

### **Seção 4: Avaliação**

6. *Proposição da avaliação de atividades:*

- Utilização de critérios quantitativos para avaliação a participação discente no AVA.
- Utilização de critérios qualitativos para avaliação a participação discente no AVA.
- Não há utilização de critérios quantitativos e qualitativos para mensurar ou controlar a participação discente nas atividades executadas no AVA. A participação discente é feita de maneira voluntária, sem mecanismos de controle acadêmico.
- São utilizados instrumentos auto avaliativos de aprendizagem ou de avaliação das produções acadêmicas coletivas.

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “A construção da cultura pedagógica na educação a distância – EaD da Universidade Aberta do Brasil do Instituto Federal do Piauí – UAB/IFPI. Para isso, você precisa decidir se deseja participar ou não. Por favor, não tenha pressa para tomar esta decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir e, caso você aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas será sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador Hebert Rogério do Nascimento Coutinho e você foi selecionado em virtude de ser Docente do Curso de \_\_\_\_\_ da Universidade Aberta do Brasil, vinculado ao Instituto Federal do Piauí (UAB/IFPI), local onde será realizada a pesquisa, tendo como pesquisador responsável **Hebert Rogério do Nascimento Coutinho**, doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED e a pesquisadora assistente **Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho**, do Departamento de Fundamentos da Educação.

O objetivo dessa pesquisa é analisar a construção da cultura pedagógica desenvolvida no âmbito da Educação a Distância (EaD) na Universidade Aberta do Brasil do Instituto Federal do Piauí (UAB/IFPI), ou seja, partimos da concepção de que a construção da cultura pedagógica demanda, portanto, debates sobre as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas e suas implicações nas instituições educacionais e, conseqüentemente, na profissão docente e suas práticas educativas, das práticas docentes e dos saberes produzidos e mobilizados pelos professores, tutores e coordenadores e suas implicações nos processos de aprendizagem do aluno, assim como no tocante ao processo de aprendizagem da cultura pedagógica por parte dos docentes, tutores e coordenadores e como este (re)constróem significados sobre suas ações. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja técnica de tratamento dos dados se dará por meio da abordagem hermenêutica-dialética (HABERMAS, 1987; GADAMER, 1999). Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: um questionário eletrônico aplicado através do Google Forms e uma entrevista semiestruturada aplicada através

da plataforma virtual Google Meet. O questionário possui a finalidade de traçar o perfil dos participantes da pesquisa e poderá ser respondido em um prazo máximo de 15 dias.

Na intenção de monitorar a coleta de dados no intuito de garantir a segurança dos participantes, assim como a privacidade dos mesmos e, ainda, a confidencialidade dos dados da pesquisa serão executadas as seguintes ações: para evitar o constrangimento dos participantes a câmera ficará desligada durante a entrevista; o participante só se manifestará quando este se sentir à vontade; a gravação só ocorrerá com a permissão do participante; a entrevista online já possibilita o distanciamento pelo tempo e espaço diferente e sem contato físico; o participante poderá desistir da pesquisa em qualquer tempo e, caso isso ocorra, procuraremos outro curso que atenda aos critérios aqui elencados.

A aplicação do questionário permitirá a descrição adequada de características culturais e pedagógicas dos interlocutores da pesquisa para a construção do perfil cultural dos professores, tutores e coordenadores participantes dessa pesquisa.

A realização da entrevista semiestruturada na produção dos dados da pesquisa possibilitará a interação pesquisador/pesquisados, oportunizando o desenvolvimento das questões propostas através de uma conversa de certa maneira informal, mas com um propósito definido de possibilitar o relato oral dos interlocutores acerca dos questionamentos feitos de forma interativa e dialógica.

A presente investigação oferece mínimo risco de dano físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual a você participante, uma vez que, solicitamos apenas a ação de responder ao questionário e participar das etapas de observação. O risco de algum constrangimento aos participantes, relacionado a sua participação na pesquisa, serão minimizados pelos seguintes procedimentos: coleta de dados virtual, para que não haja constrangimento face a face entre o pesquisador e os participantes; não haverá obrigatoriedade de resposta nos questionários.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através do seguinte telefone: Hebert Rogério do Nascimento Coutinho – 86 99926 6344. Se, mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você

poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: [cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br); no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.

Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Os benefícios relacionados com a sua participação contribuirão para a reflexão acerca de como ocorre a construção da cultura pedagógica no âmbito da educação à distância e como tal construção possibilita novas formas de ensinar e aprender, oferecendo ferramentas para professores e alunos aperfeiçoarem tempo e espaço, na modalidade à distância.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

A sua participação será voluntária e gratuita, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não prevê ônus a você, porém, qualquer gasto financeiro da sua parte ou dano, mesmo não previsto, que porventura acontecer, será ressarcido e/ou indenizado pelas responsáveis da pesquisa conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral. A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a UAB/IFPI.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu \_\_\_\_\_ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

**Preencher quando necessário**

- ( ) Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- ( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- ( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

## ANEXOS

### Declaração de Autorização Institucional



Ministério da Educação  
 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí  
 IFPI  
 AV. JÂNIO QUADROS, 330, Santa Isabel, TERESINA / PI, CEP 64053-390  
 Fone: None Site: [www.ifpi.edu.br](http://www.ifpi.edu.br)

DECLARAÇÃO 291/2021 - UAB/DENSIST/PROEN/REI/IFPI

TERESINA, 29 de abril de 2021.

Tenho pleno conhecimento da pesquisa que será realizada pelo doutorando **HEBERT ROGÉRIO DO NASCIMENTO COUTINHO**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da Professora Dra. Antonia Dalva França Carvalho, que tem como objetivo analisar a construção da cultura pedagógica desenvolvida no âmbito da Educação a Distância (EaD) na Universidade Aberta do Brasil do Instituto Federal do Piauí (UAB/IFPI). Ciente disso, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o doutorando tem **AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA** para realizar a referida pesquisa nesta instituição e nos polos UAB vinculados a esta, tendo nosso apoio nos termos necessários.

Declaro ainda conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar

Prof. Ms. Raimundo Nonato Meneses Sobreira  
 Coordenador Geral - UAB/IFPI

Documento assinado eletronicamente por:

• Raimundo Nonato Meneses Sobreira, COORDENADOR - FGA-IFPI - UAB-IFPI, em 29/04/2021 16:38:31.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 29/04/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpi.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 31043

Código de Autenticação: 7e978d956e

