

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA

Valdemir Ferreira Fernandes

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Diamantina

2022

Valdemir Ferreira Fernandes

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia (*Latu Sensu*) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri como requisito para a obtenção do título de especialista.

Orientador: Cláudio Marinho

Diamantina

2022

Catálogo na fonte - Sisbi/UFVJM

F363 Fernandes, Valdemir Ferreira
2022 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA [manuscrito] / Valdemir Ferreira
Fernandes. -- Diamantina, 2022.
42 p.

Orientador: Prof. Claudio Marinho.

Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) --
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri,
Curso de Especialização em Ensino de Geografia, Diamantina,
2022.

1. Educação a distância. 2. Formação docente. 3.
Professores de Geografia. I. Marinho, Claudio. II.
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. III.
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFVJM com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Este produto é resultado do trabalho conjunto entre o bibliotecário Rodrigo Martins Cruz/CRB6-
2886
e a equipe do setor Portal/Diretoria de Comunicação Social da UFVJM

Ficha de Aprovação

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TÍTULO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

AUTOR: Valdemir Ferreira Fernandes

ORIENTADOR: Prof. Dr. Cláudio Marinho

Aprovada em: 25 de agosto de 2022

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Cláudio Marinho



Documento assinado digitalmente
CLAUDIO MARINHO
Data: 08/09/2022 11:12:31-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

UFVJM

Profa. Silvana Miguel da Silva



Documento assinado digitalmente
SILVANA MIGUEL DA SILVA
Data: 08/09/2022 17:58:55-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

UFVJM

Profa. Raquel Santana

Raquel Pereira Santana

UFMA

Diamantina, 25/08/2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



Aos meus companheiros graduação, amigos que continuam a incentivar-me a estudar cada vez mais.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por ter me dado força em todos os momentos difíceis da minha vida acadêmica, por ter superado cada obstáculo encontrado em meu caminho. Obrigado Deus por tudo que tem feito em minha vida.

À Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), por ter me oportunizado a integrar a Pós-Graduação em Ensino de Geografia, permitindo minha aprimoração docente.

À tutora Suzana, do polo Teófilo Otoni, que sempre nos incentivou a participar dos fóruns e atividades propostas e a não desistir do da pós-graduação mesmo diante dos momentos adversos.

Ao Núcleo de Estudos Geográficos (NEGO), por me proporcionar discussões valiosas sobre a ciência geográfica, onde também firmei laços de amizade.

Aos meus amados irmãos, Carolina, Maria, Érica e João, pelo companheirismo e compreensão.

Às minhas queridas amigas e confidentes antes mesmo dessa caminhada na UFMA, Sílvia Letícia, Andressa e Luciana.

A vocês meus amigos que estiveram comigo nos momentos bons e ruins não somente no âmbito universitário: Isilainy, Izabel, Hemily, Laiz, Marcelo, Victor, Matheus, Jairo, Raquel, Karine, Poliana, Leonardo, Helton.

Agradeço especialmente, ao meu querido orientador Cláudio Marinho, pela disposição, paciência e dedicação durante a realização desse trabalho.

E por fim, a todos que de alguma forma contribuíram para eu chegar nessa etapa profissional da minha vida.

“Não há docência sem discência.”

(Paulo Freire, 1996).

Resumo

A partir das discussões sobre a importância da modalidade de educação a distância no país e sua importância para a formação continuada de docentes, essa pesquisa intitulada “Formação continuada de professores de Geografia na modalidade a distância” teve como principal objetivo “Compreender como a Especialização em Ensino de Geografia da UFVJM agregou para formação dos professores de Geografia que a cursaram”, a evasão dos alunos, o mapeamento da localidade dos discentes, compreendendo a adaptação dos alunos quanto ao ambiente virtual, tutores, professores e material didático, analisando a opinião dos alunos que cursaram o ENGEIO na UFVJM.

Para o alcance do objetivo geral, foi traçado quatro objetivos específicos, sendo esses: (1) Verificar a existência de evasão dos discentes durante o curso de especialização. (2) Mapear a cidade origem dos estudantes. (3) Identificar pontos fortes e fracos considerados pelos cursistas. (4) Analisar a contribuição pedagógica do curso ENGEIO para os discentes.

Utilizou-se o levantamento bibliográfico para a realização da fundamentação teórica, para coleta de dados foi utilizado o questionário online aplicado aos discentes do ENGEIO, utilizando a ferramenta do *Google Forms*, bem como dados referentes a desistência e reprovação fornecidos pela coordenação da pós graduação e documentos que a regulamentam, como o Projeto Político Pedagógico do curso. Por meio da análise das respostas dos discentes construímos gráficos, onde foi possível concluir a satisfação dos alunos quanto a pós-graduação, a qualidade do ambiente virtual, material didático e sugestões para a constante melhoria da especialização.

Palavras-Chave: Educação a distância. Formação docente. Professores de Geografia.

Abstract

From the discussions about the importance of distance education in the country and its importance for the continuing education of teachers, this research entitled "Continuing education of Geography teachers in distance learning" had as its main objective "To understand how the Specialization in Geography Teaching of UFVJM added to the training of Geography teachers who attended it, the evasion of students, the mapping of the locality of the students, understanding the adaptation of the students to the virtual environment, tutors, teachers and didactic material, analyzing the opinion of the students who attended the ENGEO at UFVJM.

To reach the general objective, four specific objectives were outlined: (1) To verify the existence of evasion of the students during the specialization course; (2) To map the city of origin of the students; (3) To identify the strong and weak points considered by the students; (4) To analyze the pedagogical contribution of the ENGEO course for the students.

It was used the bibliographical survey for the realization of the theoretical foundation, for data collection it was used the online questionnaire applied to the ENGEO students, using the Google Forms tool, as well as data concerning the dropout and failure provided by the coordination of post graduation and documents that regulate it, such as the Political Pedagogical Project of the course. Through the analysis of the answers of the students we built graphics, where it was possible to conclude the satisfaction of students about the post-graduation, the quality of the virtual environment, didactic material and suggestions for the constant improvement of the specialization.

Keywords: Distance education. Teacher education. Geography teachers.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. OBJETIVOS.....	12
2.1 OBJETIVO GERAL	12
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
3. METODOLOGIA.....	12
4. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	13
5. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	18
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES: A Instituição do Curso de Especialização em Ensino de Geografia na UFVJM	21
6.1 ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO ENGEO PARA OS DISCENTES	25
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
8. REFERÊNCIAS	40

1. INTRODUÇÃO

A Educação a distância é uma modalidade de ensino, por qual a mediação didática e pedagógica para efetivação do processo ensino/aprendizagem, é dada por meio da utilização de tecnologia de informação e comunicação, possibilitando discentes e docentes desenvolverem as respectivas atividades em locais e/ou tempos diversos. Esta definição consta no Decreto 5.622, de 19/12/2005.

No Brasil, a modalidade da educação a distância possuiu respaldo para iniciar sua realização através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta estabelece no artigo 80, a modalidade a distância de educação obter uso orgânico em todos os níveis de modalidades de educação. Porém este artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.492 e 2.561 de 1998, porém ambos foram revogados em decorrência da vigência do Decreto 5.622, de 20/12/2005.

No contexto de busca para a expansão do acesso a educação superior no país, a educação a distância se tornou política permanente de promoção a educação superior, portanto a EaD, é uma importante modalidade para o desenvolvimento educacional no país. Porém para a garantia de qualidade, bases e diretrizes para a educação a distância, o SEED/MEC estabelece em seu documento oficial Referenciais de Qualidade para a modalidade a distância para o ensino superior no Brasil. Esse documento elaborado pelo MEC, os Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

Partindo das discussões sobre a importância da modalidade de ensino a distância no país e sua importância, essa pesquisa intitulada “Formação continuada de professores de Geografia na modalidade a distância” teve como principal objetivo “Compreender como a Especialização em Ensino de Geografia da UFVJM agregou para formação dos professores de Geografia que a cursaram”, a evasão dos alunos, o mapeamento da localidade dos discentes, compreendendo a adaptação dos alunos quanto ao ambiente virtual, tutores, professores e material didático, analisando a opinião dos alunos que cursaram o ENGEO na UFVJM.

Para o alcance do objetivo geral, foi traçado quatro objetivos específicos, sendo esses: (1) Verificar a existência de evasão dos discentes durante o curso de especialização. (2) Mapear a cidade origem dos estudantes. (3) Identificar pontos fortes e fracos considerados pelos cursistas. (4) Analisar a contribuição pedagógica do curso ENGEO para os discentes.

A metodologia utilizada para o alcance dos resultados desta pesquisa, foi o estudo de caso como método de procedimento e de natureza qualitativa, ou seja, com o intuito de compreender os fatos a partir da experiência e perspectivas dos participantes desta pesquisa (GODOY, 1995). Foi utilizado o levantamento bibliográfico para a realização da fundamentação teórica, para coleta de dados foi utilizado o questionário online aplicado aos discentes do ENGEO, utilizando a ferramenta do *Google Forms*. Dessa forma foi possível concluir a satisfação dos alunos quanto a pós-graduação, a qualidade do ambiente virtual, material didático e sugestões para a constante melhoria.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como a Especialização em Ensino de Geografia da UFVJM agregou para formação dos professores de Geografia que a cursaram.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar a existência de evasão dos discentes durante o curso de especialização.
- Mapear a cidade origem dos estudantes
- Identificar pontos fortes e fracos considerados pelos cursistas.
- Analisar a contribuição pedagógica do curso ENGEO para os discentes.

3. METODOLOGIA

O método científico quanto a sua abordagem trabalhado nesta pesquisa foi o indutivo, em conformidade com Marconi e Lakatos (2013, p. 110) “cuja aproximação dos fenômenos caminha geralmente para planos cada vez mais abrangentes, indo das constatações mais particulares às leis e teorias (conexão ascendente)”.

Quanto a explicação mais concreta do fenômeno estudado, recorreremos ao estudo de caso como método de procedimento e de natureza qualitativa, ou seja, com o intuito de compreender os fatos a partir da experiência e perspectivas dos participantes desta pesquisa (GODOY, 1995).

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de consulta a livros da biblioteca da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em artigos da revista eletrônica da Associação de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação (ANPED), bem como na revista eletrônica da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), levantamento

de documentos em sites governamentais como do Ministério da Educação (MEC) e da UFVJM, além da verificação de artigos científicos no site de busca *Google Scholar*, bem como dados disponibilizados pela coordenação do ENGEO.

Figuraram como participantes desta pesquisa, os discentes da Pós-Graduação em Ensino de Geografia da UFVJM. Quanto ao procedimento de coleta de dados utilizou-se o questionário contendo 18 perguntas, estas abertas e fechadas por meio do *Google Forms* para recolher informações a respeito da experiência dos pós-graduandos do ENGEO.

Tais questionários foram enviados via *e-mail* a 240 (duzentos e quarenta) pós-graduandos, no entanto, apenas 44 (quarenta e quatro) discentes responderam.

A análise das informações do questionário ficou a critério do pesquisador selecionar as respostas que ele considera mais relevante e que atenda os objetivos propostos por ele na pesquisa (SIMIONATO; SOARES, 2014, p.91). Desta forma, o percurso investigativo priorizou a discussão sobre as respostas dos pesquisados que consideramos que tinha coerência e não fugia da contextualização do que se foi questionado.

4. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Para o Brasil, a educação a distância como modalidade adquiriu respaldo para seu funcionamento legalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394 de 20 do mês de dezembro de 1996, a qual estabelece, no seu artigo 80, o uso orgânico dessa modalidade vista como possibilidade para a educação em todos os níveis de ensino a partir desse decreto. Posteriormente esse artigo foi regulamentado através dos Decretos 2.494 e 2.561 no ano de 1998, porém ambos revogados pelo atual Decreto vigente 5.622 desde 20 de dezembro de 2005. O Decreto 5.622, estabeleceu a política de garantia de qualidade nos diversos aspectos ligados a modalidade a distância de educação, como credenciamento institucional, fiscalização, acompanhamento, supervisão e avaliação com padrões de qualidade ditados pelo MEC.

Os tópicos que se destacam no Decreto, tem como destaque a caracterização do ensino a distância, ou seja conceitua a mesma, estabelece diretrizes para avaliação, regimento para funcionamento de acordo com Conselhos estaduais e nacionais de educação, entre outros (Tabela 1).

Tabela 1 – Tópicos do Decreto 5.622

a) a caracterização 1 de EaD visando instruir os sistemas de ensino;
b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância;
c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos polos descentralizados de atendimento ao estudante;
d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas;
e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de informações supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes;
f) previsão do atendimento de pessoa com deficiência;
g) institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade 2 para a educação a distância.

BRASIL, 2007, adaptado pelo autor, 2022.

Através da Portaria Ministerial nº 355/2002, o qual tinha como objetivo a discussão ampla as questões dos referenciais de qualidade para a modalidade no nível superior da educação a distância. Em 2003 o MEC realizou a proposta da elaboração do relatório referencial de qualidade, focada na oferta de cursos de graduação e especialização,

“O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no parágrafo único do artigo 7º, estabelece que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade.” (BRASIL, 2007, p.13)

Não existe um único padrão ou exemplo de educação à distância. Os variados programas tem liberdade para apresentar diferentes formas, modelos, design e diversas combinações de linguagem e recursos tecnológicos e também educacionais. A depender do curso, e as condições cotidianas, além da necessidade dos estudantes formam os elementos que devem definir a melhor tecnologia, didática e metodologia a serem utilizadas, assim como “definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias.” (BRASIL, 2007, p.15)

Porém, mesmo com diversas possibilidades de formas de organização, uma questão deve ser em comum, essa é, a educação como fundamento primeiro, antes mesmo de pensar na forma de organização a distância.

Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, essas

características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa. (BRASIL, 2007 p.15)

Um projeto de curso a nível superior na modalidade a distância necessita de sério comprometimento institucional, para garantir uma formação que corresponda as dimensões técnico-científico para o trabalho e dimensão política na formação de cidadãos.

Tabela 2 – Principais tópicos de diretrizes pedagógicas do EaD.

(i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem
(ii) Sistemas de Comunicação;
(iii) Material didático;
(iv) Avaliação;
(v) Equipe multidisciplinar;
(vi) Infraestrutura de apoio;
(vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
(viii) Sustentabilidade financeira

BRASIL, 2007, adaptado pelo autor, 2022.

A origem da educação a distância no país, tem uma marcante trajetória, mesmo antes de sua institucionalização. Durante seu processo de formação, vários autores conceituam de diferentes formas o EaD e sua caracterização. Ribeiro (2014) por exemplo diz “A EaD não constitui uma modalidade de ensino-aprendizagem totalmente nova. Na verdade, o que se observa é a renovação do conceito pelo emprego de tecnologias e pelo avanço da informática na educação.” (p. 10). Partindo dessa perspectiva observamos que, o autor somente caracteriza o EaD como a educação em função do uso da tecnologia como ferramenta para efetivação do processo ensino/aprendizagem.

De acordo com Moore e Kearsley (2007), a educação a distância teve uma marcante longa caminhada de evolução, o autor pontuou cinco diferentes gerações (Tabela 3).

Tabela 3 – Gerações do EaD de Moore e Kearsley (2007)

1º Geração	Marcada pela comunicação textual, por meio de correspondência;
2º Geração	Ensino por rádio e televisão;
3º Geração	Caracterizada, principalmente, pela invenção das universidades abertas;
4º Geração	Marcada pela interação à distância em tempo real, em cursos de áudio e videoconferências;
5º Geração	Envolve o ensino e o aprendizado on-line, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologias da internet.

Moore e Kearsley 2007, p.12, adaptado pelo autor, 2022.

Porém para Alves (2009), a trajetória histórica da educação a distância no Brasil, seria dividida em três específicos momentos (Tabela 4).

Tabela 4 – Fases históricas do EaD de Alves (2009)

1º	Na fase inicial, os aspectos positivos ficam por conta das escolas internacionais (1904), seguindo-se a Radio Difusão do Rio de Janeiro (1923).
2º	Na fase intermediária, destaca-se o trabalho do Instituto Universal Brasileiro (1941), Instituto Monitor (1939) que capacitaram brasileiros para o mercado de trabalho, no segmento da educação profissional. No campo da educação superior, a UnB (1973), constitui-se como base para os programas de projeção.
3º	Na fase mais moderna, destaca-se a (Associação Brasileira de Teleducção (ABT), 1971, o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (Ipaee), 1973 e a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Estas instituições contribuíram grandemente para o desenvolvimento da Ead no Brasil).

ALVES, 2009, p.02, adaptado pelo autor, 2022.

Observando essas 3 fases destacadas por Alves (2009), é possível notar que estão divididas com o avanço das tecnologias de comunicação, mas também vinculadas ao surgimento de instituições com o objetivo de desenvolver o EaD no Brasil.

Na (Tabela 5) estão descritas conforme os autores Maia e Mattar (2007) os principais acontecimentos considerados marco na história da trajetória do EaD no Brasil.

Tabela 5 – Principais acontecimentos históricos do EaD no Brasil.

I - Década de 40: Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas;
II - Década de 50: Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) passa a produzir programas transmitidos por diversas emissoras (1957); a Arquidiocese de Natal no Rio grande do Norte lançou um sistema de radiodifusão, cujo sucesso inspirou a criação do Movimento Nacional de Educação Básica (MEB), em 1958;
III - Década de 60: Movimento Nacional de Educação de Base, concebido pela Igreja e patrocinado pelo Governo Federal (1961); Fundação Padre Landell de Moura - FEPLAM – RGS e a TV Universitária de Recife – Pernambuco (1967); Decreto n.º 65.239, de 1969, que criou o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais – SATE, em âmbito Federal;
IV - Década de 70: Associação Brasileira de Teleducção (ABT) ou Tecnologia Educacional; Projeto Minerva, em Cadeia Nacional; a fundação Roberto Marinho inicia Educação supletiva a distância para primeiro grau e segundo graus; o Programa Nacional de Teleducção (PRONTEL); a Emissora de Televisão Educativa (TVE)

Ceará; Telecurso do 2º grau; Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/MEC; Programas de alfabetização – (Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL);

V - Década de 80: a Universidade de Brasília cria os primeiros cursos de extensão à distância; TV Cultura de São Paulo; Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos; em 1983, o SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominada “Abrindo Caminhos”;

VI - Década de 90: Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizante – Fundação Roberto Marinho e SENAI; Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); Canal Futura – canal do conhecimento; Criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa – SINRED; Sistema Nacional de Educação à Distância – SINEAD; PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício; em 1992, é criada a Universidade Aberta de Brasília; em 1995, é criado o Centro Nacional de Educação a Distância e o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC; em 1996, é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira;

VII - A partir de 2000: em 2000, é formada a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil comprometidas na democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

MAIA E MATTAR 2007, p. 25-36, adaptado pelo autor, 2022.

No ano de 2004, diversos programas com a finalidade para a formação inicial e também continuada de profissionais da área da educação da rede pública, através do EaD, foram instaladas pelo MEC. Podemos citar o Proletramento e o Mídias na Educação. Para o ano de 2005, surgiu a Universidade Aberta do Brasil, iniciada a partir de uma parceria entre MEC, estados e municípios, com o objetivo de integrar cursos, pesquisas e sobretudo programas de educação superior na modalidade a distância.

Seguindo a linha cronológica, no ano de 2011, foi extinta a então Secretaria de Educação a Distância; dessa forma, os programas, as ações ficaram a cargo de outras administrações. A partir dos fatos apresentados, fica claro que a educação a distância enfrentou diversos cenários no decorrer de sua história no Brasil, sendo desde curso por correspondência até ao formato que conhecemos atualmente; a qual utiliza como principal ferramenta a internet, na qual possibilita a interação entre os atores da educação, sendo esses docentes e discente. Até a década de 80, somente na maioria das vezes instituições privadas e organizações não governamentais ofertavam os cursos a distância.

A partir da década de 90, foi possível notar o crescimento de Instituições de Ensino Superior no país mobilizadas para o uso das TICs, sendo assim, foi possibilitado o desenvolvimento, a melhoria não somente quantitativa, mas também qualitativa da grade curricular, didática e o aumento no número de vagas para esses cursos. Dessa forma, é em 90,

que a 5ª Geração ou também período Moderno, é onde a educação a distância é oficializada no Brasil, onde passou a ser objetivo das políticas educacionais, no intuito de desenvolver bases legais e sua institucionalização no país. É nesse contexto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 é criada, porém oficializada e regulamentada em 20 de dezembro de 2005 através do Decreto 5.622.

Atualmente a educação a distância atinge um expressivo quantitativo de pessoas por todo país e de diferentes localidades geograficamente falando, sendo indivíduos de lugares diferentes entre si e instituições, mas cursando o mesmo curso em busca de uma formação superior. Apesar de ainda ser possível notar algumas problemáticas quanta a educação superior a distância (como o acesso à internet, luz e aparelhos eletrônicos de comunicação) ainda assim ela se apresenta como alternativa na expansão do acesso à educação superior, além de representar de certa forma “democratização ao acesso à educação superior” (por possibilitar flexibilização aos horários de estudo). Dessa forma, essa modalidade se apresenta como potencial para a formação de novos professores.

5. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Libâneo et al (2018), o intuito da formação docente, objetiva alcançar um nível eficiente, que atenda a necessidade da melhor forma através da qualificação profissional, arcabouço tecnológico, e também o desenvolvimento de ações e disposições para a vida em uma sociedade moderna vivendo sua era técnico-informacional. Segundo Nóvoa (1995), a formação em docência além de investimento pessoal, consiste em um trabalho livre, com certo grau de criatividade, com um percurso que visa a construção de uma determinada identidade profissional, ou seja um professor se formando, está traçando uma história em relação a educação, sendo formado, mas também construindo seu perfil pedagógico/didático como futuro profissional, portanto a formação docente não se faz por acumulação, conteúdista ou somente técnicas, mas através do autodidatismo, reflexão, desenvolvimento do pensamento crítico, e a construção de sua identidade.

Partindo dos argumento apresentados, podemos refletir a formação docente como um importante pilar que sustenta de fato a educação. Portanto essa discussão tem bastante importância para o desenvolvimento da educação no país. Como pontua Ribas (2004), pesquisar a formação de docentes é “projetar no futuro o próprio ato de educar”, é abordar discussões sobre responsabilidades da escola nesse processo educacional, do professor, do estado e da família. Porém a formação docente continuada, ainda se apresenta como uma problemática

quanto adesão, diversas hipóteses podem ser levantadas quanto a isso, como questões pessoais, financeiras, ou até mesmo tempo. Para além dessas questões, temos a formação permanente, essa permite interação direta com o conhecimento, de acordo com Freire (2013), "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Ainda para Freire (2013, p. 89):

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Nesse sentido, Formação docente permite a reflexão crítica do professor sobre a própria prática e é pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática, encurtando o distanciamento epistemológico.

Em termos gerais, a formação de professores, tem como possibilidade as modalidades tanto presencial como a distância, ou também de forma híbrida. O conhecimento construído no caminhar do curso podem possibilitar o desenvolvimento ou aprimoramento (no contexto de formação continuada e pós-graduação) melhor práxis da didática em sala de aula. É possível exemplificar através do ensino a distância, conhecimentos podem ser contextualizados para a prática na rotina pedagógica, além de ter contato com constantes atualidades através das ferramentas tecnológicas utilizadas para seu desenvolvimento como docente. Como exemplo, podemos mencionar o professor de Geografia, que após ter contato com ferramentas tecnológicas atualizadas com Google Earth, pode está utilizando em sala de aula para conteúdos referentes a localização, cultura ou geopolítica. Sendo assim, podemos ver a importância da constante atualização do professor não somente quanto ao conteúdo, mas também as tecnologias principalmente nessa era digital.

Como pontua os autores Marcon e Carvalho (2018), a formação de professores nesse contexto digital, é a própria formação docente através das ferramentas de tecnologia digital. Conforme Kenski (2012, p. 103), “o pensamento dessas pessoas conectadas adquire novas feições. A forma de raciocinar, a imaginação criadora persegue caminhos diferentes dos que o corpo realiza isoladamente [...]”.

Seria um erro, porém, atribuir a construção de conhecimentos somente ao acesso da informação, pois a construção coletiva entre pares representa grande relevância na construção dos conhecimentos, conforme citado acima. Assim, reveste-se de particular importância os investimentos em aspectos de interações entre cursistas, entre cursistas e tutores e entre cursistas e materiais (MORAN, 2011).

A educação a distância consiste em uma modalidade que compreende adequadamente aos quesitos para a formação docente, a mesma permite, principalmente para a formação

continuada a integração e articulação de horários, espaços, além de recursos de acesso mais flexibilizado e respeitando ritmos individuais. Porém resumir a formação somente ao acesso à informação atualizada seria um grande erro, pois a formação ativa, coletiva representa importante papel na construção de saberes. Portanto é importante, “os investimentos em aspectos de interações entre cursistas, entre cursistas e tutores e entre cursistas e materiais” (MORAN, 2011 p. 08). Além da garantia quanto a prática pedagógica.

Por isso, as instituições que ofertam essa modalidade devem priorizar o desenvolvimento e características do AVA, a qualidade e atratividade quanto ao material didático, aulas objetivas e interativas, além da formação adequada de tutores e professores, pois o EaD, tem um perfil diferenciado de alunos, como em formação continuada, em aprimoramento e treinamento, supletiva, profissionalizante, a própria qualificação docente, especialização acadêmica/ pós-graduação, além de complemento aos cursos presenciais. Desse modo, espera-se que a qualidade esteja atrelada às normas, regulamentos e avaliações devidas a cada curso e cada instituição.

O ensino à distância se apresenta como possibilidade, mas não como substituição do ensino presencial, mas também um complemento para o acesso a educação, com aparatos tecnológicos, visando baixo custo econômico, acessibilidade, e forma de promoção de políticas públicas de educação, representando uma possível diminuição das desigualdades. A formação continuada na educação a distância, se apresenta como alternativa para atualização e aprofundamento metodológico e pedagógico, além de conteúdos e saberes para os docentes visando melhor desenvolvimento de métodos de ensino/aprendizagem. A definição da formação continuada consiste como o aprendizado contínuo, ou seja ao longo da vida, sendo parte inerente para o desenvolvimento do indivíduo. Nóvoa (2000, p. 168) salienta:

No que à formação contínua concerne, dever-se-á a mesma desenvolver ao longo da carreira, organizando-se como resposta às necessidades reais dos professores e de acordo com a perspectiva de educação permanente e, ainda, promovendo, apoiando e incentivando as iniciativas pedagógicas das escolas e dos professores [...]

A partir da discussão travada até aqui, podemos concluir a importância de uma formação inicial do docente relacionada ao processo de formação permanente continuada. Através da formação continuada de professores é possível visualizar um cenário desafiante: a constante necessidade de atualização do professor como profissional (nas questões metodológicas, didáticas, pedagógicas e conteudistas), do vir a se tornar professor. Mas quando o professor

recorre a continuação da sua formação e constante construção de identidade, visando seu crescimento profissional, mas também assegura aos alunos acesso a uma educação de qualidade, atual e ativa. Mas, é necessário que esses processos de formação ofereçam ao professor espaços de problematização, reflexão, compartilhamento de certezas e incertezas, a constante construção e reconstrução de conhecimento, de modo a suscitar um perfil investigativo e ativo.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES: A Instituição do Curso de Especialização em Ensino de Geografia na UFVJM

A formação docente é uma temática que fomenta muitas discussões tanto no meio acadêmico como nas instituições de educação básica. Esta questão figura como um desafio há muito tempo pelos governos e sociedade civil, no entanto, apesar de haver um grande número de pesquisas referente a formação de professores, essa área sempre vai se mostrar como um campo inesgotável de novas discussões e pesquisas, visto que está sempre se transformando e trazendo novas mudanças em relação às políticas educacionais.

Cavalcanti (2016), aponta que políticas de formação de professores que foram e estão sendo elaboradas e implementadas afetam diretamente ou indiretamente as práticas de ensino de geografia, necessitando de uma investigação no campo educacional, compreende-se que há necessidade de se estudar a respeito da temática, bem como suas singularidades e contextualizações. “Discutir políticas públicas é importante para entender a maneira pela qual elas atingem a vida cotidiana, o que pode ser feito para melhor formatá-las e quais as possibilidades de se aprimorar” (RODRIGUES, 2010 *apud* DIAS; MATOS, 2012, p. 12).

A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM tem como espaço de atuação os Vales do Jequitinhonha e Mucuri e desde 2009 faz parte do sistema integrado das universidades, no âmbito da política pública da Universidade Aberta do Brasil. A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

Por meio da resolução nº 19 CONSEPE de 27 de agosto de 2010 a UFVJM institui o oferecimento de Programas de Pós-Graduação *lato sensu* à distância em nível de especialização. (BRASIL, 2010). Após sua inserção no Sistema UAB, logo em 2011, iniciou o processo de

implementação de seus polos de apoio presencial nos municípios mineiros de Águas Formosas, Diamantina, Minas Novas, Nanuque, Padre Paraíso, Taiobeiras e Teófilo Otoni. No ano seguinte, somaram-se os novos polos de Almenara, Divinolândia de Minas e Januária.

Visando a formação continuada de professores em exercício na rede pública, a universidade aderiu, em 2010, à chamada de adesão feita pela DED/CAPES, para ofertar os cursos de especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio, em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, em Ensino de Matemática no Ensino Médio e em Ensino de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme elucidado no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFVJM.

Tabela 6 - Vagas ofertadas e concluintes por curso de especialização EaD da UFVJM.

Curso	Vagas 2014	Concluintes 2016	Curso ativo
Ensino de Filosofia	90	16	NÃO
Ensino de Geografia	150	16	SIM
Ensino de Matemática	150	03	SIM
Educação em Direitos Humanos	150	68	SIM
Ensino de Sociologia	180	10	NÃO

Fonte: MARINHO, 2020 *apud* editais dos cursos e plataforma e-MEC.mec.gov.br.

Observamos a partir do quadro apresentado que há um grande número de evasão por parte dos alunos que ingressam nas especializações na modalidade EaD da UFVJM. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pós-Graduação *Latu Sensu*, nível de especialização, em Ensino de Geografia, “Curso de Especialização em Ensino de Geografia” (ENGEO), já foi ofertado em 2014 e 2017 pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), atendendo a oito polos de apoio presencial, com total de 240 vagas. Nesta edição, o ENGEO terá reoferta em oito polos de apoio presencial, situados nos municípios de Araçuaí, Bocaiúva, Capelinha, Cristália, Itamarandiba, Mantena, Pedra Azul e Teófilo Otoni, totalizando 240 vagas. O curso teve início em dia 10 de julho de 2020.

A oferta do ENGEIO busca atender a demanda pela formação continuada de professores e de qualificação no Ensino de Geografia em Minas Gerais, incluindo municípios com grandes déficits de formação profissional. Um dado relevante para dimensionar a necessidade de investimentos e esforços públicos para a ampliação e qualificação da formação inicial e continuada de profissionais da educação, cerca de 40% dos professores que atuam no ensino médio não tem formação específica na área em que atuam, de acordo com o Censo Escolar de 2019. (BRASIL, 2020). Considerando o papel que a UFVJM vem desenvolvendo na formação inicial de professores, este curso tem por foco contribuir na formação continuada daqueles profissionais que já estão inseridos na rede de educação básica e que terão, portanto, oportunidade de qualificação de sua prática e reflexão docente a partir das contribuições que as unidades curriculares oferecem. (UFVJM, 2020), ainda de acordo o Projeto Político Pedagógico (PPC) do ENGEIO tem como objetivo:

Contribuir na formação de profissionais da educação habilitados para o desenvolvimento de atividades de ensino segundo as teorias, os métodos e as técnicas da Geografia, assim como do conhecimento e da prática pedagógica. Visa, portanto, atender público que atua na área da educação, visando fornecer ferramentas para sua atuação no ensino e no desenvolvimento de projetos de intervenção na realidade escolar e comunitária.

Nesta edição do curso referente ao ano de 2020, foram ofertadas 240 vagas distribuídas em oito polos de apoio presencial como carga horária total de 420 horas. O curso apresenta quatorze unidades curriculares, distribuídas em quatro módulos, a serem integralizados em 18 meses. Após essa etapa, o estudante terá mais seis meses para elaboração e defesa do trabalho de conclusão de curso (TCC), integralização total do curso é em 24 meses.

A matriz curricular do ENGEIO é composta por quatorze unidades curriculares (UC), que serão ofertadas em forma de módulos. Cada módulo tem duração prevista de quatro meses e conta com um encontro presencial semestral, contudo, devido a pandemia do COVID-19, não foi possível encontros presenciais, os quais ocorreram apenas de formas virtuais. As unidades curriculares de Metodologia da Pesquisa em Ensino de Geografia e de Pesquisa em Ensino de Geografia terão como objetivo instrumentalizar o estudante na elaboração de seu projeto de pesquisa e no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, para melhor compreendermos, segue a estrutura curricular:

Tabela 7 – Unidades curriculares.

	Unidades Curriculares	CH	Oferta
Núcleo da Educação – CH de 150 horas aula			
1	Novas tendências no Ensino de Geografia	30	Módulo I
2	Ensino de Hidrogeografia	30	Módulo I
3	Teorias da Educação	30	Módulo I
4	Educação Ambiental	30	Módulo I
5	Políticas Públicas na Educação	30	Módulo I
Núcleo de Conhecimentos Específicos – CH de 210 horas aula			
6	Ensino de Geografia Política	30	Módulo II
7	Ensino de Geologia	30	Módulo II
8	Ensino de Geografia e Turismo	30	Módulo II
9	Ensino de Geografia Urbana e Rural	30	Módulo II
10	Ensino de Climatologia e Fundamentos de Biogeografia	30	Módulo III
11	Ensino de Cartografia e Geoprocessamento	30	Módulo III
12	Educação do Campo e Ensino de Geografia	30	Módulo III
Núcleo Interdisciplinar – CH de 60 horas aula			
13	Metodologia da Pesquisa no Ensino de Geografia	30	Módulo IV
14	Pesquisa em Ensino de Geografia	30	Módulo IV
Carga horária total do ENGEIO = 420 horas aula			Integralização em 24 meses

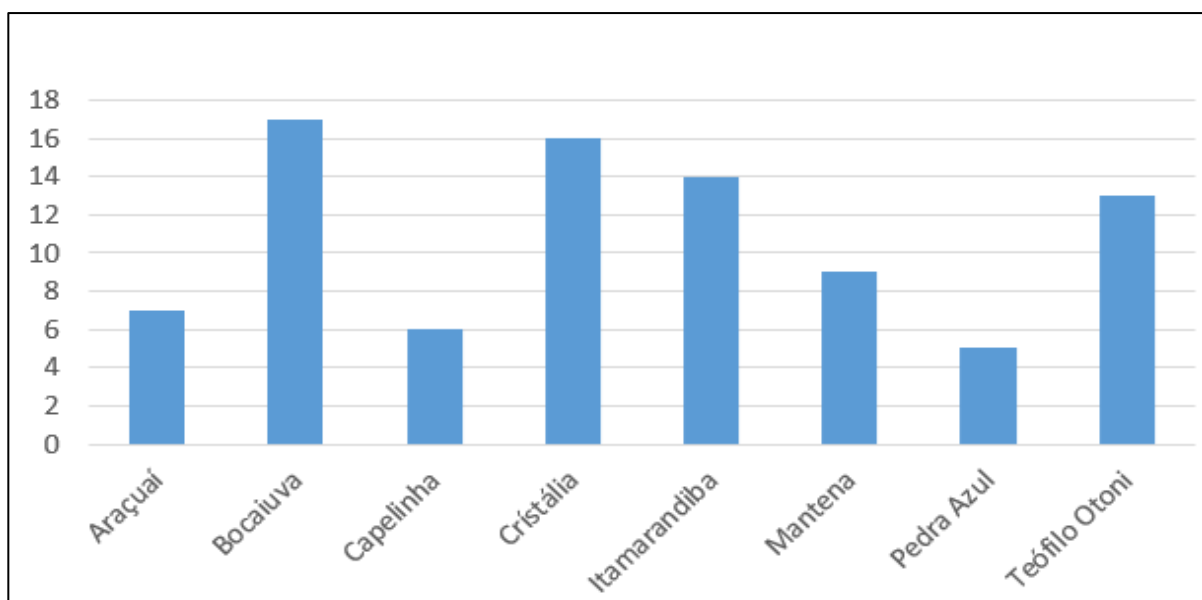
Fonte: ENGEIO/UFVJM, 2020.

Uma das questões a se levantar por cursos oferecidos na modalidade a distância, é a evasão dos alunos. Observa-se por exemplo que na primeira oferta do ENGEIO em 2014, das 150 vagas disponibilizadas, apenas 16 discentes concluíram o curso, uma quantidade muito baixa de concluintes, sendo um ponto a ser levantado e questionado a respeito. Quais são os motivos que levam esses alunos não terminarem o curso?

Através do levantamento de dados (Gráfico 1), podemos observar o quantitativo expressivo de reprovação por polo. O que nos leva a questionar as implicações para as taxas de reprovações na especialização ENGEIO. A várias hipóteses aqui a serem observadas, a primeiro momento a modalidade a distância mesmo que pareça mais acessível também pode contribuir para essas taxas por poderem apresentar alguma dificuldade a determinados alunos? Pois mesmo está sendo a opção bastante aceita entre jovens-adultos que precisam estudar e trabalhar, ou por conta de residirem em cidades ou estados diferentes dos Polos que ofertam a especialização, ainda assim há os indivíduos que não conseguem se adaptar, ou encontram dificuldades no processo ensino/aprendizagem, até mesmo na utilização das ferramentas tecnológicas.

A segunda, é, não podemos deixar de mencionar o início da pandemia de Covid-19 que afetou a todo o mundo, o qual evidenciou problemas relacionados a aprendizagem, o medo de uma nova doença, ansiedade, incertezas, além de evidenciar problemas de desigualdades sociais. Essas são as principais hipóteses levantadas diante o cenário pandêmico e o ensino a distância, observamos por exemplo que o polo Bocaíuva teve o maior número de evasão, totalizando 17 discentes, enquanto Pedra Azul teve a menor quantidade de desistentes, apenas 5 alunos, ao todo até o momento (07/2022), 87 discentes desistiram do ENGEIO, esses dados obtivemos por meio da coordenação do curso.

Gráfico 1 - Quantidade de discentes desistentes / reprovados por polo do ENGEIO -2020.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo ENGEIO, 2022.

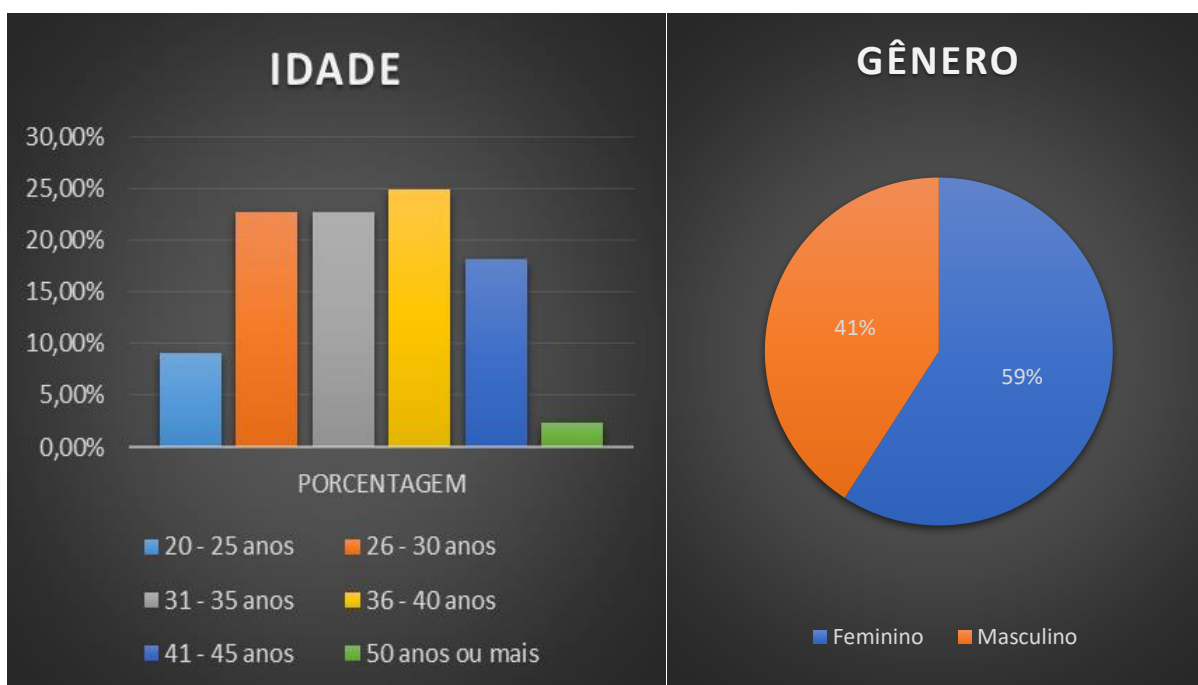
6.1 ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO ENGEIO PARA OS DISCENTES

Esta pesquisa tem como principal objetivo verificar, a existência de evasão dos discentes durante o curso de especialização; mapear a cidade origem dos estudantes; identificar pontos fortes e fracos considerados pelos cursistas; e analisar a contribuição pedagógica do curso ENGEIO para os discentes. Para chegar a esses objetivos, foi aplicado de forma online um questionário com 17 perguntas para os alunos do ENGEIO. Como resultado foi obtido 44 respostas, então do total de alunos que cursaram o ENGEIO, iremos trabalhar com uma amostragem de 44 alunos do curso de especialização ENGEIO.

Do nosso grupo o qual realizamos a pesquisa (Imagem 1), é possível identificar que no público que cursou a especialização do ENGEO, a maior parte com 25% tem entre 36 a 40 anos de idade, após temos a faixa etária de 31 a 25 anos e 26 a 30 anos com aproximadamente 20%. Podemos afirmar que o curso de pós-graduação é procurado e cursado pela faixa etária adulta, que já concluiu a graduação e busca se especializar na área, e provavelmente é um público que já deve está exercendo sua função, ou busca disso.

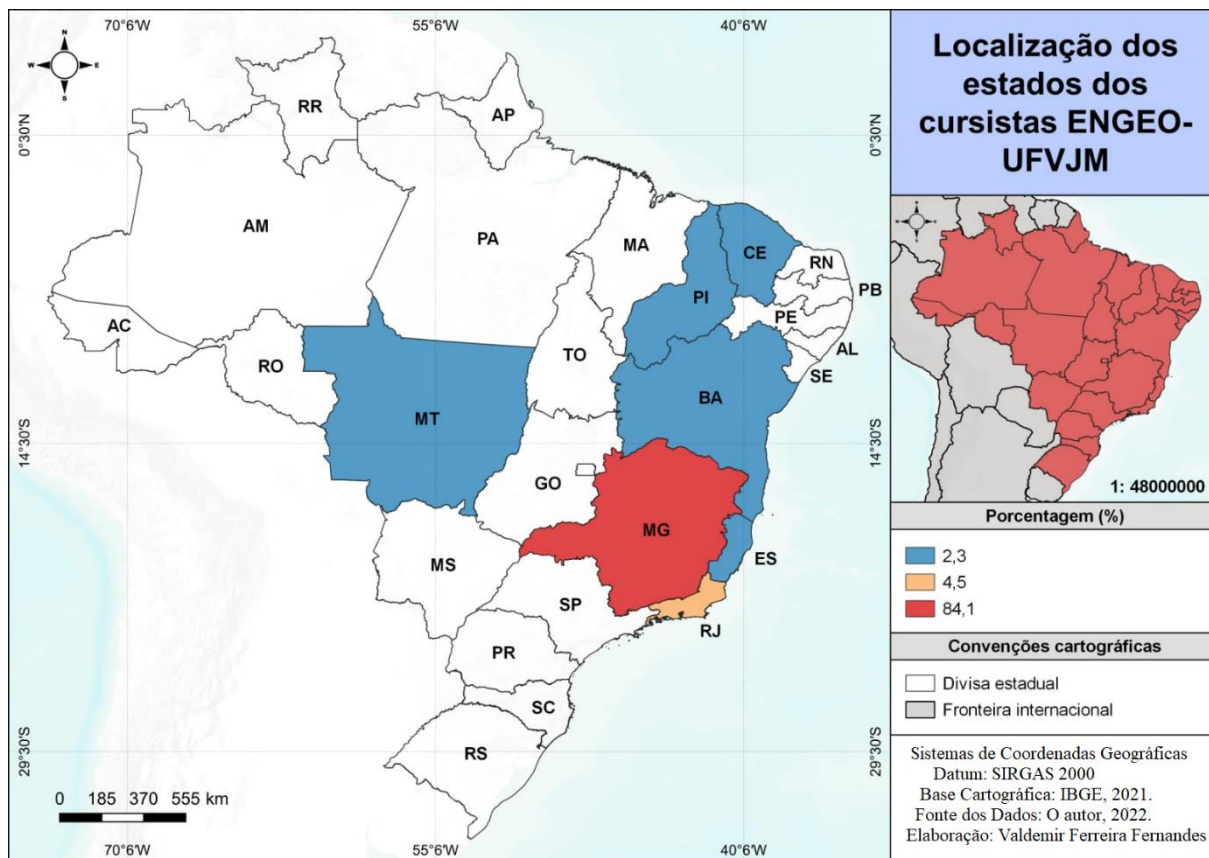
Continuando com a (Imagem 2), temos o gráfico com o gênero dos cursistas de nossa especialização, assim, através dos dados podemos afirmar que, a maioria é composta pelo público feminino com 59%, em seguida o masculino com 41%, formando assim corpo discente do ENGEO. No mapa 01, temos também os estados que nossos alunos originam, assim, podemos afirmar que mais da metade com 84% são do estado de Minas Gerais, seguido de Rio de Janeiro com 4,5%, e por fim Piauí, Bahia, Ceará, Espírito Santo e Mato Grosso com 2,3%. Dessa forma podemos verificar que, nossos alunos são predominantemente residentes da região Sudeste (com Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo), seguido do Nordeste (com Piauí, Bahia, Ceará), e por fim Centro-Oeste (com Mato Grosso).

Gráfico 2. Dados de Idade, Gênero e Estados.



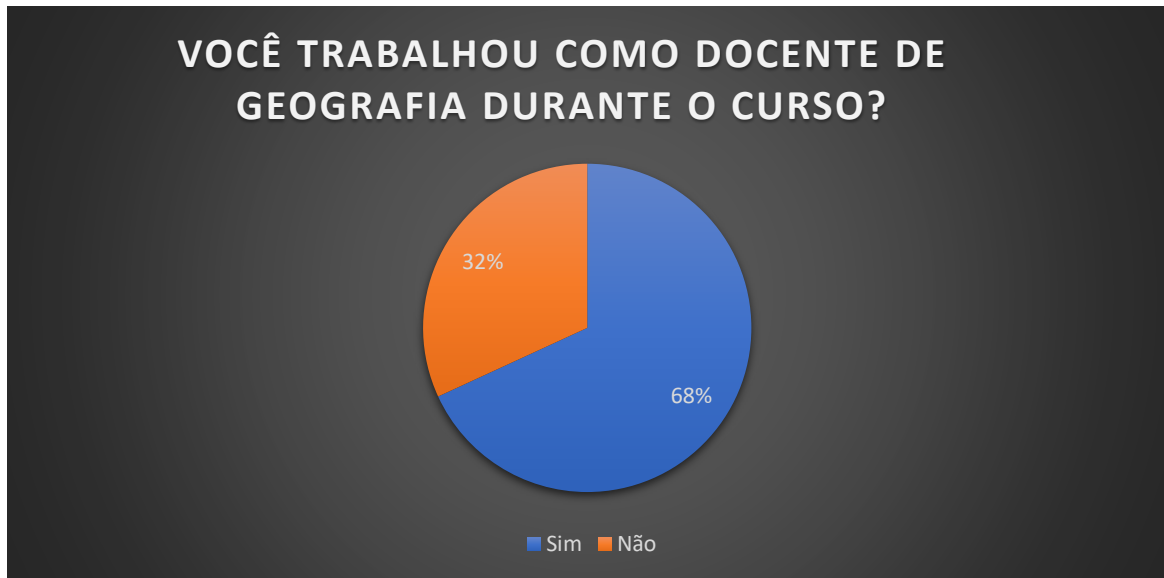
Fonte: Elaboração própria, 2022.

Mapa 1 - Distribuição dos discentes do ENGEO por estado.



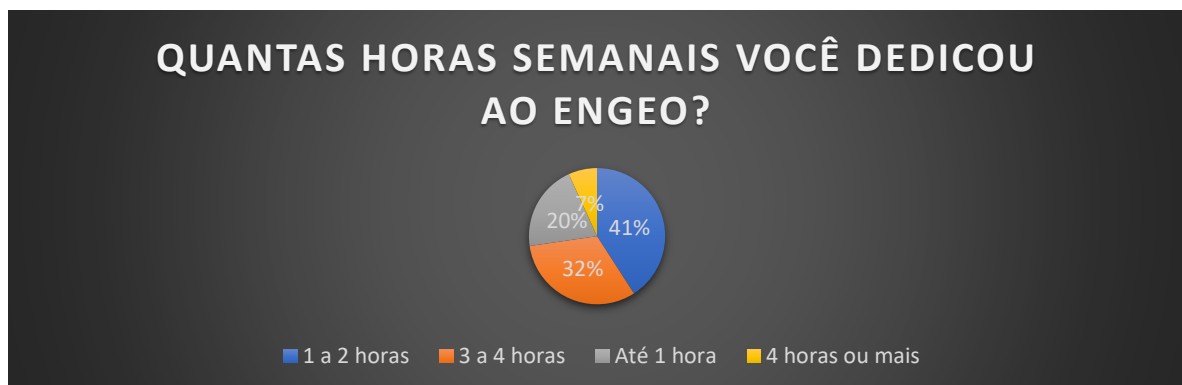
Fonte: Elaboração própria, 2022.

No (Gráfico 3) consta os dados relacionados a atuação dos alunos quanto a docência na disciplina de Geografia enquanto cursavam o ENGEO. Essa pergunta foi feita visando entender o perfil dos nossos alunos de especialização quanto a ocupação, verificar se estes já estão no mercado de trabalho ou não, e se já exercessem a docência em Geografia. A partir dos dados levantados verificamos que, 68% de nossos discentes trabalharam ou trabalham já exercendo a plena licenciatura em Geografia, enquanto 32% sinalizou que não trabalha ou não trabalhou com o ensino em Geografia especificamente. Ou seja, esse quantitativo pode exercer outras ocupações e não necessariamente são, somente alunos de pós-graduação.

Gráfico 3. Dados de ocupação.

Fonte: Elaboração própria, 2022

O (Gráfico 4) demonstra tal levantamento de dados, se refere ao quanto os alunos se dedicaram semanalmente a disciplina de pós-graduação ENGEO. Essa é uma pesquisa sobre a qualidade do curso, mas também a dedicação dos alunos e suas respectivas condições, para então se verificar os resultados esperados pela instituição acadêmica de ensino, aos próprios discentes e seu desenvolvimento acadêmico e profissional, a exemplo se os alunos estão adquirindo o conhecimento desejado, e se está sendo bem repassado pelos professores da universidade. Referente ao gráfico, apenas 7% dos alunos se dedicaram mais de 4 horas na disciplina de ENGEO. Grande parte dos alunos, ou seja 41%, se dedicaram apenas de 1 a 2 horas. Talvez por conta de algumas questões pessoais, de trabalho ou até mesmo por conta do cenário pandêmico; esses alunos não tiveram um expressivo quantitativo de tempo semanal para se dedicar as disciplinas.

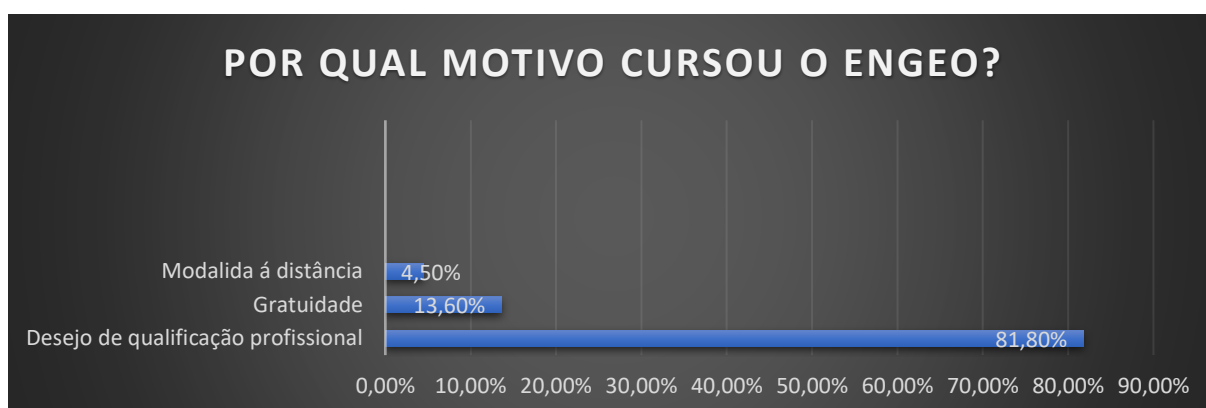
Gráfico 4. Quantitativo de horas semanais dedicadas ao curso.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

O (Gráfico 5) levantou a questão da motivação que levaram os alunos a cursarem a especialização do ENGEIO. Essa pergunta se faz importante para compreendermos as motivações que os alunos levaram em consideração para escolherem o ENGEIO, assim poderemos comparar com os dados relacionadas ao abandono, e entender se a evasão é por questões pessoais, sociais, ou se o curso encontra-se com alguma problemática que leva os alunos a abandonarem.

Através dos dados podemos verificar que a maioria com 81,8% foi motivado pelo desejo de possuir maior qualificação profissional; o quantitativo de 13,6% foi motivado pela gratuidade, e por fim com 4,5% por conta da modalidade a distância. O que podemos analisar, somente a partir desses dados é, que predominantemente a maioria dos discentes procurou o ENGEIO pelo desejo de se qualificar ainda mais profissionalmente, ou seja através de uma pós-graduação, o que pode ser levantada a hipótese da vontade desses alunos querem melhorar pedagogicamente, ou até mesmo enriquecer seus currículos profissionalmente.

Gráfico 5. Motivação para cursar o ENGEIO.

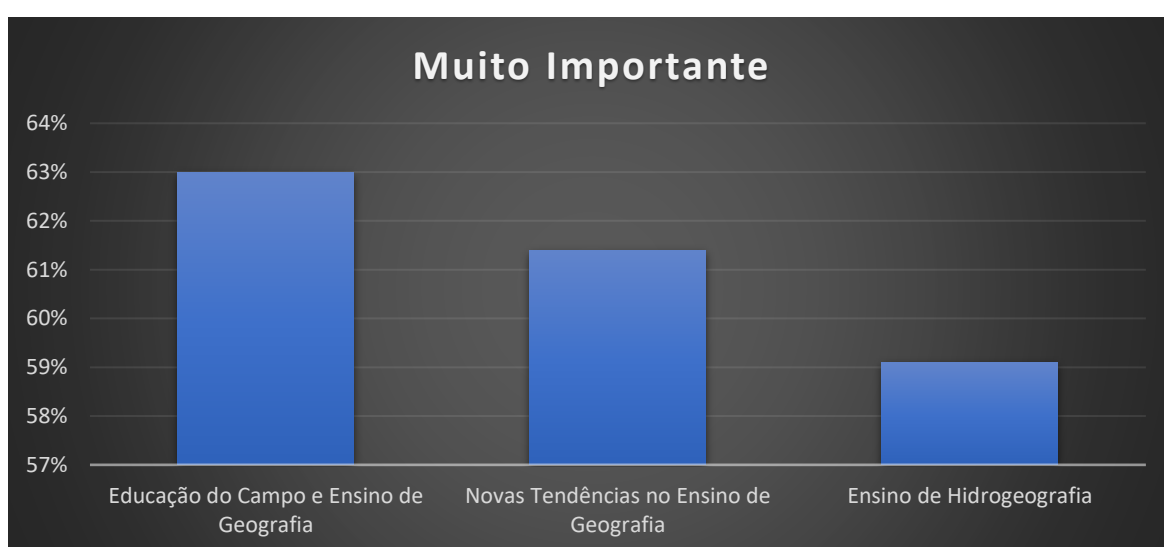


Fonte: Elaboração própria. 2022

No (Gráfico 6) são dados referentes a como os alunos classificam as disciplinas cursadas durante o ENGEIO. Essa pergunta se faz necessária para compreendermos como os alunos avaliam as disciplinas ofertadas na grade curricular do ENGEIO, dessa forma é possível entender de certa forma (pois é necessário outras investigações) a qualidade das disciplinas ofertadas e como estas são trabalhadas com o corpo discente. Partindo desses dados verificamos que a maioria dos alunos com 61,4% classifica as disciplinas cursadas como muito importante, seguido de 20,5% classificaram como importante, depois 9,1% classificou como pouco importante, e por fim 9% classificou como nenhuma importância.

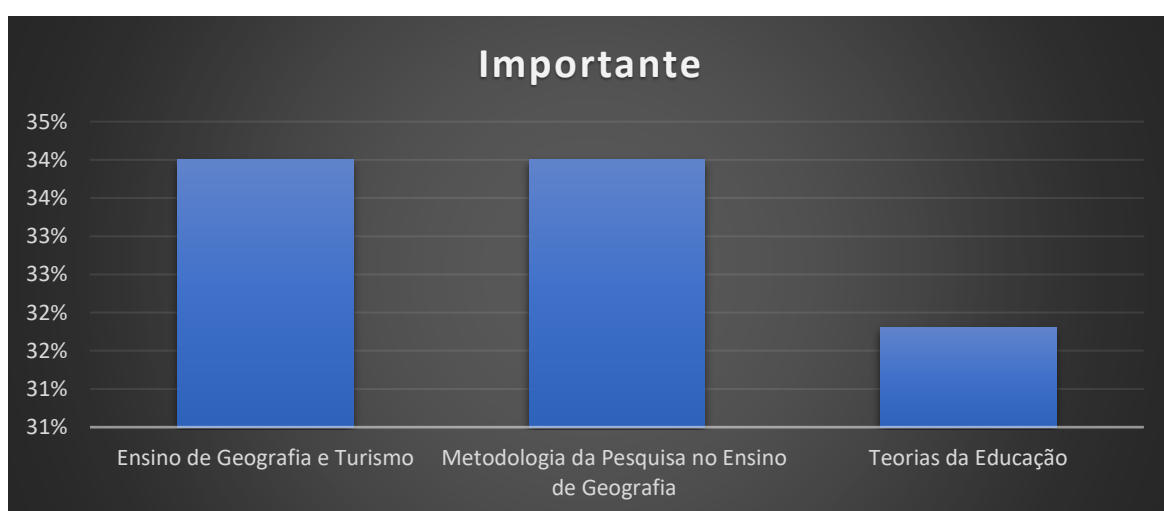
Nesses dados o que chama atenção é o quantitativo de alunos que classifica as disciplinas cursadas com “nenhuma importância”, e isso nos leva a questionar, o problema está nas disciplinas ofertadas na grade do ENGEIO? O problema está com o aluno? Como problemas emocionais ou apenas desinteresse? Estes alunos estão concluindo a especialização? Não podemos afirmar ao certo, porém o que podemos concluir é que uma pequena maioria de fato não vê importância nas disciplinas cursadas; e satisfatoriamente a maioria dos alunos vê as disciplinas ofertadas como de grande importância.

Gráfico 6. Classificação das disciplinas cursadas.



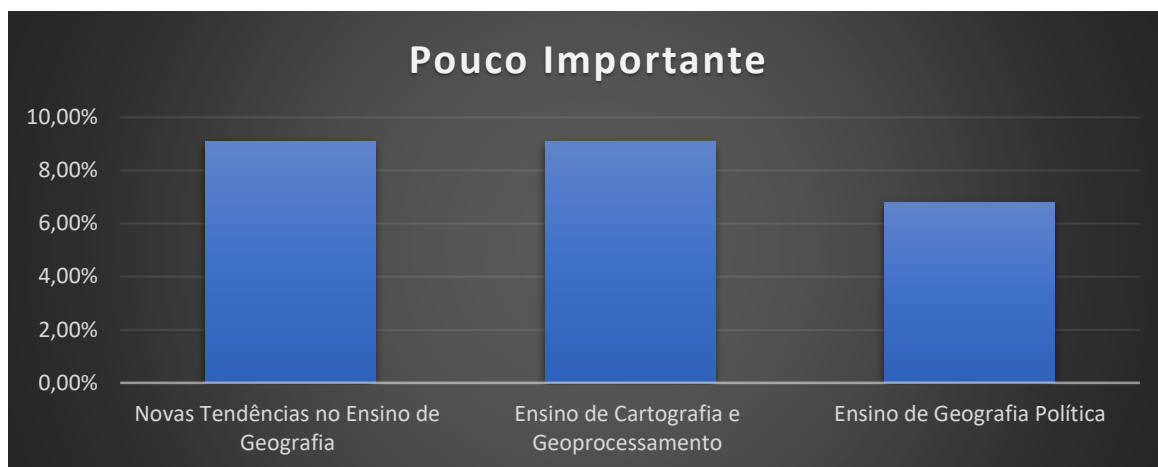
Fonte: Elaboração própria, 2022.

Gráfico 6.1. Classificação das disciplinas cursadas.



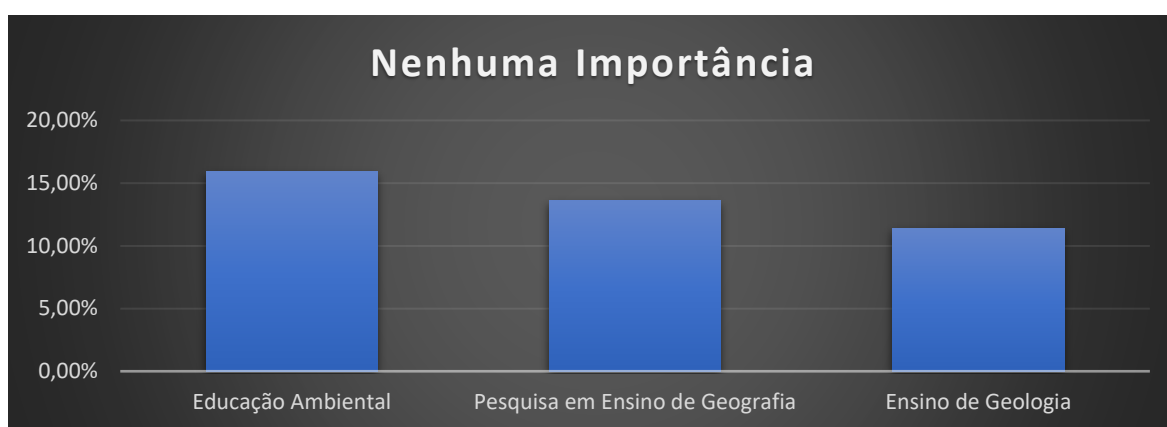
Fonte: Elaboração própria, 2022.

Gráfico 6.2. Classificação das disciplinas cursadas.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Gráfico 6.3. Classificação das disciplinas cursadas.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Dentre as 14 (quatorze) unidades curriculares do ENGEO, questionamos aos discentes qual a importância de cada disciplina no seu processo de desenvolvimento pedagógico enquanto cursou a pós graduação: (Sendo 1 - Muito importante; 2 - Importante; 3 - Pouco importante; 4 - Nenhuma importância) onde eles deveriam apontar apenas uma dessas classificações para cada disciplina. A partir das respostas, construímos quatros gráficos afim de melhor compreendermos os resultados, no entanto, só colocamos os três componentes curriculares mais votados de forma decrescente de acordo com sua classificação realizada pelos discentes. Observamos então que 63% dos discentes apontam que a disciplina “Educação do Campo e Ensino de Geografia” é a mais apontada como muito importante dentro da grade curricular.

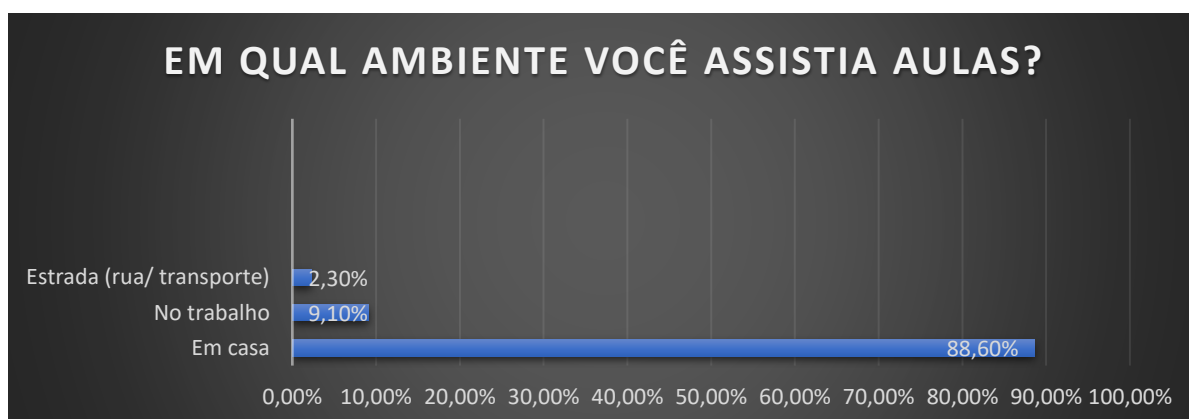
Verificamos que 8,5% dos pós graduandos consideram duas disciplinas pouco importante, sendo elas: “Novas Tendências no Ensino de Geografia” e “Ensino de Cartografia e Geoprocessamento”, ou seja, são disciplinas que necessitam de reformulação, talvez na sua ementa ou didática, e temos 15% dos discentes apontando “Educação Ambiental” como

nenhuma importância na grade curricular, seria algo ser estudada melhor, o que estaria acontecendo para eles julgar desta forma? Já que é uma área muito essencial a ser trabalhada em sala de aula, a Lei 9.795/99 da Política Nacional de Educação Ambiental, estabelece que a Educação Ambiental como um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal que deverá ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua envolvendo todos os professores. (MIRANDA, MIRANDA e RAVAGLIA, 2010, p. 3).

O (Gráfico 7) corresponde aos dados sobre o ambiente em que os discentes assistiam as aulas da especialização do ENGEO. Esse dado se faz importante pois nos permite conhecer um pouco mais da realidade em que os alunos estão inseridos, e assim podemos levantar hipóteses quanto a evasão, interesse, ou até mesmo a importância que esses alunos atribuem para estar cursando uma pós-graduação.

Com 88,6% informaram que assistiam as aulas em casa, mas 9,1% no ambiente do trabalho e por fim, com 2,3% informaram estrada/ rua ou transporte. Dessa forma podemos nos atentar ao esforço que os alunos fizeram para acompanhar as aulas de pós-graduação, principalmente referente a porcentagem que assistia no trabalho, isso demonstra interesse, sobretudo grande esforço ao que a maioria afirmou no (Gráfico 3) o desejo de qualificação. Ainda temos a porcentagem dos que acompanhavam independentemente de onde estavam, ou seja, rua, estrada ou transporte, e isso reafirma o interesse da parcela em concluir uma especialização. Porém aqui também podemos destacar a desigualdade entre os discentes onde nem todos podiam estar em suas respectivas casas para acompanhar as aulas de forma satisfatória.

Gráfico 7. Ambiente no qual o aluno assistia aula.

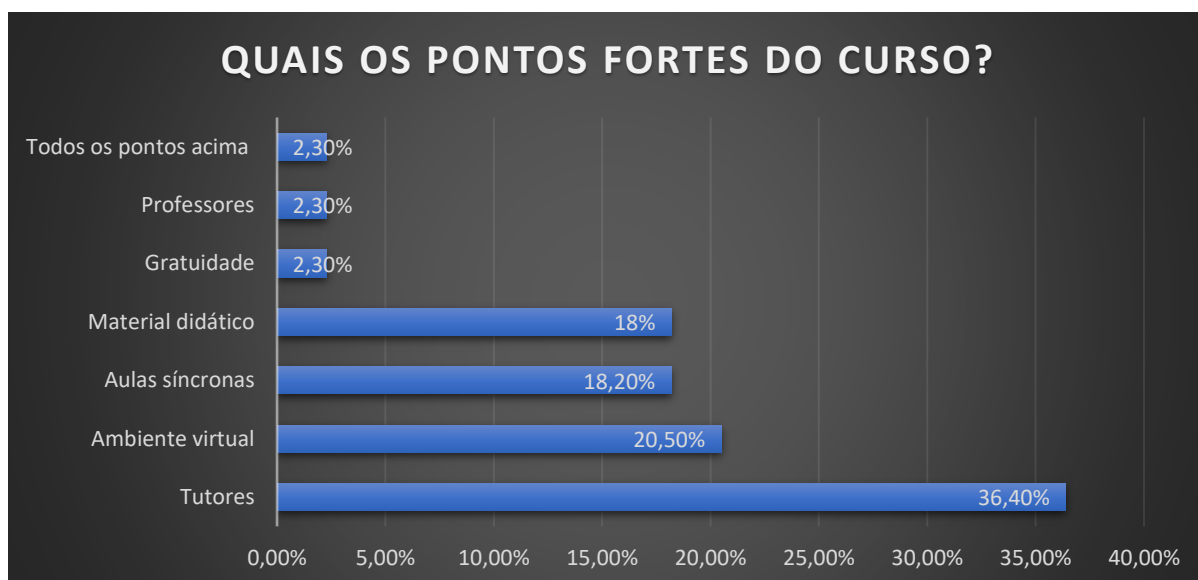


Fonte: Elaboração própria, 2022.

No (Gráfico 8) consta com os dados em relação aos pontos fortes do curso na perspectiva dos discentes do ENGEO. Esse questionamento se faz importante para verificarmos as qualidades do curso, em uma instituição tão bem conceituada como a UFVJM, e assim continuar formando competentes profissionais, agregando conhecimento e disseminando a ciência. A partir dos dados levantados, constatamos que, com 36,4% apontaram os Tutores, com 20,5% a qualidade do ambiente virtual, com 18,2% as aulas síncronas, também com 18% o bom material didático, com 2,3% os Professores, com 2,3% também a gratuidade do curso, e por fim continuando nos 2,3% consideraram todas as opções mencionadas.

Partindo desses dados podemos afirmar as diversas qualidades do curso ENGEO, como maioria vemos os alunos apontando a qualidade dos tutores, o que de fato é satisfatório, pois o tutor é a base e comunicação direta com o discente, portanto este ser apontado como grande qualidade só reforça o quadro excelente de profissionais não somente do ENGEO, mas da universidade UFVJM como todo. Em seguida é possível observar que os alunos apontam como de grande qualidade também o ambiente virtual e suas ferramentas voltadas a essa modalidade de ensino específico, e igualmente conceituam o material didático, e essa soma de qualidades só tem a trazer avanços a educação de nosso país, com a formação de qualidade de novos profissionais, e que sobretudo estão aptos para produzir ciência.

Gráfico 8. Pontos fortes do curso.



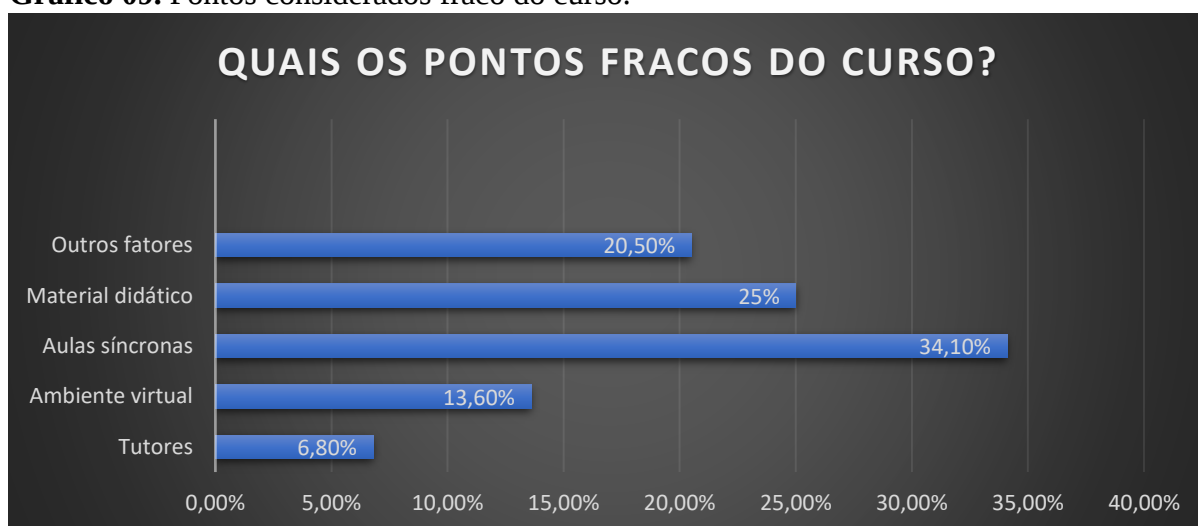
Fonte: Elaboração própria. 2022

O (Gráfico 9) mostra os dados referentes aos pontos fracos do curso considerados pelos discentes do curso de especialização ENGEO. Esses dados se fazem importantes para assim verificar o que pode ser melhorado no curso para sobretudo agregar no desenvolvimento e

crescimento profissional dos alunos, além de oferecer subsídios para evitar expressiva reprovações e evasão dos discentes.

Observando os dados é possível notar que a maioria considerou como um ponto fraco do curso as aulas síncronas com 34,1%, com 25% sinalizaram como fraqueza o material didático do curso, com 20,5% outros fatores não especificados, com 13,6% o ambiente virtual, e por fim com 6,8% os tutores. Analisando os dados vemos que os alunos apontam como ponto fraco, ou seja, aquilo no qual é preciso melhorar são as aulas síncronas, seguido do material didático. O que é possível notar é que os dois pontos fracos que a maioria apontou (aulas síncronas e material didático), no (Gráfico 6) são considerados como opção de qualidade somente em 3º lugar ambos na faixa dos 18%. Dessa forma é possível concluir que esses pontos precisam passar por revisão buscando uma melhoria quando possível.

Gráfico 09. Pontos considerados fraco do curso.

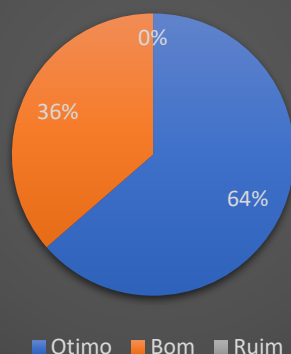


Fonte: Elaboração própria, 2022.

O (Gráfico 10) é referente aos dados sobre a avaliação que os discentes fizeram sobre o trabalho pedagógico dos tutores e professores durante o curso de especialização ENGEO. Esse dado se faz importante para o corpo docente refletir sobre sua atuação no curso de especialização, e por fim avaliar se de fato há algo a melhorar ou não. Observando os dados, constatamos que 64% dos discentes avaliaram o trabalho pedagógico de tutores e professores com ótimo, o que classifica o trabalho de ambos acima das expectativas dos alunos, em seguida com 36% os discentes avaliaram os trabalhos pedagógicos do corpo docente com bom, e nenhum aluno avaliou como ruim. Dessa forma é conclusivo a alta qualidade de profissionais que compõe o quadro de professores e tutores do curso de pós-graduação do ENGEO.

Gráfico 10 Avaliação do trabalho pedagógico dos tutores e professores.

COMO VOCÊ AVALIA O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS TUTORES E PROFESSORES?

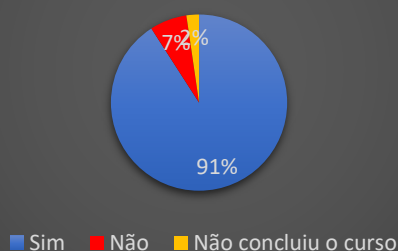


Fonte: Elaboração própria, 2022

O (Gráfico 11) ilustra os dados em relação a contribuição do curso para a prática profissional dos discentes do curso de especialização. Essa pergunta se faz de grande importância, pois aqui saberemos se o desejo que motivou esses alunos a cursarem a especialização (Gráfico 4, o desejo de qualificação profissional) se concretizou. A partir dos dados é possível observar que 91% dos alunos avaliou como sim, afirmando que de fato o curso trouxe contribuições enriquecedoras para a prática profissional desses alunos, em seguida, somente 7% afirma de forma negativa, onde o curso não trouxe contribuições a sua prática profissional, e 2% responderam como alunos que não concluíram o curso. Sendo assim é possível concluir que o curso cumpriu com as expectativas de mais de 90% dos seus alunos de pós-graduação.

Gráfico 11. Contribuição do curso para a prática profissional.

O CURSO TROUXE CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL?



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Dando continuidade para entendermos melhor quais foram as formas que o curso contribuiu para a melhoria da prática profissional dos alunos, foi proposto aos que responderam sim, dar exemplos de como o curso os ajudou a se desenvolverem profissionalmente.

Portanto para expor os dados, esses foram tabelados (Tabela 3) onde consta a resposta dos alunos. Os discentes pontuaram que através do curso de pós-graduação ENGEO, se desenvolveram pedagogicamente com metodologias ativas, desenvoltura em sala de aula, manipulação de ferramentas digitais, segurança para transmitir conteúdos, ampliação de conhecimento, prática pedagógica, entre tantas outras razões mencionadas (Tabela 3).

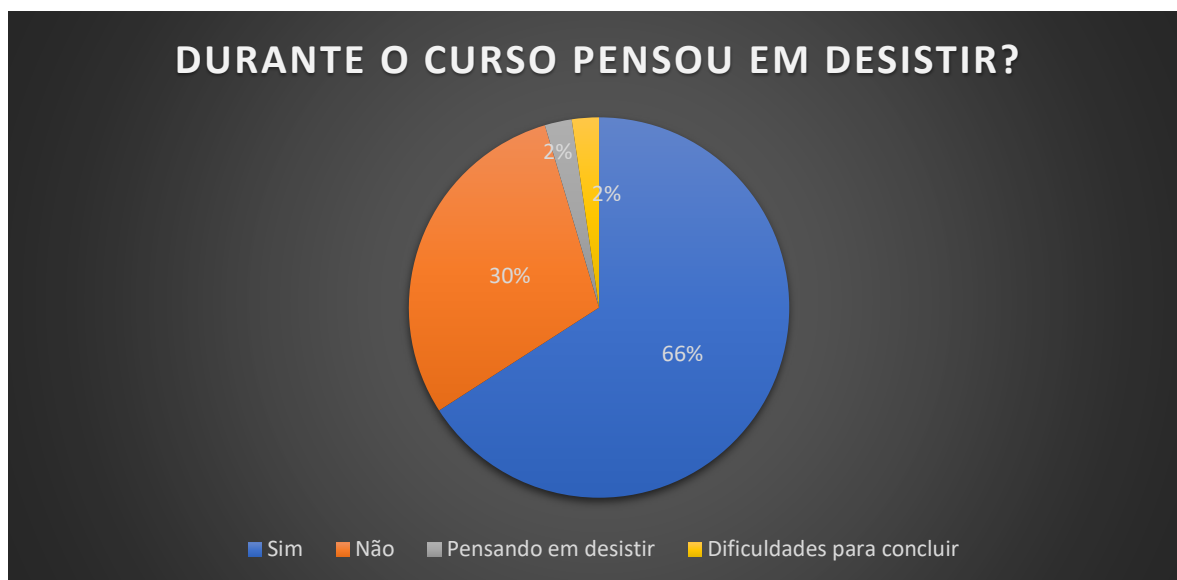
Tabela 8. Exemplos de contribuição do curso a prática profissional.

SE SIM, DÊ EXEMPLOS:
Manipulação de ferramentas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem.
Algumas disciplinas contribuiu bastante com conteúdos e didática de ensino
Como cada disciplina pediu um Plano de Aula, pude aprimorar no meu trabalho docente desde organizar os materiais utilizados, programar o tempo, a atividade de verificação da aprendizagem.
Me fez refletir sobre a minha prática. Assim, cheguei a conclusão que preciso estudar para sanar minhas deficiência e atualizar meus conhecimentos.
As aula de hidrografia com Professor Marcelino teve muitas contribuições para eu aplica-las em sala de aula. Como já o fiz!!! No restante das disciplinas os conteúdos estavam muito distantes da realidade escolar
Elaboração de materiais pedagógicos, discussões de temas bem relevantes, inter-relação entre os colegas de curso por meio de trocas de experiências e vivências.
Prática
Foi essencial para diversificar as aulas, algumas como ensino de geologia abriram um leque de possibilidades didáticas em sala de aula.
Atualização
Aprendi muito sobre geografia. Muitas coisa que não tinha conhecimento
Metodologias ativas
Trabalhos com o Google Earth

Fonte: Elaboração própria, 2022.

No (Gráfico 13) é referente a importante questão quanto a desistência dos alunos. Neste gráfico os dados são em relação há se esses alunos em algum momento do curso pensaram em desistir. Sendo assim, 65% responderam que sim, de fato pensaram em desistir do curso de pós-graduação, 30% responderam que não, nunca pensaram em desistir do curso. 2% responderam que ainda estavam pensando em desistir, e por fim 2% sinalizaram a dificuldade para concluir nessa reta final de produção de TCC.

Gráfico 13. Sobre desistência.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Na (Tabela 4) no intuito de complementar as informações (Gráfico 11), foi proposto que os discentes descrevessem o que contribuiu para que não desistissem do curso de pós graduação. Nos dados tabelados constam respostas como o sonho do título de pós-graduação, pela excelência do curso, pela ampliação do prazo de entrega das atividades, incentivo dos tutores, vantagens mencionadas por possuir título de pós-graduação, ajuda dos colegas, dentre outras questões apontadas pelos alunos na (Tabela 4).

Tabela 4. Contribuições para não desistência.

O QUE CONTRIBUIU PARA NÃO DESISTIR?
ser EAD
O curso é excelente! É uma oportunidade que deve ser aproveitada.
Eu devido a quantidade de atividades
Ampliação dos prazos de entrega do tcc e também por ter concluído todas as disciplinas e estar no finalzinho do curso.
A vontade de concluir e não desperdiçar essa única oportunidade.
O comprometimento dos professores e tutores, em fazer a busca e saber o motivo de não está participando das aulas ou enviar as atividades.
O acompanhamento do meu tutor.
A necessidade em ter uma especialização e por ter gostado das aulas.
Melhor qualificação para o mercado de trabalho e o apoio da tutora foi essencial.
a flexibilidade dos prazos
Como professora com formação em geografia, preciso manter sempre atualizada diante das novas temáticas.
Desistir: fora de cogitação
O incentivo do tutor
Ajuda dos colegas
Força de vontade
O aprendizado
Aumentar os conhecimentos e melhorar as práticas.
A flexibilidade oferecida durante o curso facilitou muito a sua conclusão.
Diálogo com tutor
Excelência dos tutores

o Tutor ser legal e visa a formação

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Por fim foi questionado aos discentes (Tabela 5), o que os mesmos sugeririam para melhorar ou diminuir a evasão do curso de pós-graduação ENGEIO. Essa é uma importante pergunta para a reflexão quanto a excelência do curso, o mesmo obteve muitas avaliações positivas no decorrer deste estudo, porém é importante que se mantenha a constante busca para a qualidade do ensino, não somente ao ENGEIO ou UFVJM, mas para o ensino superior de todo país.

Dessa forma os alunos apontaram várias sugestões para melhorar o curso e para a diminuição da evasão na pós-graduação. A bastante citada é a diminuição dos trabalhos passados durante as disciplinas do curso, alguns apontam a questão dos horários de aula, outros a redução do volume das disciplinas, alguns sugeriram semipresencial, porém sabemos que a especialização observa ao modelo a distância. Outra crítica consiste na exigência do TCC para obtenção do grau, porém isso está observado na Resolução referente as pós-graduação. Porém alguns citam o tempo para a produção do mesmo, pontuando o curto período de tempo.

Tabela 5. Sugestões.

QUAIS SUGESTÕES VOCÊ ACREDITA QUE MELHORARIA O CURSO, E DIMINUIRIA A EVASÃO?
Redução do volume de disciplinas e trabalhos.
melhorar os horários da aulas.
aulas síncronas com tempo menos espaçados umas das outras
Disciplinas abertas por mais tempo e menos atividades. O curso é praticado pra quem atua na educação, mas não é nada prático para quem está trabalhando em dois cargos.
Ajustes nos horários das aulas. É se puder ter aulas extras para auxiliar e tirar dúvidas dos alunos
Devido a questão da Pandemia do novo coronavírus, não foi possível ter aula semipresencial, senti falta do contato com os colegas, professores e tutores, a tecnologia pode ser uma grande aliada no compartilhamento do conhecimento, porém não configura o todo.
Cronograma de aulas é incompatível com a disponibilidade dos professores da seemg.
Propor o desenvolvimento de material didático, bem como oficinas. A avaliação por meio de prova ou atividade sobre o conteúdo e reduzir a quantidade de fórum de discussão, uma vez que tal atividade é sempre opinativo.
Ouvi os alunos com relação aos tempos e aulas síncronas. Pois, durante o curso que é em Minas Gerais e a maioria dos alunos eram (professores em Minas), as aulas aos sábados muitos não participavam, por causa, dos sábados letivos nas escolas. Como todos eram professores e os pets para corrigir das escolas, os alunos pediram prazos e não aconteceu. Agora depois que muitos não entregaram as atividades ou o próprio TCC aumentaram os prazos. Mas muitos desistiram pelo caminho. Outra sugestão é que os conteúdos das disciplinas levem em conta a realidade da escola hoje e não ficar pensando só no ideário que temos de educação (visto que muitas escolas não tem nem computador e Internet). Prática e realidade estão longe. Isso já foi conversado com muito professores de entender qual é a realidade das escolas do Brasil!!!
Organizar o tempo de duração do curso.
Melhorar a comunicação.
Mais suporte a aqueles cursistas que trabalham e estudam, as vezes essa carga se torna muito pesada e como a prioridade é o trabalho porque precisamos sobreviver então muitos desistem do curso.
Plataforma
mais organização em relação aos horários das aulas virtuais e a plataforma de ensino.

Acredito que o curso possa ter duração menor, visto que o tempo do curso foi semelhante a de um mestrado
Adequar o tempo para produção do TCC, com preferência sem ser concomitante a alguma disciplina.
Duração do curso: necessário se atentar a isso.
Menos atividades
Ambiente virtual interativo
Disciplina quanto aos horários das aulas síncronas
Organizar melhor as aulas síncronas para não ser somente aos sábados.
Que os professores organizem de forma mais clara o ambiente virtual e as atividades para que possam ser inseridas as notas de maneira clara.
Mais prazo para o TCC
Maior valorização dos tutores à distância.
Essa edição do curso foi totalmente a distância devido a pandemia de COVID-19. Acredito que se nossas aulas tivessem sido presenciais o aproveitamento seria maior. Mas pelo momento delicado que passamos, poder dar continuidade no curso foi crucial para todos.
Aulas pré-gravadas; Aulas síncronas gravadas; Buscar trabalhar os créditos de forma interdisciplinar.
Alguns encontros presenciais.
Fonte: Elaboração própria, 2022.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa intitulada Formação continuada de professores de Geografia na modalidade a distância tinha como principal objetivo compreender como a especialização em Ensino de Geografia da UFVJM agregou para formação dos professores de Geografia que a cursaram, ou seja entender se o curso agregou conhecimento, porém não somente conteudistas, mas também quanto a prática pedagógica dos cursistas que a estão concluindo. Dessa forma para responder a essa questão, foram determinadas quatro objetivos específicos, sendo esses verificar a existência de evasão dos discentes durante o curso de especialização, mapear a cidade origem dos estudantes, identificar pontos fortes e fracos considerados pelos cursistas e por fim analisar a contribuição pedagógica do curso ENGEO para os discentes.

Então foi aplicado um questionário com 17 perguntas referente aos discentes, sobre as disciplinas, professores e tutores do curso. Foi obtido 44 respostas, então essa foi nossa amostragem para concluir a pesquisa.

A partir do tratamento e análise dos dados coletados foi verificado que sim, há uma expressiva taxa de evasão dos alunos do curso de especialização do ENGEO; quanto ao mapeamento do estado dos cursistas, pouco mais de 80% é residente da região Sudeste (Minas Gerais); como pontos fortes os discentes pontuaram os Tutores e Ambiente Virtual, como pontos fracos Aulas Síncronas e Material Didático; e por fim, mais de 50% do curso aprova as metodologias utilizadas, avalia bem os tutores e professores, estes também responderam quanto as motivações para concluir a pós-graduação e o crescimento profissional. Porém algumas observações foram mencionadas, o que é importante ressaltar, uma delas é a excessiva carga

horaria de disciplinas, e outra bastante mencionada é a quantidade de trabalhos solicitados durante o curso, além do prazo para a entrega do TCC. Dessa forma, talvez a necessidade de reflexão sobre essas principais questões mais mencionadas durante a pesquisa.

Observando os dados podemos concluir que o curso de pós-graduação é avaliado com excelência pelos seus alunos, este correspondeu às expectativas de mais da metade dos discentes que responderam ao questionário desta pesquisa, são poucos os pontos ou problemáticas que, os discentes apontam para melhorar cada vez mais o curso, e diminuir a evasão escolar.

Por fim, verificamos que a formação continuada de professores na modalidade a distância é uma importante alternativa para o fomento do aperfeiçoamento docente e melhoria da prática pedagógica, já que aproximadamente 70% dos pós-graduandos já atuavam como professores de Geografia enquanto cursavam o ENGEO, isso reflete a flexibilidade que a educação a distância possibilita a quem opta por esta modalidade de ensino e ao mesmo tem a possibilidade exercer sua profissão sem comprometer seu trabalho e se deslocar geograficamente.

8. REFERÊNCIAS

Alves J. A história da EaD no Brasil. In: Educação a Distância - O Estado da Arte. São Paulo: Pearson; 2009. p. 9–13.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: D.O.U. nº 24 de 23.12.96, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 05 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Lei 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11502-11-julho-2007-556654-publicacaooriginal-76743-pl.html>. Acesso em: 02 de jun. 2022.

BRASIL. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. MEC. Brasília. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 10 ed. São Paulo: Papirus Editora, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2013.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MAIA, C. e MATTAR, J. ABC da EaD: educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCON, K.; CARVALHO, M. J. S. Formação de professores na cultura digital. In: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARINHO, Cláudio. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOCIÊNCIAS NO VALE DO JEQUITINHONHA, MG. 2020. Tese (Doutorado). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, 2020.

MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018.

MIRANDA, Fátima Helena da Fonseca; MIRANDA, José Arlindo; RAVAGLIA, Rosana. Abordagem interdisciplinar em Educação Ambiental. Revista práxis, ano II, n. 4, agosto de 2010. p. 1 - 6.

MOORE, M. e KEARSLEY. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. M. Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, V. A. (org.). Educação a distância: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no mundo. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

DE OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez editora, 2018.

Projeto Político Pedagógico. Pós-Graduação em Ensino de Geografia – UFVJM, 2020. Disponível em: <http://www.ead.ufvjm.edu.br/index.php/enggeo/>. Acesso em: 25 de mai. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Poiesis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 02 mar. 2022.

SIMIONATO, Marta Maria. SOARES, Solange Toldo. **Teoria e Metodologia da Pesquisa Educacional: ponto de partida para o trabalho de conclusão de curso**. Paraná: UNICENTRO, 2014.

RIBEIRO, Germano O. et al. Perspectivas para a Redução da Evasão em EaD a partir da Avaliação da Qualidade do Ensino Online. In: **Anais do XX Workshop de Informática na Escola**. SBC, 2014. p. 428-437.

RODIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. Revista Avaliação de Políticas Públicas – AVAL, v. 1. n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.avalrevista.ufc.br/index.php/revistaaval/article/view/3/3>. Acesso em: 04 mai. 2022.