



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Em Educação
Mestrado

SARAH MENDONÇA DE ARAÚJO

**O LUGAR DO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Uberlândia – MG
2013

SARAH MENDONÇA DE ARAÚJO

**O LUGAR DO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Iara Vieira Guimarães

Uberlândia – MG
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

A6631 Araújo, Sarah Mendonça de, 1981-
2013 O lugar do ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia na modalidade
a distância: possibilidades e desafios / Sarah Mendonça de Araújo. --
2013.

145 f. : il.

Orientadora: Iara Vieira Guimarães.

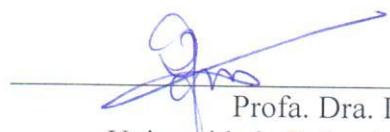
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

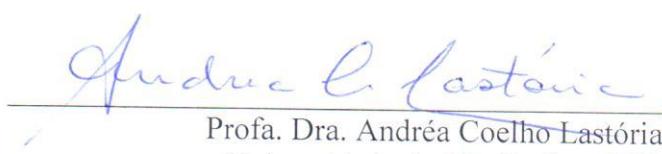
1. Educação - Teses. 2. Ensino a distância - Teses. 3. Geografia - Estu-
do e ensino - Teses. I. Guimarães, Iara Vieira. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Andréa Coelho Lastória
Universidade de São Paulo – USP



Profa. Dra. Maria Teresa Menezes Freitas
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Neusa e Olinto que me deram o alicerce para que eu pudesse alcançar os meus sonhos e acreditar que eu podia ir além, muito além do almejado para a realidade que tínhamos. Mesmo longe, e convivendo com minhas ausências, estiveram sempre orgulhosos e me apoiando nesta jornada.

Ao meu noivo Tiago, pelo companheirismo, carinho, amor, amizade e pelo grande incentivo que me deu a cada desafio do dia a dia, principalmente nos momentos de angústia e ansiedade. Foram inúmeras conversas, desabafos, reclamações que escutou com todo carinho e atenção, me dando força para seguir em frente.

Aos meus irmãos Melina e Miller e ao meu amado sobrinho Victor, por representarem a vontade que eu tenho de vencer e de ser um exemplo para todos eles. Mesmo seguindo caminhos diferentes, estamos sempre juntos nos apoiando e torcendo pelas nossas vitórias.

A todos os meus amigos que torceram pelo meu sucesso e fizeram parte desta conquista. Em especial a minha amiga Daviana que junto com sua família me acolheu com todo carinho e cuidado em Uberlândia.

À Prof. Dra. Iara Vieira Guimarães que com sua serenidade e atenção me mostrou os caminhos para conhecer as possibilidades do ensino de Geografia e de desenvolver o trabalho com rigor e comprometimento exigido. As orientações, as leituras atentas, as sugestões de referenciais foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho.

À Prof. Dra. Maria Teresita Menezes Freitas, membro das minhas bancas de qualificação e defesa, por acreditar em mim e no meu trabalho e ser para mim o exemplo de profissional e de educadora que desenvolve suas atividades com total dedicação e compromisso. Agradeço também por sempre ter uma palavra de apoio nos momentos de descrença e por entender os nervosismos e angústias vividos que se fizeram presentes principalmente no ambiente de trabalho.

Ao Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda cujas contribuições no exame de qualificação me fizeram analisar com maior criticidade a Educação a Distância.

À Prof. Dra. Andrea Coelho Lastória, membro da banca de defesa da dissertação, pela leitura e sugestões dadas para o enriquecimento do trabalho.

Aos funcionários do Centro de Educação a Distância da UFU, aos quais posso considerar amigos, pelo apoio e parceria.

Aos funcionários e professores da Faculdade de Educação que com disponibilidade e presteza auxiliaram-me de forma significativa no desenvolvimento deste trabalho.

Enfim, agradeço a todos que participaram de alguma forma para a construção e realização deste trabalho.

RESUMO

O ensino de Geografia, em sua trajetória histórica, constitui-se uma área de muitas inquietações e transformações. Por muitos anos, o ensino dessa disciplina foi marcado pela tendência tradicional de educação baseada na memorização e por uma abordagem não crítica da realidade. Reconhecendo a importância dessa disciplina para a formação dos cidadãos, e considerando a grande expansão dos cursos oferecidos na modalidade a distância no país, sobretudo no âmbito da formação de professores, nossa pesquisa objetivou identificar como as disciplinas voltadas para o ensino de Geografia vêm sendo propostas nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância de instituições públicas de ensino superior das regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste do Brasil. No presente trabalho realizamos uma análise documental de vinte e um projetos pedagógicos e constatamos que o delineamento curricular da disciplina Geografia nos cursos de Pedagogia a distância está longe de expressar consenso ou uma perspectiva similar nas universidades investigadas. Dentre os apontamentos realizados, destacamos que aspectos importantes da realidade da educação a distância ainda não são devidamente detalhados e planejados nos projetos pedagógicos dos cursos. Também evidenciamos a significativa diversidade de proposição da disciplina Geografia nos projetos e o destaque nas ementas dos temas que abordam questões específicas relacionadas ao ensino de geografia em detrimento dos aspectos investigativos e dos conteúdos próprios da disciplina.

Palavras-chave: ensino de geografia; educação a distância; didáticas específicas; formação de professores.

ABSTRACT

From an historical point of view, the teaching of Geography has been a field with many transformations and disturbances. For many years, the traditional approach has shaped the teaching of Geography, basing itself on memorization and noncritical contact with reality. Accepting the importance of this subject for preparing students for citizenship and considering the great expansion of distance learning in our country, mainly for teacher education, our research was directed towards identifying how subject matters that explore the teaching of Geography have been proposed in pedagogical projects for Pedagogy majors in public institutions in Brazil, mainly in the southern, southwestern and center-and-western regions of Brazil. This work analyzes documents pertinent to twenty one pedagogical projects permitting to conclude that the curricular proposals for Geography subjects in Pedagogy undergraduate courses are a long way from expressing a consensual outline or similar perspectives in the studied universities. Among other points, we outline that important aspects of the distance learning scenario are still to be detailed and planned in the pedagogical projects of these undergraduate courses. We also make evident a relevant diversity in the proposition of subject matter Geography in these courses' projects and the prominence in the syllabus of themes and subjects that specifically include topics related to the teaching of Geography instead of investigative aspects and contents pertaining to Geography itself.

Keywords: geography teaching; distance education; specific didactics; teacher education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução do número de matrículas por modalidade de ensino – Brasil – 2001-2010.....	22
Gráfico 2	Instituições com o maior número de alunos na EaD.....	31
Gráfico 3	Evolução do número de matrículas de graduação por modalidade de educação e do número de matrículas a distância públicas e privadas – Brasil – 2001-2010.....	36
Gráfico 4	Percentual de cursos oferecidos na modalidade a distância.....	59
Gráfico 5	Dez maiores cursos de graduação a distância em número de matrículas.	69
Gráfico 6	Percentual de projetos que explicitam as concepções e especificidades da EaD.....	96
Gráfico 7	Percentual de matrizes curriculares que apresentam disciplina obrigatória na área de EaD.....	97
Gráfico 8	Percentual de projetos que explicitam as funções do tutor.....	98
Gráfico 9	Percentual de projetos que definem e explicam os materiais didáticos que serão utilizados.....	100
Gráfico 10	Percentual de projetos que prevê o curso de formação para equipe do curso.....	102
Gráfico 11	Percentual de projetos que explicitam o processo de avaliação.....	103
Gráfico 12	A forma com que a disciplina Geografia é apresentada nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia a distância.....	104
Gráfico 13	Percentual do total da carga horária das disciplinas específicas em relação à carga horária total do curso.....	106
Gráfico 14	Percentual de cargas horárias da disciplina destinada ao ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia a distância.....	109
Gráfico 15	Percentual de temas abordados nas ementas.....	124
Gráfico 16	Comparação das cargas horárias e nomenclaturas das disciplinas destinadas ao ensino de Geografia nos projetos dos cursos de Pedagogia a distância e presencial.....	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Funcionamento da UAB.....	41
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil do Aluno de Graduação por Modalidade de Ensino – Brasil – 2010.....	37
Quadro 2	Nomes das disciplinas destinadas ao ensino de Geografia em cada instituição.....	110
Quadro 3	Relação dos temas abordados nas ementas.....	112
Quadro 4	Referências bibliográficas apresentadas nos projetos.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
- ANPUH - Associação dos Professores Universitários de História
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDERJ - Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
- CEFAMS – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério
- CFE - Conselho Federal de Educação
- DED – Diretoria de Educação a Distância
- EAD – Educação a Distância
- EMC - Educação Moral e Cívica
- ENS - Escolas Normais Superiores
- EPB - Estudos de Problemas Brasileiros
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- IPES – Instituições Públcas de Ensino Superior
- ISES - Institutos Superiores de Educação
- LDB – Lei De Diretrizes E Bases Da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- NTICS – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
- OSPB - Organização Social e Política Brasileira
- PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores
- PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PRODOCENCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas
- PROLIC – Projeto Pró-Licenciaturas
- SEED – Secretaria de Educação a Distância
- TICS – Tecnologia da Informação e Comunicação
- UAB- Universidade Aberta do Brasil
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNIREDE – Universidade Virtual Pública do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONCEITOS E CONTEXTOS.....	25
1.1 A Educação superior a distância no Brasil.....	25
1.1.2 O Sistema Universidade Aberta do Brasil.....	38
1.2 Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.....	44
1.3 Capitalismo, globalização e cibercultura: o contexto da educação a distância.....	50
2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	58
2.1 Didática geral e as didáticas específicas.....	60
2.2 Panorama da formação de professores os para anos iniciais de escolarização no Brasil.....	64
2.3 Os cursos de Pedagogia na modalidade a distância.....	68
3 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	71
3.1 A Geografia Escolar no Brasil	72
3.1.1 O Ensino de Geografia nos Cursos de Pedagogia.....	76
3.2 Delineamentos teóricos no campo do ensino de Geografia.....	81
3.3 Tendências atuais para o ensino de Geografia.....	85
4 O LUGAR DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS PROPOSTAS CURRICULARES DE CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA.....	93
4.1 Caracterizações dos projetos pedagógicos.....	94
4.1.1 Familiarização com a modalidade a distância.....	96
4.1.2 Atividades de tutoria.....	98
4.1.3 Material didático.....	100
4.1.4 Previsão de curso de formação de professores e tutores para EaD.....	101

4.1.5 Sistema de avaliação de aprendizagem.....	102
4.1.6 A inserção da disciplina Geografia nos projetos.....	103
4.2 As disciplinas específicas nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia e a disciplina voltada para o ensino de Geografia.....	105
4.3 Análise das nomenclaturas e ementas das disciplinas voltadas para o ensino de Geografia.....	109
4.4 Levantamento dos referenciais teóricos das disciplinas.....	126
4.5 Comparação entre projetos de Pedagogia a distância e presenciais das instituições investigadas.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia, em sua trajetória histórica, constitui-se uma área de muitas inquietações e transformações. Por anos, o ensino dessa disciplina foi marcado pela tendência tradicional de educação. Vale salientar que o “tradicional” não se refere ao histórico, mas sim a uma tendência educacional baseada, sobretudo, na memorização e em uma abordagem não crítica da realidade. Essas características se fizeram presentes, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental em que os professores são formados em cursos de Pedagogia que apresentam, em sua maioria, uma formação genérica e superficial em relação às disciplinas específicas. Assim, vislumbramos o interesse em investigar como essa disciplina vem sendo proposta nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância de instituições públicas de Ensino Superior das regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país. Importante ressaltar que a modalidade a distância configura-se, prioritariamente, como sendo uma modalidade voltada para a formação de professores, uma vez que essa modalidade tem recebido incentivos significativos do governo federal, com o objetivo de elevar o grau de titularidade dos professores da educação básica e, por conseguinte, a qualidade da mesma.

Os cursos de Pedagogia foram escolhidos como foco de investigação por se tratar de um campo voltado para a formação da maioria dos profissionais que atua nos anos iniciais do ensino fundamental e por ser o curso que faz parte da minha formação acadêmica. O interesse em investigar a temática justifica-se, também, em razão da minha proximidade com a educação a distância, modalidade esta em que atuo há mais de sete anos no desenvolvimento de cursos a distância e também na área administrativa da EaD. Outro aspecto determinante para a seleção do tema desta pesquisa foi o fato de que a Geografia pode ser considerada uma das mais importantes disciplinas do currículo escolar, pois possibilita a formação de uma visão crítica do mundo e a compreensão da experiência humana na construção e transformação do espaço. Sendo assim, a temática da pesquisa está relacionada a questões que tenho vivenciado em minha trajetória profissional e acadêmica, o que contribui para uma discussão mais qualificada sobre o tema.

Ao analisarmos o ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia, deparamo-nos com as discussões acerca das didáticas específicas que vêm sendo foco de muitas pesquisas (PONTE, 1998; LIBÂNEO, 2008; GATTI; BARRETO, 2009). Foi a partir desses estudos

que surgiram as perguntas desencadeadoras do desenvolvimento desta pesquisa: os conteúdos das disciplinas específicas, mais explicitamente a Geografia, estão sendo propostos nos cursos de Pedagogia a distância? Como as propostas pedagógicas desses cursos estão sendo delineadas, tendo em vista as especificidades da modalidade a distância e suas condições mínimas de oferta? Como as disciplinas voltadas para o ensino de Geografia estão sendo propostas nos projetos pedagógicos?

Arendt (1979, p. 231) argumenta que a Pedagogia, influenciada pela psicologia e pelo pragmatismo, “transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”. Nos currículos dos cursos de Pedagogia, normalmente, constam as diferentes metodologias de ensino as quais têm sido chamadas de didáticas específicas. De acordo com Libâneo (2008, p. 2), a didática geral deve integrar-se às didáticas específicas e vice-versa, pois “as situações de aprendizagem devem ser organizadas a partir da análise do conteúdo da ciência a ser ensinada, da metodologia própria de investigação dessa ciência e dos motivos dos alunos ligados à atividade de aprendizagem”. Assim, no caso da Geografia, muito mais do que ensinar os conhecimentos geográficos, faz-se necessário desenvolver habilidades de pensar geograficamente. Tal fato exige uma reflexão cuidadosa sobre a formação inicial do professor que trabalhará com os alunos dos anos iniciais.

Considerando a grande expansão dos cursos oferecidos na modalidade a distância no país, sobretudo no âmbito da formação de professores, nossa pesquisa objetiva verificar o lugar do ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia a distância. Como objetivos específicos pretendemos:

- analisar os projetos pedagógicos, considerando aspectos levantados em instrumentos de avaliação de cursos a distância, tendo por base os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância;
- conhecer como as metodologias de ensino são tratadas nas propostas curriculares e identificar o lugar da Geografia nesse contexto;
- analisar as nomenclaturas e ementas das disciplinas voltadas para o ensino de Geografia, reconhecendo os temas mais abordados;
- verificar os aportes teóricos que estão sendo mais utilizados, por meio do levantamento dos referenciais teóricos;

- comparar as ementas das disciplinas oferecidas nos projetos dos cursos oferecidos a distância com os projetos dos cursos oferecidos na modalidade presencial.

O último objetivo específico apresentado vai ao encontro da necessidade de averiguar se as ementas das disciplinas voltadas para o ensino de Geografia nos projetos dos cursos de Pedagogia a distância guardam semelhanças com as propostas apresentadas nos cursos presenciais. A investigação desse ponto nos interessa, pois geralmente os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos na modalidade a distância são desenvolvidos nas instituições por professores que fazem parte da equipe que atua nos mesmos cursos oferecidos na modalidade presencial.

Ao realizarmos o levantamento dos trabalhos relacionados ao objeto de estudo em questão no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES¹ – verificamos que há 331 trabalhos voltados para a formação de professores em cursos na modalidade a distância, sendo 67 teses, 251 dissertações e 13 trabalhos desenvolvidos em cursos profissionalizantes. Verificamos também que o número de dissertações sobre a modalidade a distância, no âmbito da formação de professores vem aumentando nos últimos anos. Em 2001 estão registradas 8 dissertações que tratam desse assunto e em 2011 esse número aumenta para 39. Tais números representam um significativo crescimento e indicam um investimento intelectual em novas pesquisas nessa área. Quanto à Geografia escolar nos anos iniciais, identificamos 50 trabalhos desenvolvidos, sendo 12 teses, 37 dissertações e 1 trabalho desenvolvido em curso profissionalizante. Podemos perceber que houve também um aumento considerável do número de dissertações, visto que em 2001 não havia registro de nenhum trabalho na área e em 2011 há registro de 6 dissertações desenvolvidas.

Como podemos observar, há um crescimento do número de pesquisas voltadas para a educação a distância e para a Geografia escolar nos anos iniciais, o que representa um dado positivo, na medida em que estas são áreas, principalmente a EaD, que carecem de análises teóricas mais robustas, tendo em vista o grande impacto que vêm gerando na formação de professores. Intentamos que o presente estudo possa ser somado aos trabalhos já realizados com o intuito de possibilitar reflexões sobre a importância do ensino de Geografia nos anos iniciais e também análises relativas aos cursos oferecidos na modalidade a distância.

¹ Site: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 15 junho 2012.

O caminho metodológico

A escolha da metodologia para o desenvolvimento da presente pesquisa mostrou-se uma etapa de trabalho desafiadora para nós. Várias mudanças foram ocorrendo ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, o que exigiu uma postura e um planejamento flexíveis para que pudéssemos identificar o melhor caminho a ser trilhado. Segundo Corazza (2002, p.107) o desenho de uma pesquisa “é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis, das quais, quando se está dentro, não se tem a mínima idéia de onde levarão, nem onde estão seus pontos de fuga, ou mesmo de aprisionamento.” Foram idas e vindas ao pensarmos sobre a metodologia e delinearmos nosso percurso. Tendo por base os problemas que suscitaram o desenvolvimento deste trabalho, julgamos que por meio da pesquisa documental alcançaríamos de modo satisfatório as respostas para os objetivos aqui propostos.

A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental são consideradas, por vezes, procedimentos metodológicos similares. Entretanto, Sá-Silva et al. (2009) alertam para o fato de que mesmo sendo tipos semelhantes de pesquisas, há um diferenciador importante: a fonte dos dados. De acordo com as autoras, ambos os procedimentos têm o documento como objeto de investigação. No entanto, há um ponto importante que as identifica: na pesquisa bibliográfica são analisados documentos que já passaram pelo olhar de outros estudiosos e por análises científicas, tornando-se fontes secundárias. Na pesquisa documental são analisados documentos primários que não receberam nenhum tratamento científico.

Sá-Silva et al. (op. cit. p. 5) conceituam a pesquisa documental como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.” As autoras consideram que a análise documental não se volta somente para documentos impressos, mas para documentos como fotos, filmes, testemunhos registrados, objetos, dentre outros, pois “testemunham” fatos e acontecimentos que merecem ser analisados pela pesquisa científica. Para essas pesquisadoras, é fundamental “usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise” (SÁ-SILVA et al., 2009, p.8).

Fonseca, por sua vez, (2003, p.208) apresenta outra posição em relação ao que se entende por fonte de dados para a pesquisa documental. Segundo essa autora, “qualquer tipo de conhecimento fixado materialmente constitui, de fato, um documento.” Um registro só se torna documento para um pesquisador se o mesmo for necessário para sua pesquisa. O

pesquisador irá escolher os documentos que tenham sentido para o processo de investigação. Sendo assim, um documento não se torna “naturalmente” importante.

Assim, planejar uma pesquisa torna-se uma atividade necessária na medida em que precisa ser pensada cautelosamente, a fim de se alcançar o rigor e a criticidade almejada em toda investigação científica. Moroz e Gianfaldoni (2006) reforçam essa ideia e ressaltam a importância de o pesquisador desenvolver um trabalho sistemático, rigoroso e cuidadoso para adquirir registros mais condizentes com a temática.

Analizando a produção de conhecimento acadêmico e científico, Moroz e Gianfaldoni (op. cit.) consideram que a produção de conhecimento tem um caráter social e reflete o contexto histórico em que é produzido. Também tem caráter coletivo, pois o homem vive em sociedade e as ideias são criadas e interferem nela, ultrapassando as fronteiras acadêmicas. Acumular conhecimentos não quer dizer apenas incorporá-los aos que já existem, mas também pode ser questionar o conhecimento já produzido. Os autores ainda salientam que o fazer científico é um processo de busca de respostas e envolve atividades como problematização, planejamento, coleta e análise de dados e comunicação da pesquisa.

Para realizar o presente estudo, inicialmente acerca das tendências teórico-metodológicas do ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia a Distância, fizemos um levantamento bibliográfico sobre a educação a distância, a formação de professores e o ensino de geografia, dando ênfase ao contexto histórico dessa disciplina, ao currículo e às práticas educativas desse campo do conhecimento. O estudo do referencial teórico ocorreu ao longo de todo o percurso da pesquisa e serviu para tecermos reflexões sobre as temáticas em questão.

Realizamos um levantamento dos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância ofertados nas Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES das regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país. Nessa análise buscamos identificar como as disciplinas voltadas para o ensino de Geografia aparecem na proposta curricular, analisando os seguintes aspectos:

- denominação da disciplina
- carga horária
- período em que é ofertada
- ementas

A escolha pela análise do projeto pedagógico dos cursos ocorreu por considerarmos que esse documento expressa os princípios de como se dará, ou pelo menos de como foi pensada a prática pedagógica para os cursos. De acordo com Vasconcelos (2008), um projeto de curso requer um trabalho reflexivo e investigativo de toda a equipe envolvida e, por isso, não deve ser algo imposto. Caso seja elaborado de forma participativa, consciente e reflexiva, poderá ser um facilitador do desenvolvimento e da organização do curso e possibilitará atingir a qualidade do trabalho desenvolvido.

Entretanto, cabe ressaltar que no fazer pedagógico, muitas vezes, as atitudes tomadas são baseadas em soluções urgentes sem uma reflexão sobre as situações que ocorrem no ambiente educativo. O Projeto pode ser considerado uma forma de tentar resolver esses problemas por meio de planejamentos e reflexões anteriores, num processo de revisão e replanejamento contínuos. Vasconcellos (2008, p. 169) reconhece o Projeto Político Pedagógico como um “instrumento teórico metodológico para a intervenção e mudança da realidade”.

É relevante a importância dos projetos pedagógicos para os cursos, apresentando-se como um referencial para o desenvolvimento dos mesmos. Por esse motivo, tais documentos serão foco de nossas análises. A coleta dos projetos pedagógicos junto às instituições foi realizada por meio de solicitações encaminhadas via correio eletrônico e por meio de pesquisa na internet. Não obtivemos uma colaboração relevante das instituições as quais mantivemos contato, tendo em vista que poucas delas responderam às mensagens eletrônicas e disponibilizaram-nos os projetos pedagógicos para análise. Para termos acesso aos projetos não disponibilizados pelas instituições, realizamos uma busca na internet, nos sites das instituições e também nos sites do governo federal, em especial o site do Sistema Universidade Aberta do Brasil – SisUAB.

Consideramos, assim como Pimentel (2001, p. 184), que a organização do material de análise implica em “processar a leitura segundo critérios da análise do conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio” do material em análise. Assim, buscamos construir um banco de dados com os projetos pedagógicos que conseguimos coletar para realizarmos as análises. Elaboramos um quadro e separamos os dados nas seguintes categorias: instituição (denominadas por letras do alfabeto), denominação da disciplina, carga horária, período de oferta e ementas.

Utilizamos neste estudo os princípios da pesquisa qualitativa. André (1995) caracteriza a pesquisa qualitativa buscando suas origens e sua aproximação com a educação. No entanto, a autora faz um alerta sobre a utilização genérica do termo pesquisa qualitativa, cujo nome é atribuído a qualquer pesquisa que não utiliza números. As raízes históricas dessa abordagem podem estar relacionadas ao pensamento predominante no século XIX, quando os sociólogos começaram a discutir se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que utiliza a perspectiva positivista, seria o mais apropriado para pesquisar fenômenos humanos e sociais. Nessa época, a pesquisa educacional era influenciada pela psicologia, com uma forte tendência experimental, o que dificultou o surgimento da perspectiva qualitativa. Somente nos anos 80 a pesquisa qualitativa se popularizou na educação. Segundo André (1995), a pesquisa qualitativa também se destina ao estudo do fenômeno no seu contexto natural, sem manipulação de variáveis ou experimentação.

No desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, também trabalharemos com dados quantitativos. André (op. cit., p.24) salienta que “associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas”.

Acreditamos que a utilização da abordagem qualitativa juntamente com alguns dados quantitativos facilita o levantamento e a interpretação dos dados. Concordamos com André, quando essa autora ressalta a necessidade de ultrapassar a “dicotomia qualitativo-quantitativa”, e centrar foco em outras questões necessárias às características do trabalho científico como: critério, confiabilidade da pesquisa, generalizações, papel da teoria da pesquisa, articulação do micro e macrossocial, subjetividade dentre outras questões pertinentes ao contexto investigativo.

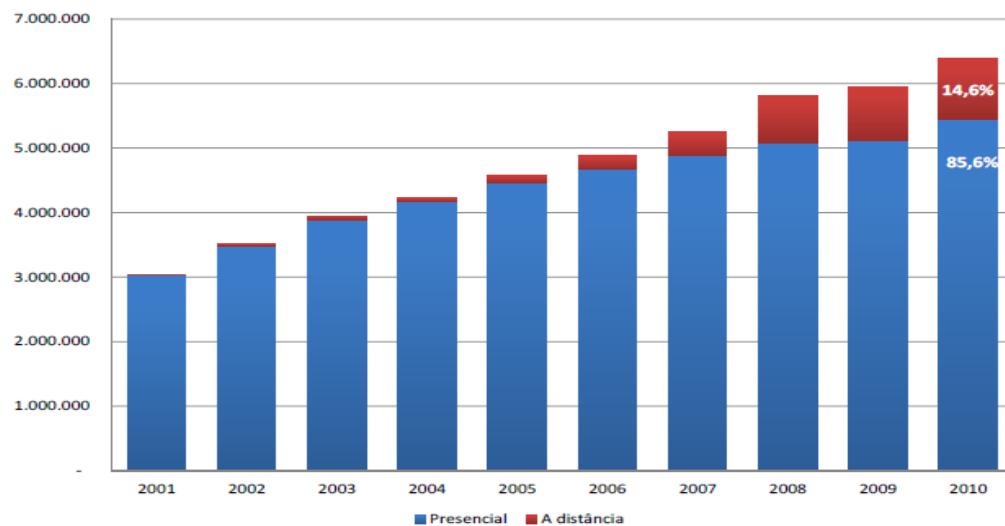
Na escolha do caminho metodológico, também nos inspiramos em pesquisas desenvolvidas por Gatti e Barreto (2009) e Libâneo (2010). Esses autores realizaram uma análise dos currículos dos cursos de Pedagogia e verificaram as denominações, cargas horárias e ementas das disciplinas das áreas específicas. Nossa análise também pretende enfocar esses aspectos em relação ao ensino de geografia nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

A seleção das instituições

O Ministério da Educação - MEC - implantou em 2005 um sistema denominado Universidade Aberta do Brasil – UAB, visando democratizar o ensino superior no país. A

partir da criação desse sistema várias instituições de nível superior públicas começaram a ofertar vagas em cursos superiores na modalidade a distância. Em consequência disso, percebemos um expressivo aumento de matrículas na educação superior a distância nos últimos dez anos, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas por modalidade de ensino – Brasil – 2001-2010



Fonte: Censo de Educação Superior, 2010

Considerando que entre os cursos superiores a distância a Pedagogia se destaca como o curso com maior número de matriculados, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2009², tornou-se necessário delimitar o número de projetos pedagógicos que fariam parte do nosso banco de dados. Considerando essas relações mais amplas que se dão no contexto da pesquisa, selecionamos as instituições públicas de ensino superior que oferecem o curso de Pedagogia a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Essa delimitação se deve ao fato de essas instituições responderem a editais específicos da UAB que solicitam requisitos mínimos para a oferta de cursos e também consideram que os parâmetros para financiamento e condições de oferta de cursos sejam semelhantes. Esses aspectos nos permitirão realizar levantamentos, comparações e análises de realidades mais próximas.

No ano de 2012, existiam cinquenta e uma ofertas de cursos de Pedagogia na modalidade a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Desses, cinco

² <http://www.anaceu.org.br/conteudo/noticias/resumo_tecnico2009.pdf> Acesso em: 20/06/2012.

cursos de complementação (quatro da região Sul e um da região Nordeste), um Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Infantil (região Centro-Oeste), um Curso de Pedagogia - Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental (região Norte), um Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - primeiro ao quinto ano (região Nordeste) e um Curso de Pedagogia - Séries Iniciais (região Nordeste).

Tendo em vista a grande quantidade de cursos que se enquadram no nosso perfil de interesse, selecionamos os cursos das regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país. Nessas regiões é oferecida a maior parte dos cursos. Na região Sudeste localiza-se a Universidade Federal de Uberlândia e na região Centro-Oeste está alocado o programa de pós-graduação dessa Universidade na CAPES. Tal seleção se deu também por considerarmos que dentre as demais regiões do país essas três têm realidades econômicas e sociais mais próximas.

As regiões centro-oeste, sul e sudeste do Brasil englobam dez Estados e o Distrito Federal. Nove desses Estados têm instituições que oferecem os cursos de Pedagogia a Distância, sendo estes: Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC), Paraná (PR), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Minas Gerais (MG), Mato Grosso do Sul (MS), Mato Grosso (MT) e Distrito Federal (DF). Como pode ser observado pelo Sistema UAB, a maioria dos estados federativos do Brasil oferece o curso de Pedagogia na modalidade a distância, perfazendo um total de trinta cursos do montante geral ofertado. Quatro desses cursos são apresentados como complementação e um deles oferece ênfase na Educação Infantil. Analisaremos somente os projetos dos cursos denominados: Pedagogia (sem ser de complementação ou enfatizando um nível específico de ensino).

Dos vinte e cinco projetos pedagógicos que foram foco de nossas análises, quatro não apresentaram a ementa da disciplina voltada para o ensino de Geografia. Tais ementas não estão disponíveis na internet e nem foram disponibilizadas pelas instituições, apesar de termos enviado solicitação. Com exceção desses quatro, coletamos vinte e um projetos pedagógicos que contêm a ementa da disciplina voltada para o Ensino de Geografia. Também contamos com o auxílio de algumas instituições que nos encaminharam a ficha da disciplina por correio eletrônico.

Apesar de ser um número extenso de projetos, torna-se importante esclarecer que não realizaremos as análises dos documentos em sua completude, mas apenas dos pontos

relacionados às especificidades da modalidade a distância e ao ensino de Geografia, em especial a matriz curricular e as ementas das disciplinas.

Neste trabalho analisaremos apenas o chamado currículo formal dos cursos de Pedagogia a distância. Sobre a discussão acerca do que é efetivamente ensinado em um contexto educacional, Perrenoud (1995) nos apresenta a distinção realizada entre currículo formal e o currículo real. O Currículo formal é considerado prescritivo e oficial, geralmente encontrado em leis, parâmetros e diretrizes curriculares. As prescrições são mais no sentido indicativo e se prestam a múltiplas interpretações. Já o Currículo real trata-se do que cotidianamente é trabalhado nas instituições educacionais a partir das interpretações e re-elaborações de cada docente. Neste trabalho abordaremos o currículo formal, por não termos tempo hábil para explorar o currículo real, pois demandariam observações, acompanhamento de atividades e várias outras ações que não são possíveis de serem realizadas durante uma pesquisa de mestrado, como a que estamos propondo, e que aborda um número considerável de instituições de ensino.

Forquin (1992) ressalta que ao analisarmos sociologicamente um currículo devemos considerar não somente o currículo formal, mas também o real e, além disso, o que realmente é transmitido, aprendido e compreendido pelos alunos. Contribuindo com esta ideia, Fonseca (2010, p. 401) afirma que “o trabalho do professor na sala de aula é permeado, atravessado por múltiplos “fios” explícitos e implícitos – numa urdidura visível e invisível – que repercutem nas ações de ensino e aprendizagem”. Concordamos com esses dois autores que a amplitude da ação docente vai muito além do que é proposto no projeto pedagógico. No entanto, consideramos que a análise do currículo formal é de fundamental importância para conhecermos as direções que vêm sendo tomadas para o ensino de Geografia, sobretudo em cursos que formam milhares de profissionais da educação.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONCEITOS E CONTEXTOS

Neste primeiro capítulo, buscaremos analisar o conceito de Educação a Distância e conhecer o contexto histórico em que ocorre o desenvolvimento da EaD no ensino superior. Tal análise é fundamental para a compreensão da organização dos cursos de Pedagogia a distância que foram objetos da análise engendrada. Para isso realizaremos um diálogo com autores contemporâneos que tratam sobre educação a distância. Pucci (2010, p.55) postula que:

A educação a distância, desde suas origens, se apresenta como um tema polêmico, controverso, entre outros motivos, pode ser historicamente uma possibilidade de ensino alternativa, adotada principalmente por aqueles que, por falta de tempo, por condições sociais adversas, por habitar lugares distantes de instituições formativas, não puderam freqüentar os cursos presenciais regulares. Tornou-se ainda mais polêmico e controverso com o intenso desenvolvimento e utilização das novas tecnologias de informação e comunicação a seu serviço e com os ambiciosos projetos governamentais nessa nova modalidade de educação, nos inícios do século XIX.

Essa modalidade de educação ainda se apresenta altamente complexa e questionável, sobretudo pela ideia veiculada em diferentes meios de comunicação que a qualificam como uma educação massificadora e de baixo custo, resquícios de uma história que ainda é confirmada em algumas instituições que, a despeito dos investimentos do governo federal e dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância, insistem em oferecer cursos com qualidade questionável. No entanto, além de se apresentar como uma forma de atender os menos favorecidos e resolver problemas políticos, sociais e educacionais, a EaD pode se tornar uma nova possibilidade de educação e uma forma de rever práticas educativas. Assim é necessário conhecimento mais aprofundado dos fundamentos dessa modalidade de educação para que possamos situá-la no contexto de nossa pesquisa.

1.1 A Educação Superior a Distância no Brasil

Ao iniciarmos o estudo sobre a modalidade a distância, uma questão nos parece pertinente em relação à nomenclatura adotada para se referir a essa modalidade: seria ensino ou educação a distância? Em muitos casos ouvimos a utilização da expressão ensino e em

outros casos educação. Moran (2002) considera o termo “educação” mais abrangente e adequado, pois não se tem a pretensão de que o professor seja o principal sujeito, o que nos remete ao “ensino”. O termo ensino, de acordo com Landim (1997), faz referência à transmissão de conteúdos, instrução, treinamento, alguém ensina a alguém, enquanto educação faz referência a um processo de ensino e aprendizagem, o aluno é ativo no seu desenvolvimento, ou seja, envolve além de atividades cognitivas, também a preocupação com o desenvolvimento de atitudes e valores que contribuem para a formação humana. Essa distinção, de acordo com Arruda; Mourão (2010) “é fundamental, pois fortalece o conceito de Educação a Distância, que tem acompanhado a própria evolução da aprendizagem”. Esses autores também consideram ser mais adequado utilizar o termo “educação”, pois defendem que o ensinar e o aprender devem estar juntos.

Nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância³ é utilizado o termo “educação”. O documento ainda chama a atenção para o fato de que mais do que pensar a modalidade a distância, o primordial é a “compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro” (BRASIL, 2007, p. 7).

Concordamos com os postulados acima apresentados e, por isso, adotaremos em nosso estudo a utilização do termo “educação”, por acreditarmos que mais do que ensinar ou aprender, educar nos remete a uma dimensão ampla que privilegia a formação integral do cidadão.

A EaD é uma modalidade de educação com características próprias, caracterizada no Decreto Federal nº 5.622, de 19/12/2006 como sendo uma modalidade de educação que utiliza os meios e tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos em diferentes tempos e espaços. Nesse contexto a educação a distância é apresentada como uma forma de contribuir para a busca de possíveis soluções para os problemas da educação, por meio da formação da população que não tem acesso ao ensino superior de forma abrangente, o que justifica o grande apoio recebido por órgãos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO (PUCCI, 2010).

Em consonância com a caracterização da EaD no Decreto Federal nº 5.622, diferentes autores conceituam essa modalidade de educação enfatizando a separação espaço temporal e a importância das tecnologias nesse contexto. Para Moran (1994, p. 1) a EaD é

³ Documento elaborado em 2007 pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, considerado um “referencial norteador” dos processos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade a distância.

reconhecida como um “processo de ensino-aprendizagem mediatizado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Arruda e Freitas (2012, p. 17), por sua vez, apresentam uma concepção dessa modalidade por meio da demonstração dos impactos sociais que a EaD traz. Esses autores afirmam que:

a EaD significa mudanças mais profundas nas relações sociais estabelecidas no interior da escola e representa, dentre outras coisas, a constituição de novos agentes pedagógicos, novos papéis para o professor e, por que não, a constituição de um novo docente, com atribuições e ações bem distintas da educação dita “convencional”.

Conforme abordam os autores, a modalidade a distância implica em mudanças significativas nas instituições de ensino. Aspectos relacionados ao papel docente, à avaliação, aos materiais didáticos, à gestão dos cursos merecem atenção e requerem dinâmicas diferentes e, por vezes, muito mais complexas do que as de um curso presencial. Preti (1996, p.47) enfatiza que o sistema de EaD:

[...] não deve ser visto como algo “supletivo”, que corre paralelo ao sistema regular de educação, mas sim como parte integrante do mesmo, inspirado em princípios, valores e práticas, solidamente fundamentados nas atuais teorias científicas da educação e da comunicação.

De acordo com o autor, torna-se relevante que a Educação a Distância seja considerada parte integrante do sistema maior e não uma “alternativa” paralela sem a devida atenção que lhe deve ser dispensada. Trata-se de uma prática educativa que utiliza metodologias diferentes das práticas desenvolvidas na modalidade presencial e requerem, para sua oferta, a sua institucionalização nas universidades.

A Educação a Distância também é apresentada no Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) que estabelece

[...] um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, tanto os regulares como os de educação continuada, observando as metas estabelecidas no capítulo referente a essa modalidade de educação (PNE, 2000, p. 74).

Observamos que tal meta reforça a ideia de Educação a Distância como mecanismo para aumento de vagas no ensino superior. Nesse sentido refletimos se seria uma forma de as instâncias governamentais oferecerem vagas para o ensino superior com menor custo e, consequentemente, menor compromisso e qualidade, somente para atingir metas requeridas por organismos nacionais e internacionais. Apesar dessa primeira ideia que surge, sobretudo

pelos ideais capitalistas e da globalização, que apresentaremos mais adiante como contextos sociais e econômicos em que a modalidade de educação a distância se amplia, ponderaremos que tal modalidade acarreta inúmeros benefícios à população que necessita desse tipo de educação por diversos motivos, entre eles o de essa modalidade possibilitar uma maior flexibilidade de tempo e espaço para desenvolver as atividades acadêmicas. Vale ressaltar que não há dados quantitativos suficientes para afirmarmos que a educação a distância tem um custo consideravelmente menor do que no ensino presencial, pois há todo um processo de produção de materiais didáticos, logística de atividades que são desenvolvidas que exigem recursos para contratação de pessoal, viagens, atividades administrativas e acadêmicas onerosas.

As dinâmicas dos cursos oferecidos na modalidade a distância passaram por várias transformações e atualizações no decorrer dos anos, sobretudo com o advento das inovações tecnológicas. Analisando a história da Educação a Distância, inferimos que essa modalidade de educação, apesar de ter se destacado há pouco tempo, não tem uma história muito recente. De acordo com Saraiva (1996), que apresenta uma abordagem minuciosa da história dessa modalidade de educação, desde a antiguidade há comunicação educativa por meio de mensagens escritas. Primeiramente na Grécia e depois em Roma, a educação por correspondência já se desenvolvia. A autora relata que o anúncio na Gazeta de Boston em 1728, nos Estados Unidos da América, foi o primeiro marco da EaD. Tratava-se da propaganda de um curso de Artes cujo material as pessoas poderiam receber em casa. Pucci (2010) considera que os primeiros cursos por correspondência foram criados em 1892 na Universidade de Chicago, Estados Unidos.

Desde os anos 60 do século passado, quando a EaD começou a ser mais difundida, a metodologia dessa modalidade de educação vem se desenvolvendo. Rumble (1996) divide esse desenvolvimento da seguinte forma: a partir de 1960, essa modalidade de educação se baseava no texto escrito. Na década de 50 utilizou-se a televisão e o rádio e atualmente prevalecem os sistemas de comunicação mediados pelo computador.

No Brasil, embora existam alguns registros de cursos a distância que datam da década de 60, essa modalidade começou efetivamente sua trajetória em cursos regulares somente a partir de 2000, apesar de o processo de validação desse tipo de educação ter sido desencadeado com a institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

– LDB 9.394/96. Arruda e Mourão (2010) consideram que em relação à modalidade a distância

uma das primeiras iniciativas no âmbito da oferta de cursos é a LDB de 1961 que, em sua reforma ocorrida dez anos depois, há menção a um capítulo específico sobre o ensino supletivo, no qual afirma a possibilidade dele ser usado em classes mediante a utilização do rádio, televisão, correspondências e outros meios (ARRUDA; MOURÃO, 2010 p. 46).

No entanto, a LDB 9.394/96 expressa com maior clareza os princípios gerais da Educação a Distância no sistema educacional brasileiro em seu artigo 80, que permite ao poder público incentivar o desenvolvimento da educação a distância. Partindo desse breve histórico da Educação a Distância, discorreremos a seguir sobre a trajetória histórica da modalidade a distância no Ensino Superior, principalmente no que concerne aos cursos destinados à formação de professores.

A utilização das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem na educação superior torna-se uma exigência e um diferencial para as instituições que as utilizam. Acreditamos que esse avanço científico-tecnológico apresenta-se como aspecto essencial para a inclusão e para o processo de consolidação da Educação a Distância no Ensino Superior. De acordo com Vasconcelos (2008, p. 210):

O pleno desenvolvimento da EaD como modalidade formativa tem um marco de ruptura acentuado a partir dos anos 90, uma vez que há uma transformação significativa no próprio conceito de “distância”, ou seja, antes, se o termo designava a separação física entre aluno e o professor, com o advento da internet, passa a significar integração virtual entre os agentes do processo de ensino –aprendizagem.

Conforme podemos observar, a partir dos anos de 1990, com a inserção da internet na educação, a EaD passou a se consolidar como modalidade formativa. De acordo com Gatti e Barreto (2009) as primeiras iniciativas de cursos superiores a distância foram criadas a partir do final da década de 1970 na Inglaterra, Alemanha e Espanha, com a criação de universidades públicas de educação a distância, visando à oferta de uma educação de baixo custo aos trabalhadores estudantes. Nessa época, no Brasil, houve algumas iniciativas de cursos EaD, como o Projeto Minerva cujo objetivo era “incrementar a formação geral das populações pouco escolarizadas, e o Logos, voltado à formação de professores leigos.” (GATTI e BARRETO, op. cit.). Como podemos observar, desde o início das iniciativas de EaD em cursos superiores no Brasil, há destaque para a formação de professores.

Belloni (2001) classifica os modelos de estrutura organizacional das universidades em relação à EaD em três categorias: especializadas (dedicam-se exclusivamente à oferta de cursos na modalidade de EaD); integradas (instituições convencionais que desenvolvem cursos na modalidade de EaD); rede ou consórcios (associações de instituições na área de EaD que visam à cooperação institucional e científica).

As instituições que serão foco deste trabalho podem ser consideradas instituições integradas, pois são instituições convencionais que oferecem cursos na modalidade a distância. Esse modelo de educação se evidencia dentre as instituições públicas de ensino superior que oferecem cursos a distância. Entretanto, considerando também a política nacional proposta por meio do sistema UAB, que preconiza a necessidade de haver colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal de ensino e também a necessidade de oferecer cursos com projetos únicos como, por exemplo, os cursos oferecidos no Programa Nacional de Formação de Administradores Públicos (PNAP) e o Programa Nacional Mídias na Educação, podemos constatar que as universidades também têm uma estrutura de rede. Outro fato que confirma a característica de as instituições brasileiras que oferecem cursos em EaD serem integradas seria o compartilhamento dos materiais didáticos produzidos pelas diferentes instituições. Vale lembrar que ao produzirem material didático os docentes assinam o Termo de Licença de Direitos Autorais autorizando a utilização dos materiais por eles elaborados pela universidade e pelas demais instituições que compõem o sistema. Quanto às instituições particulares de ensino superior, existem instituições que correspondem aos três modelos citados por Beloni (2001).

Atualmente contamos com um número considerável de instituições que oferecem cursos a distância, consideramos que a expansão dessa modalidade de educação está intrinsecamente relacionada à expansão do ensino superior. Alonso (2010, p. 1320) argumenta que:

se há, por um lado, programas de financiamento que canalizam recursos da esfera pública para a esfera privada, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a EaD é claramente tomada como modalidade de educação para aceleração rápida da expansão de vagas no ensino superior.

Salientamos que além da expansão de vagas para o ensino superior, a expansão da EaD responde também à necessidade de formação inicial e continuada dos professores que atuam no ensino fundamental e médio como, por exemplo, os cursos oferecidos pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil. Importante lembrar que a expansão do nível

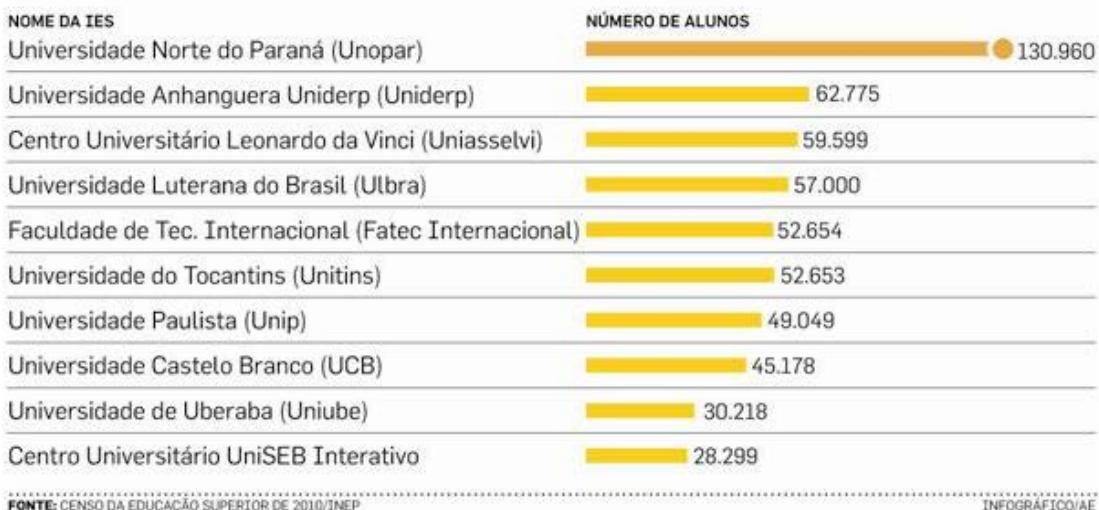
superior se dá sobretudo pela oferta de cursos no setor privado. Esse processo não foi diferente na modalidade a distância, pois, de acordo com Giolo (2008, p. 1212):

a partir de 2002, a participação agressiva do setor privado que, em pouco tempo, lhe conferiu um perfil completamente diferente daquele imaginado pela legislação e, mesmo, daquele praticado pelas instituições públicas: de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se uma objeto importante na disputa pelo mercado educacional. As atenções não se voltaram para o conjunto do sistema (“todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”), como pretendia a LDB, mas se fixaram prioritariamente no ensino de graduação, e neste, nos cursos de fácil oferta: Pedagogia e Normal Superior, em primeiro lugar; Administração e cursos superiores de Tecnologia em Gestão, sem segundo lugar.

Tal fato pode ser constatado no gráfico abaixo que apresenta as universidades com maior número de alunos na modalidade a distância. Notamos que a maior parte das instituições é particular:

Gráfico 2: Instituições com o maior número de alunos na EaD

● **Instituições com maior número de alunos na EaD**



Fonte: Censo da Educação Superior, 2010.

A partir dos anos de 1990, com a institucionalização da LDB nº 9394/96, o considerável crescimento na oferta de cursos a distância em instituições privadas e públicas contribuiu para o surgimento de legislações importantes que vêm ao longo dos anos regulamentando a EaD no Ensino Superior. Salientamos que as legislações referentes aos cursos superiores exigem critérios para reconhecimento semelhantes aos dos cursos presenciais, exceto por alguns aspectos específicos da modalidade a distância. Abaixo

destacamos algumas regulamentações importantes que buscam normatizar a EaD nas instituições de ensino superior:

- Portaria nº 301 de 7 de abril de 1998: define procedimentos de credenciamento e autorização de cursos a distância em nível de graduação. Atualmente os processos de credenciamento e reconhecimento de cursos superiores, independentemente da modalidade, são regidos pela Portaria nº 4.361 de 24 de dezembro de 2004.

- Portaria nº 2.253/2001 – autoriza oferta de disciplinas a distância em cursos de graduação e flexibiliza no currículo um percentual de até 20% das atividades a distância. Segundo Almeida (2008), essa portaria suscitou discussões acerca das novas práticas de educação, que passaram a incluir o virtual, o semipresencial, as questões conceituais, financeiras, dentre outras, no âmbito das instituições de ensino superior. Essa portaria foi substituída pela portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004 que dispõe sobre a oferta de disciplinas integrantes do currículo na modalidade semi-presencial. Observamos que este foi um incentivo do governo para que a Educação a Distância tivesse espaço nas discussões internas de cada instituição.

- Decreto nº 5.622/2005 – regulamenta o Art. 80 da LDB que trata da EaD;

- Lei nº 11.273/2006 – autoriza a concessão de bolsas de estudos e pesquisas a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

- Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006 – dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação das instituição de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

- Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2008 – dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

- Portaria normativa nº 02, de 10 de janeiro de 2007 – dispõe sobre a regulação e supervisão de cursos superiores de educação a distância.

Conforme as portarias normativas em destaque, consideramos que a EaD passou a fazer parte das discussões acerca das políticas públicas para a educação, sobretudo na tentativa de democratizar o ensino superior. A Educação a Distância ocupou espaço também em documentos importantes que vêm orientando as políticas educacionais do MEC, como o Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) e também o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nogueira (2011) salienta que antes da promulgação da LDB a educação a

distância já constava nas políticas públicas propostas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003). Nesse documento era previsto o trabalho conjunto de diversos países para a implementação dos planos e metas nacionais para a educação básica. A educação a distância foi uma possibilidade levantada no documento para atingir tal objetivo, inclusive por representar menores custos, o que permite compreendermos o interesse dos organismos internacionais nessa modalidade de educação, conforme abordado anteriormente.

Com base nesse Plano Decenal, o Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) foi elaborado e apresenta vinte e duas metas para a Educação a Distância. Desses, verificamos que três estavam relacionadas diretamente ao ensino superior e quatro delas à formação de professores. As outras metas abordam questões relacionadas à regulamentação, qualidade, tecnologias, dentre outros assuntos. Esse documento enfatiza a necessidade de oferecer programas de EaD voltados para a capacitação e para o aperfeiçoamento docente como, por exemplo, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), dentre outros, tendência essa confirmada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Quanto ao novo Plano Nacional de Educação (2011 – 2020) a EaD é abordada no Eixo IV – Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. Nesse documento fica reforçada a importância da modalidade a distância na formação dos professores. No entanto, são feitas ressalvas acerca da oferta de cursos de professores na modalidade a distância, conforme podemos observar no trecho a seguir:

A formação inicial deverá ser de forma presencial, inclusive aos/à professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/as professores/as de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. Quanto aos/as profissionais da educação em exercício, sua formação continuada pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD, nos locais onde não existam cursos presenciais. A oferta de formação deve ser ampliada e contar com a participação dos conselhos estaduais e municipais de educação, a fim de garantir as condições de acompanhamento dessa formação (BRASIL, 2010, p. 83).

Analizando o trecho acima, percebemos um descompasso entre os documentos que planejam as políticas públicas educacionais e o que de fato vem ocorrendo quando verificamos as ofertas dos cursos na modalidade a distância que crescem a largos passos

com grandes incentivos do governo federal. Consideramos pertinente a cautela demonstrada no texto em relação aos cursos de formação de professores, sobretudo no que concerne à regulamentação, acompanhamento e avaliação dos mesmos, tendo em vista que tal cautela implicará em impactos positivos para a educação básica. No entanto atentamos para o fato de que essa cautela seja evidenciada não somente nos cursos a distância, mas também que haja nos cursos presenciais esse olhar mais apurado do governo federal.

De acordo com Nogueira (2011, p.7), no PNE (2011-2020), o papel do professor é ressaltado, mostrando-se “crucial para o bom andamento dos cursos e que não deve ser substituído pelo tutor, representando a valorização do professor no processo de ensino a distância.” Observamos que nos cursos oferecidos na modalidade a distância, a figura do professor, em vez de ser excluída, é ampliada, pois se espera que o mesmo, juntamente com o tutor, realize a mediação no ambiente virtual. Além disso, os professores, na maioria dos cursos, produzem materiais didáticos (impressos e audiovisuais) que são utilizados pelos alunos. Assim, na educação a distância a figura do professor continua sendo essencial.

Buckingham (2010) argumenta que a resistência de muitos docentes à tecnologia se dá pela falta de participação dos mesmos nas reformas educacionais, que geralmente são impostas (como é o caso da inclusão das tecnologias na educação). Outro fato apontado por Buckingham (op. cit.) refere-se ao papel do docente nos cursos de formação a distância. Seria esse papel minimizado? De acordo com o autor, historicamente, os defensores da computação educacional e alguns reformistas e “marqueteiros” da tecnologia, consideravam que os computadores substituiriam a escola, os livros e os professores. É importante ressaltar que embutido no “marketing tecnológico” estão imbricados interesses diversos, principalmente no que se refere à venda dos aparelhos tecnológicos no mercado educacional. No entanto, a revolução educacional prevista com a entrada desses aparelhos tecnológicos, conforme podemos observar atualmente, não ocorreu. Segundo o autor, “para o bem ou para o mal, a escola enquanto instituição ainda está firme entre nós e a maior parte do ensino aprendizado que aí se dá manteve-se quase intocável apesar da influência da tecnologia” (BUCKINGHAM, 2010, p. 38).

Consideramos que a ausência de clareza do papel do professor e dos demais protagonistas da modalidade a distância, a não participação dos professores na reflexão das políticas educacionais, bem como as dificuldades vividas nos processos de institucionalização da modalidade a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior,

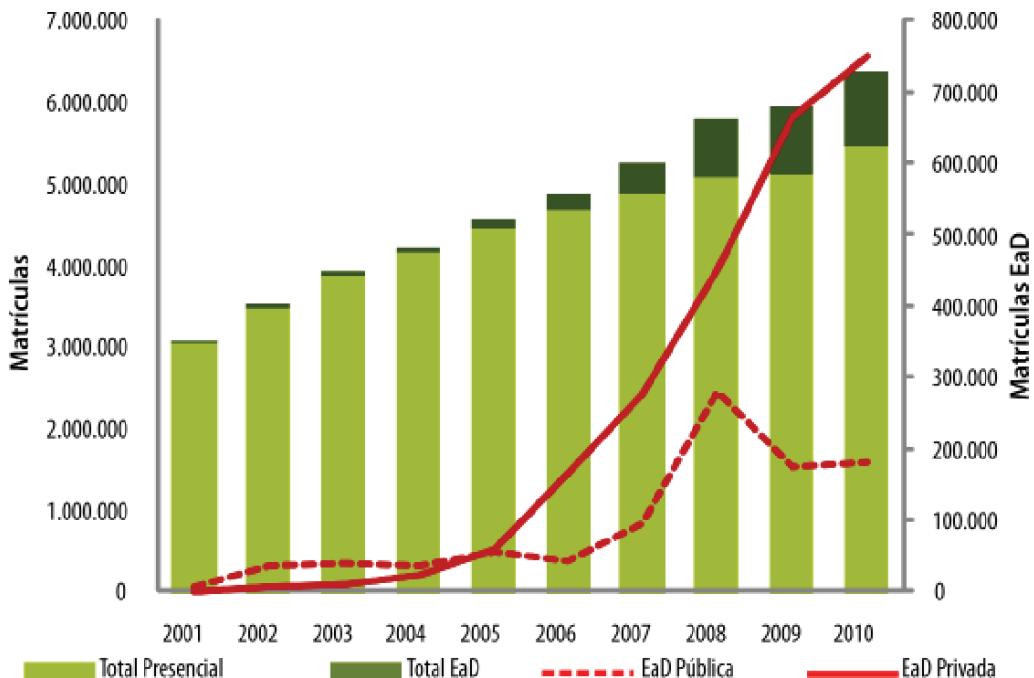
tornam o processo de implantação e difusão da EaD no ensino superior no Brasil um grande desafio. A esse respeito Rodrigues (2012, p. 31) argumenta que:

Este desafio está colocado pela falta de definição de políticas de implementação de parcerias entre instituições públicas das esferas federal, estadual e municipal; pelas posturas educativas que incluem novos instrumentos de comunicação e informação; pela exigência de novas tecnologias e novos processos comunicacionais na estrutura das redes computacionais, ou mesmo dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), e ainda pela ausência de um sistema de gestão integrado de EaD.

Conforme afirma o autor, a inclusão da EaD nas políticas educacionais das instituições públicas é um desafio e envolve inúmeros fatores. Muitas instituições, apesar do interesse em investir esforços nessa modalidade, deparam-se com recursos limitados, ou até mesmo com a ausência de recursos, principalmente quando se trata de estrutura física para abracer os diferentes setores que envolvem essa modalidade, como os centros ou núcleos de educação a distância e as secretarias, bem como as coordenações dos cursos. Outro fator que interfere nas ofertas dos cursos é a contratação de serviços de terceiros para o apoio administrativo, acadêmico e tecnológico dos cursos, pois há dificuldades em relação aos trâmites de contratação devido às regulamentações internas de cada instituição. Tendo em vista esses e outros fatores que interferem na oferta de cursos na modalidade a distância, independentemente do apoio oferecido por programas como o Sistema Universidade Aberta do Brasil, consideramos que ao decidir ofertar cursos superiores a distância, a instituição deve se comprometer em prover condições adequadas para que os cursos se realizem e em desenvolver estratégias acadêmicas, administrativas, tecnológicas e financeiras que garantam a execução dos cursos.

Apesar dos desafios enfrentados pelas instituições superiores de educação, os dados oficiais demonstram que a quantidade de cursos e alunos na modalidade a distância vêm aumentando significativamente. O Censo da Educação Superior de 2010 apresenta a evolução do ensino superior no país nas modalidades presenciais e a distância. Houve um significativo aumento do número de matrículas de 2005 a 2009, com um ritmo menor em 2010. De acordo com informações do Censo, 14,6% das matrículas feitas no ensino superior referem-se à modalidade a distância, o que corresponde a 930.179 matrículas, sendo 80,5% delas oferecidas em instituições privadas.

Gráfico 3 – Evolução do número de matrículas de graduação por modalidade de educação e do número de matrículas a distância públicas e privadas – Brasil – 2001-2010



Fonte: Censo de Educação Superior, 2010.

O gráfico 3 revela que a partir de 2005 houve um aumento considerável do número de matrículas no nível superior, ocasionado, possivelmente, pela criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Entretanto, esse crescimento na oferta de vagas para cursos a distância tanto na rede pública quanto na privada trouxe alguns problemas. Um deles é que o Decreto nº 4.494/1998 abriu possibilidades para a oferta de cursos a distância por instituições privadas, no entanto, não definiu as diretrizes para essas ofertas (GIOLO, 2008). Tal fato pode ser considerado como uma das justificativas para o grande número de instituições que ofertam vários cursos a distância sem a devida infraestrutura tecnológica, física e de pessoal, o que afeta sensivelmente a qualidade dos cursos. Acreditamos que ações voltadas para a regulação e supervisão das instituições pela CAPES pode ter acarretado uma estabilidade da oferta de cursos em 2010. Vários polos e instituições estão recebendo visitas de analistas da CAPES e passando por diligências para que atendam às condições mínimas de ofertas de cursos.

Outro ponto a se ressaltar é o perfil do aluno de EaD. Como podemos observar, essa modalidade se destaca pela oferta de cursos de licenciatura que geralmente atendem alunos com idade mais elevada, se comparada com a idade dos alunos matriculados em cursos de

ensino presencial. Os alunos matriculados em cursos a distância ingressam e concluem mais tarde a graduação superior, conforme podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Perfil do Aluno de Graduação por Modalidade de Ensino – Brasil - 2010

Atributo	Modalidade de Ensino	
	Presencial	A Distância
Sexo	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	...
Idade (matrícula)	21	29
Idade (ingresso)	19	28
Idade (concluinte)	23	31

Fonte: Censo da Educação Superior, 2010.

Salientamos que o projeto pedagógico de qualquer curso deve atender às expectativas do público envolvido. No entanto, como podemos perceber, o público dos cursos oferecidos na modalidade presencial é diferente do público que procura se qualificar por meio da modalidade a distância. Além das características abordadas no quadro acima, e considerando a idade média dos alunos, enfatizamos que muitos desses alunos, ao se matricularem em cursos a distância, têm como objetivo a conciliação entre trabalho e estudo. Sendo assim, torna-se necessária uma atenção especial à motivação apresentada por esse tipo de aluno, na medida em que muitos deles, depois de um dia longo de trabalho, ainda encontram disposição para realizar as atividades, seja por meio do ambiente virtual, da leitura do material impresso, da videoaula ou de qualquer outro recurso utilizado pela modalidade para garantir a esse aluno o conhecimento. Assim, a linguagem dialógica presente nos materiais e a interação do aluno com os atores e com as ferramentas que permeiam essa modalidade tornam-se elementos essenciais para os alunos.

Com base no que foi exposto até agora, percebemos que o cenário da EaD nas instituições de ensino superior mostrou-se complexo e desafiador. Consideramos que tal complexidade também pode ser explicada, talvez, devido ao preconceito por parte de grupos de professores, gestores, técnicos e até mesmo de alunos que não entendem a EaD como uma oportunidade de inclusão social e de mudanças educacionais e econômicas. Tais mudanças implicam, de fato, alteração de padrões culturais e transformações nas práticas

pedagógicas, representando mais do que uma “inovação técnica”, mas uma “inovação social”. De acordo com Hobsbawm (*apud* Arruda e Freitas, 2012), a inovação técnica é reconhecida como um setor flexível, relacionado ao material, sendo assim mais simples de obter aceitação. A inovação social, para esse autor, apresenta-se como um setor inflexível, representa transformações sociais que, trazidas para o nosso contexto, sinalizam transformações significativas na prática pedagógica e nas posturas dos educadores. Tal inovação, portanto, pode gerar resistência em relação à modalidade de educação a distância e aos seus desdobramentos e, por isso, essa postura pode ainda estar presente na realidade de muitas instituições.

Sendo assim, a Educação a Distância que se encontra no auge das discussões no contexto educacional, devido, sobretudo, ao seu considerável crescimento, representa uma inovação social nas instituições de ensino superior e requer, além da inserção das novas tecnologias da educação, uma mudança na cultura educacional, com novas metodologias, novas configurações acadêmicas, financeiras e administrativas. Somente por meio dessas transformações, acreditamos que a institucionalização da EaD nas instituições de ensino superior poderá se tornar satisfatória e significativa para a formação docente e discente.

1.1.2 O Sistema Universidade Aberta do Brasil

Ao analisar a história da Educação Superior a Distância, torna-se imperativo discorrer sobre o contexto histórico do Sistema Universidade Aberta do Brasil, projeto essencial para a compreensão da expansão da EaD nas instituições de ensino superior.

Em 1986 iniciaram-se as discussões na esfera federal sobre a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). De acordo com Preti (2007) o projeto se espelhava, primeiramente, no modelo das Universidades Abertas, como aquele utilizado pela denominada *Open University*⁴ da Inglaterra. No entanto, a UAB seguiu direção um tanto diferente, especialmente no que tange ao espaço físico destinado à Universidade Aberta. Nesse mesmo ano estabeleceu-se a criação de uma comissão de especialistas do MEC e do Conselho Federal de Educação para articulação de propostas para o projeto da Universidade Aberta (PRETI, op. cit.).

⁴ A *Open University* é considerada por Landin (1997) como uma marco da Educação a Distância. Criada em 1969 essa universidade começou a integrar o sistema educacional inglês por meio tanto da circulação de material impresso, como pelo rádio, televisão e também por contato pessoal por meio de centros de atendimento no país, apresentando-se como um modelo a ser seguido pelas outras instituições.

O consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância - BR - BRASILEAD (1996) e o consórcio Universidade Virtual Pública do Brasil - UNIREDE (2000) são considerados as sementes do sistema UAB. Segundo Preti (2007) os consórcios no âmbito da UAB surgiram com o intuito de estabelecer parcerias interinstitucionais entre universidades para a oferta de cursos na modalidade a distância.

Nesse contexto foi instituída a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) oficialmente criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, visando ao fortalecimento dessa modalidade de educação no país, retomando, assim, o projeto Universidade Aberta. Torna-se importante salientar que no ano de 2011, com a mudança dos gestores do governo federal, a SEED/MEC foi extinta. Os projetos a ela vinculados estão sendo, atualmente, coordenados pela Secretaria de Educação Básica ou de Ensino Superior, que busca adotar as mesmas medidas em relação aos cursos presenciais e a distância (FERNANDES, 2011).

Muitas iniciativas de cursos a distância surgiram na busca de atender às demandas específicas, como Telecurso 2000 em 1994, Proformação, Um salto para o Futuro e alguns cursos de licenciatura. Chamamos a atenção para o fato de esses programas incluírem em seus objetivos a formação de professores, o que reafirma que desde o início da trajetória da EaD na Educação Superior no país, há um enfoque na formação dos professores. Preti (2005) salienta que tais programas foram tratados na “periferia das políticas educacionais” para solucionar problemas emergenciais, como a alfabetização. Ou seja, foi a partir dessas iniciativas que surgiu a necessidade de capacitar os professores para que se pudesse pensar em uma educação básica de melhor qualidade. No entanto, essa capacitação, muitas vezes, não era tratada com a devida seriedade, pois muitos desses programas planejados pelo governo federal não tiveram continuidade e desconsideravam as diferenças nos contextos regionais dos professores.

Em 2004, foi criado o “Fórum das Estatais pela Educação” no intuito de discutir os problemas educacionais e as possíveis soluções e também potencializar políticas públicas para a educação, provenientes do Governo Federal. Esse Fórum foi apoiado pelo Ministério da Educação em parceria com empresas estatais como Petrobrás, Banco do Brasil, dentre outras. No ano seguinte, em 2005, foi lançado por esse fórum o Projeto UAB, que foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. Na oportunidade houve a oferta de um curso-piloto, o Curso de Administração, oriundo de uma parceria da SEED/MEC com o Banco do Brasil e as Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior. Assim, definiu-se

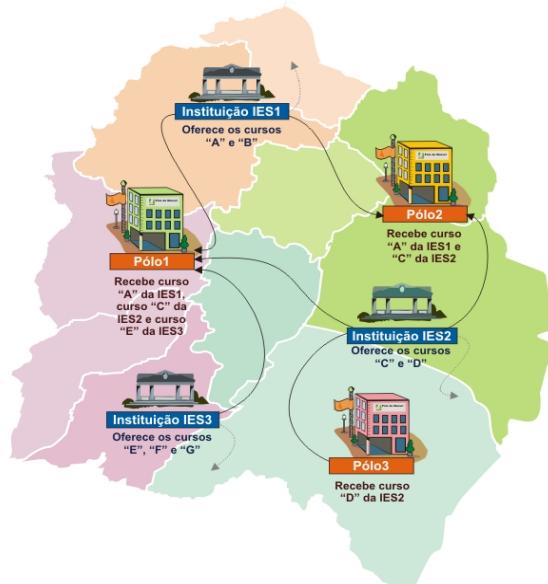
uma cota de aproximadamente 50% das vagas voltadas para funcionários do Banco do Brasil e as demais vagas foram abertas para a comunidade em geral, conforme pode ser verificado no Ofício Circular n. 1.106/SEEDMEC, de 07 de agosto de 2006, encaminhado aos reitores das universidades participantes do Curso-Piloto da Universidade Aberta do Brasil.

De acordo com Zuin (2006, p. 937), o mundo contemporâneo segue um ideal capitalista transnacional, no qual cada vez mais a universidade assume um papel fundamental para a evolução científico-tecnológica, no sentido de formar trabalhadores com diferentes habilidades para atender a essa evolução. O autor afirma que “é neste contexto que se insere o escopo do governo brasileiro de criar o sistema Universidade Aberta do Brasil e os cursos de formação universitária a distância, tais como os cursos de Pedagogia e de Administração.”

O desenvolvimento do sistema Universidade Aberta conta com a participação das esferas municipal, estadual e federal. Os cursos sob sua égide são articulados pela Diretoria de Educação a Distância (DED), órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) junto às prefeituras, por meio dos polos de apoio presencial e das instituições públicas de ensino superior. Vale lembrar que o sistema UAB, passou a ser desenvolvido no âmbito da CAPES após o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e definiu as ações da CAPES. Esse decreto consolidou a Lei nº 11.502/2007, que instituiu as novas demandas da CAPES. De acordo com essa lei, a CAPES passou também a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, pela qualidade do trabalho que vinha sendo desenvolvido nos cursos oferecidos na pós-graduação. Considerando o rigor com que a CAPES acompanha e avalia os cursos de pós-graduação no país, acreditamos que a Educação a Distância vem obtendo resultados positivos em relação à avaliação de cursos e polos e priorizando um crescimento consciente e respaldado na qualidade.

A seguir apresentamos o diagrama de funcionamento da UAB/CAPES no qual é possível perceber a dinâmica de como se processa a oferta de cursos nas instituições e nos diferentes polos de apoio presencial. Vale lembrar que a oferta de cursos atende às demandas locais.

Figura 1 – Funcionamento da UAB



Fonte: CAPES/UAB - www.uab.capes.gov.br. Acesso em 20 nov 2011.

A UAB tem por objetivo "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País"⁵. As universidades participam do sistema UAB por meio de chamadas públicas. A primeira foi publicada no dia 16/12/2005 (Edital de Seleção n. 01/2005-SEED/MEC) e a segunda no dia 18/12/2006 (Edital de Seleção nº 01/2006-SEED/MEC/2006/2007), posteriormente foi lançado o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR)⁶.

Os atores que fazem parte desse processo são cadastrados como bolsistas da UAB e recebem bolsas benefício concedidas e pagas pela CAPES, conforme Art. 2º da Resolução/CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010. Ressaltamos o fato de que, antes da referida resolução, as bolsas da UAB eram pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE/MEC, regulamentadas pela Resolução Nº 26, de 5 de junho de 2009 que foi alterada pela Resolução/CD/FNDE Nº 8, de 30 de Abril de 2010. Para o desenvolvimento dos cursos a distância, são previstas bolsas para as seguintes funções: Coordenador da UAB na instituição, Coordenador Adjunto da UAB na instituição, Coordenador de Curso, Coordenador de Polo, Coordenador de Tutoria, Professor-

⁵ Site do Programa UAB: <www.uab.capes.gov.br> Acesso em: 30 abril 2012.

⁶ Programa criado em janeiro de 2009 por meio do Decreto nº 6.775 que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Destinado à formação de professores em exercício, sem formação adequada à LDB. O PARFOR foi implantado pela CAPES e conta com a participação das esferas estaduais, municipais e federais.

Pesquisador e Tutor. De acordo com a Portaria Conjunta CAPES/CNPQ/nº 01, de 12 de dezembro de 2007, é vedado o acúmulo de bolsas, exceto quando se trata de atividade de tutoria e o tutor recebe bolsa pelo programa de pós-graduação. Nesse caso, o programa de pós-graduação deverá autorizar tal recebimento.

Os cursos oferecidos no âmbito da UAB, contam com diversos recursos pedagógicos como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), *web* e videoconferências, videoaulas e material didático impresso. Para Saraiva (1996, p. 17):

Do material impresso e da correspondência, do rádio e da televisão, até as mais recentes tecnologias da comunicação, a variedade dos meios passíveis de adoção isolada ou combinadamente, sistemas de multimeios, impõe critérios de seleção. Certamente a escolha deve basear-se na solução da questão de promoção da efetiva interação pedagógica que, obviamente, passa por critérios de viabilidade, conveniência e custo-benefício.

Como alerta o autor, os recursos pedagógicos a serem utilizados no ambiente virtual devem garantir a efetiva interação dos alunos com os conteúdos e também devem estar em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso. Consideramos que independentemente das possibilidades de liberação de recursos advindos principalmente de incentivos governamentais, como os do Sistema Universidade Aberta do Brasil, é imprescindível que as universidades e polos se autoavaliem para que possam ofertar cursos que realmente venham contribuir para uma formação superior de qualidade.

Ao pleitear um curso na modalidade a distância, a instituição deve encaminhar à Diretoria de Educação a Distância – DED - da CAPES, o Projeto Pedagógico do Curso. Na sequência, esse projeto será submetido ao parecer de uma comissão de avaliadores com formação acadêmica e experiência reconhecida na área do curso referido ou com experiência na modalidade a distância. Após análise do projeto, o mesmo será deferido, indeferido ou solicitado que seja reformulado e seguirá para uma nova apreciação. A participação de especialistas da área do curso e também da área de educação a distância poderá garantir uma avaliação mais condizente com as reais necessidades de um curso oferecido na modalidade a distância. Acreditamos que a falta de participação conjunta dos profissionais envolvidos nos processos de análise de projetos em EaD pode acarretar prejuízos significativos tanto à avaliação dos projetos pedagógicos encaminhados para apreciação quanto às futuras avaliações para autorização e reconhecimento de cursos.

As análises e a elaboração de pareceres dos projetos pedagógicos na modalidade a distância não são ações que vêm sendo realizadas sistematicamente desde o início do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Tais procedimentos ainda estão sendo consolidados, sobretudo após a criação da Diretoria de Educação a Distância na CAPES.

Consideramos relevante a preocupação dessa Diretoria com os projetos pedagógicos, pois nesses documentos constam o planejamento detalhado do curso e os caminhos que deverão ser trilhados para se atingir os objetivos almejados com a oferta do curso.

É importante revelar que o *feedback* relativamente rápido da CAPES em relação à análise dos projetos pedagógicos, devido aos prazos para oferta e financiamento, poderia ser utilizado como uma experiência significativa também para avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos presenciais. Dizemos isso com base em experiências vivenciadas em instituições superiores, tendo em vista que, em muitas situações, passam-se anos discutindo e reestruturando cursos de graduação presenciais sem, contudo, que ocorram mudanças efetivas nas propostas curriculares desses cursos. Ressaltamos também o fato de que a CAPES utiliza critérios que avaliam condições pedagógicas, acadêmicas, científicas, técnicas e de infraestrutura para a implantação de um curso na modalidade a distância, o que também deveria ser feito com mais critérios nos cursos presenciais.

Podemos observar que há um esforço da coordenação do sistema UAB em oferecer condições para que a EaD seja consolidada nas universidades por meio de várias ações, dentre essas Rodrigues (2012) destaca as seguintes: a criação de órgãos de apoio à modalidade a distância, ações relativas a financiamentos para materiais permanentes e de custeio, oferta de cursos de formação da equipe que atua nos cursos, concursos públicos com vagas UAB para professores e técnicos, visitas técnicas aos polos e, por fim proposição de documentos que determinam as ações tanto da CAPES quanto da instituição e do polo de apoio presencial frente à oferta de cursos a distância, como os Acordos de Cooperação Técnica. De acordo com essa autora, tais ações estão sendo desenvolvidas no sentido de garantir a continuidade dos cursos a distância.

Reconhecemos a importância de todas as ações que têm sido desenvolvidas para consolidar a EaD nas instituições públicas de ensino superior, no entanto, consideramos que muitas dessas ações ainda precisam ser colocadas efetivamente em prática para que tal proposta possa se tornar uma realidade contínua e consolidada. Acreditamos que uma delas poderia ser uma mudança interna nas universidades no sentido de divulgar e propor

discussões e pesquisas acerca da modalidade de educação a distância, para que não sejam oferecidos cursos apenas por um grupo pequeno de docentes nas instituições e que por vezes não contam com o apoio acadêmico e administrativo da instituição necessário para o desenvolvimento dos cursos nessa modalidade. Importante lembrar que os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância defendem a autonomia acadêmica das instituições e destacam que não há um modelo único de EaD a ser seguido.

De acordo com Rodrigues (2012), a abordagem pedagógica do Sistema UAB é fordista, pois nesse modelo não é priorizado o trabalho colaborativo e sim a divisão fragmentada do trabalho pedagógico, pré-definida e planejada de acordo com a disponibilidade financeira.

Acreditamos que definir parâmetros para financiamento seja importante para garantir o mínimo necessário para a oferta de cursos e também para a realização de um planejamento sério do gasto dos recursos públicos. No entanto, consideramos que, por vezes, esse modelo “engessa” a oferta dos cursos e não atende às necessidades específicas de cada realidade. Muitas vezes as unidades acadêmicas têm pretensão de ofertar novos cursos ou dar continuidade aos cursos já autorizados. Entretanto, devido à morosidade dos processos financeiros, aos entraves existentes na articulação dos polos e também das planilhas orçamentárias, como a questão da contratação de pessoa física, não recomendada por muitas universidades, bem como a não possibilidade de aumentar a equipe de coordenação dos cursos para as demais reofertas acabam fazendo com que as ofertas dos cursos sejam pontuais e atendam apenas a demandas específicas. Sendo assim, é importante haver uma política educacional que vise oferecer às instituições condições adequadas que possibilitem a continuidade dos cursos.

1.2 Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância foram elaborados a partir da discussão entre especialistas da área. Houve uma primeira versão não oficial, publicada na página do MEC em 1998 que posteriormente foi substituída por uma versão oficial com um caráter mais amplo em 2003. Esse documento foi atualizado em 2007 contando também com a apreciação dos especialistas e das instituições que oferecem cursos na modalidade a distância. Extrapolando essa discussão, o documento teve por base também

os resultados das avaliações de vários programas de educação a distância em andamento no país (BRASIL, 2007). No parágrafo único do Art. 7º do Decreto nº 5.622 consta que os atos relativos à Educação a Distância serão baseados nos Referenciais de Qualidade para Educação a Distância.

Neste estudo faremos referência a essa última versão do documento, considerada uma orientação para o desenvolvimento dos cursos oferecidos na modalidade a distância. Ressaltamos que os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância não têm força de lei, mas são importantes norteadores das práticas que estão sendo desenvolvidas. A última versão, publicada no ano de 2007, diferencia-se em relação às versões anteriores pela inclusão dos polos de apoio presencial de acordo com a Portaria Normativa nº 2, de janeiro de 2007.

Consideramos esse aspecto significativo, pois nos polos de apoio presencial são desenvolvidas as atividades presenciais como avaliações, encontros e seminários. É também nesse local que os tutores presenciais desenvolvem seus trabalhos de acompanhamento e suporte aos alunos, sendo, portanto, necessária uma estrutura adequada de apoio à oferta dos cursos. A CAPES vem evidenciando esforços no sentido de avaliar a estrutura desses polos por meio de visitas técnicas com vistas à avaliação das condições físicas do local e do quadro de pessoal que atenderá no polo. Dessa avaliação deriva uma classificação: (AA) para os polos avaliados como aptos, (AP) são polos com pendências e (NA) são polos não aptos. Os polos considerados não aptos são notificados. Para continuarem fazendo parte do sistema UAB, esses polos terão que apresentar um plano de revitalização e passar por nova avaliação. Na última chamada pública para articulação de cursos no Sistema Universidade Aberta do Brasil - 2013, de 16 de outubro 2012, foi determinado que somente os polos considerados aptos (AA) poderiam receber ofertas e reofertas de cursos, o que demonstra a preocupação da CAPES em garantir um local adequado para a oferta dos mesmos.

Em função do exposto, ressaltamos a necessidade de os professores, coordenadores e/ou demais membros da instituição também participarem dessa avaliação, de estarem presentes nos polos e cientes da realidade dos mesmos, o que poderia facilitar o planejamento das atividades, bem como a aproximação da equipe e dos alunos que frequentam esse local com a instituição executora.

O texto de apresentação dos referenciais realça a importância atribuída à garantia de êxito no processo de formação educativa, independentemente da modalidade a ser adotada

pela instituição formadora. O documento ressalta a importância de se considerar que não há um modelo de Educação a distância a ser seguido. Os programas planejam seus diferentes formatos e solicitam recursos de acordo com a natureza de seu curso e de suas condições contextuais, conforme registra o primeiro parágrafo do documento:

A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada. (...) Assim, embora a modalidade a distância possua característica, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa. (BRASIL, 2007, p. 7)

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância são organizados de acordo com os seguintes tópicos que se articulam e que devem estar expressos nos Projetos Pedagógicos dos cursos: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa e, por fim, sustentabilidade financeira.

Ao analisar as **concepções de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem**, o documento enfoca a interdisciplinaridade e a contextualização como fundamentos para a estruturação curricular. O aluno aparece como alvo principal do processo pedagógico e deve ser acolhido e introduzido à utilização das diferentes tecnologias.

Em relação aos **sistemas de comunicação**, o documento ressalta que, embora seja evidente que a popularização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e a democratização do acesso a essas tecnologias sejam aspectos relevantes na promoção da aprendizagem, o uso inovador dessas tecnologias aplicadas à educação deve estar pautado por uma filosofia que possibilite o desenvolvimento de projetos compartilhados e respeito à heterogeneidade cultural e garanta diferentes formas de construção do conhecimento. A interatividade entre professores, alunos e tutores, facilitada pelas TICs, tem sido um dos pilares da qualidade dos cursos a distância.

No quesito relacionado ao **material didático**, o documento registra que “tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, o material deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no

projeto pedagógico..." (BRASIL, 2007, p. 13). Salienta-se a importância do pré-teste desse material com o objetivo de detectar problemas e realizar ajustes.

A produção de materiais didáticos para a EaD (material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-ROM etc.) requer uma formação específica do docente e dos profissionais⁷ que auxiliam na produção desse material, pois não se trata de um material semelhante àqueles usualmente utilizados em um curso presencial. A elaboração do material didático para ser utilizado em cursos a distância requer cuidados especiais como linguagens que propiciem a interação e produções audiovisuais diferentes das comumente utilizadas no ensino presencial. O papel dos técnicos da equipe multidisciplinar, em parceria com os docentes, se apresenta como essencial nesse contexto. Nessa equipe é necessário haver a participação de especialistas em diagramação, ilustração, desenho instrucional, dentre outros. Em algumas universidades a participação satisfatória em cursos de formação de tutores e de professores autores de materiais didáticos para a EaD é considerada obrigatória para aqueles que farão parte da equipe responsável pelo curso.

Em relação à **avaliação**, o documento salienta a necessidade de haver duas dimensões: a avaliação do processo de aprendizagem e a avaliação institucional. Recomenda ainda que a avaliação do processo de aprendizagem seja realizada de forma contínua, visando ao acompanhamento do estudante, buscando identificar dificuldades e saná-las durante o processo. O documento também alerta para a necessidade de se realizar avaliações a distância e presencial com o mesmo cuidado e controle que há no ensino presencial, "zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados" (BRASIL, 2007, p. 17). O documento aponta para o fato de que a avaliação institucional deve ser um processo permanente, que objetive o aperfeiçoamento da gestão e da parte pedagógica e envolva os diversos participantes do processo.

Em relação à **equipe multidisciplinar**, o documento prevê três categorias de profissionais essenciais que demandam constante qualificação: os docentes, os tutores e o pessoal técnico-administrativo. Conforme já abordado anteriormente, na modalidade a distância o trabalho do docente não é minimizado. Os tutores⁸ participam ativamente da

⁷ Geralmente os cursos na modalidade a distância, financiados pelo Programa Universidade Aberta do Brasil, contam com uma equipe multidisciplinar composta por *web designer*, *diagramador* e *instrucional designer* que auxiliam na produção dos materiais didáticos.

⁸ No Programa Universidade Aberta do Brasil o tutor é apresentado como um profissional selecionado pela IPES para atuar em diversas atividades, tais como: mediação entre professores e alunos; acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alunos; apoio ao docente responsável pelas disciplinas; estabelecimento de contato permanente com os alunos; colaboração com a coordenação do curso e apoio às atividades presenciais,

prática pedagógica, acompanhando a turma em todas as disciplinas, além de contribuírem para o processo de ensino e aprendizagem. A sintonia entre tutores e professores responsáveis se apresenta como imprescindível para o desenvolvimento do curso. Os tutores também participam do acompanhamento e da avaliação do processo de ensino e aprendizagem e devem estar em permanente contato com os professores. Existem também os tutores a distância que medeiam o processo por meio do ambiente virtual, e a esses profissionais são atribuídas algumas funções como promover momentos de interação e de troca de conhecimentos, selecionar materiais extras e participar dos processos avaliativos. O tutor presencial, por sua vez, atua diretamente no polo de apoio presencial com horário pré-determinado. Esse tutor também deve conhecer o projeto pedagógico bem como todo o material do curso, pois além de auxiliar os estudantes em atividades individuais ou em grupos, ainda deve colaborar no sentido de auxiliar os alunos em relação ao uso das tecnologias. Além disso, o tutor presencial do polo participa dos momentos presenciais e assegura o constante contato com os alunos e com o restante da equipe. O documento esclarece que as funções dos tutores presenciais e a distância podem ser intercambiáveis e ressalta que o domínio do conteúdo é primordial para as duas funções.

O corpo técnico-administrativo tem por objetivo oferecer apoio para a realização dos cursos e trabalhar na sede da instituição, atuando junto à equipe dos cursos e mantendo contato com os polos. As atribuições dessa equipe envolvem atividades administrativas e tecnológicas.

Sobre a **infraestrutura de apoio**, o documento aborda a necessidade de a própria instituição realizar investimentos em equipamentos, pois mesmo que os cursos sejam a distância, eles requerem um local fixo para alocar o pessoal envolvido bem como os materiais utilizados. Segundo o documento, a infraestrutura deve estar disponível na sede da instituição e também nos polos de apoio presencial.

O sistema Universidade Aberta do Brasil tem liberado recursos significativos para a estruturação de centros ou núcleos de educação a distância nas universidades. Exemplo disso pode ser verificado no Edital nº 13 da CAPES/UAB, de 08 de junho de 2010, destinado à aquisição de novos equipamentos para estruturar os setores das universidades que apóiam os cursos oferecidos no âmbito do sistema UAB.

como as avaliações; participação na capacitação e nas atualizações oferecidas pela instituição; elaboração de relatórios mensais de acompanhamento dos alunos; participação no processo de avaliação sob a orientação do professor. Essas funções estão disponíveis no site: <<http://uab.capes.gov.br>> Acesso em: 04 abril 2012.

Quanto à **Gestão acadêmico-administrativa**, o documento ressalta que as instituições são orientadas a acolher os alunos da modalidade a distância de modo a levar os mesmos a se sentirem alunos da instituição, compartilhando de condições iguais à dos alunos dos cursos oferecidos em outra modalidade. Assim, o documento registra que:

A gestão acadêmica de um projeto de curso de educação a distância deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é de fundamental importância que o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para ao do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc (BRASIL, 2007, p. 29).

No trecho acima foram destacados os serviços que se recomenda que sejam oferecidos aos estudantes. No entanto, é necessário atentar para a questão dos deveres que os alunos também devem assumir enquanto membros da instituição como, por exemplo, o atendimento aos prazos para a entrega das atividades, a disponibilização de documentos, procedimentos para matrícula, dentre outros. Como afirma o documento, não é trivial gerir todo o processo de abertura e manutenção de um curso a distância, por ser inquestionável a complexidade dos procedimentos que estão na base dessa modalidade de ensino. Além da adequação de todos os serviços para o atendimento aos alunos distantes, também há de se considerar a questão da logística. A logística dos cursos nessa modalidade envolve os processos de tutoria, de elaboração de materiais didáticos e de avaliações – item esse que merece atenção especial na organização e no gerenciamento do curso - de modo a garantir o devido rigor e o compromisso dos alunos, evitando a evasão.

O último aspecto abordado nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, e não menos importante, é a **Sustentabilidade Financeira**. Os cursos na modalidade a distância requerem altos investimentos iniciais tanto na sede da instituição quanto nos polos. O documento faz referência a planilhas de custos que devem estar de acordo com os projetos pedagógicos.

Como pudemos observar pelas explanações feitas até aqui, contamos atualmente com referenciais de qualidade que dispõem sobre como a modalidade a distância deve ser desenvolvida nas instituições de ensino superior e quais os componentes curriculares necessários ao desenvolvimento do Projeto Pedagógico do curso. No entanto, observamos que a estrutura existente nas universidades e instituições que ofertam cursos a distância, como a que temos no âmbito da UAB, apesar dos esforços para a democratização dos cursos

nessa modalidade de educação, ainda apresenta oferta emergencial de cursos para demandas pontuais, sem que haja, de fato, compromisso com a continuidade desses cursos e apoio da estrutura acadêmica das instituições formadoras para a consolidação dessa modalidade de educação.

1.3 Capitalismo, Globalização e *Cibercultura*: o contexto da educação a distância

As novas tendências econômicas, sociais, políticas e culturais afetam profundamente a educação como um todo. Em função disso, ao se analisar a Educação a Distância no Ensino Superior é necessário conhecimento a respeito do amplo contexto em que a EaD se desenvolve e como ela é ampliada. A ampliação da modalidade a distância no ensino superior responde a essas novas tendências para a educação que consideramos ter como base o capitalismo, a globalização e a *cibercultura*.

O desenvolvimento de aparatos técnicos e tecnológicos, base da Educação a Distância, vem atrelado à busca incessante por crescimento econômico, capital e consumo. Assim, consideramos necessária uma análise de como os ideais capitalistas vêm interferindo na educação atual e mais especificamente na ampliação das ofertas dos cursos oferecidos na modalidade a distância. De acordo com Oliveira (2012, p. 183):

A Educação a Distância (EaD) é um produto da sociedade contemporânea resultante de um processo histórico engendrado pelo modo de produção capitalista e pela globalização, principalmente nas últimas duas décadas do século XX, com a internacionalização do capital e a alteração das relações do homem com o espaço e o tempo. Essa modalidade de educação atende, então, as demandas educacionais oriundas impostas pela nova ordem econômica global, principalmente no que se refere à democratização do acesso à educação.

Belloni (2001, p. 09) considera que as políticas, práticas e organização da EaD são baseadas em “modelos teóricos oriundos da economia e da sociologia industriais, sintetizados nos ‘paradigmas’ do fordismo e pós-fordismo”. Fundamentada nas ideias de Peters⁹, Belloni (op. cit.) identifica três características relacionadas ao período que se relaciona à primeira ideia que se teve de Educação a Distância: racionalização, divisão do trabalho e produção em massa. Peters, segundo a autora, considera que a Educação a Distância é a forma de educação que mais se aproxima da industrialização. É importante

⁹ De acordo com Belloni (2001), Peters foi criticado por membros da *Open University* inglesa por considerar a EaD como uma forma industrializada de educação. Alguns representantes da EaD australianos participaram de debates que tiveram como foco a superação do paradigma da sociologia industrial.

considerar que o período capitalista pós-guerra influenciou os vários setores da sociedade, não somente a educação. Para essa autora:

Pode-se dizer que, desde os anos 80, duas orientações teóricas (“filosofias”) predominantemente se afrontam ou coexistem no campo da educação em geral e da EaD em particular: de um lado o estilo fordista de educação de massa e de outro uma proposta de educação mais aberta e flexível, supostamente mais adequada às novas exigências sociais. (BELLONI, 2001)

A proposta de educação mais aberta e flexível apresentada por Belloni condiz com o objetivo de democratização do ensino superior por meio da oferta de cursos a distância propostos por programas do governo federal, como a UAB. No entanto, apesar dos esforços dispensados por educadores em realizar tal objetivo em prol de uma educação de qualidade, observamos, por vezes, uma falsa impressão de inclusão e de amplo acesso à educação, tendo em vista que a educação a distância ainda não está institucionalizada em muitas das instituições que ofertam tais cursos e respondem apenas a demandas emergenciais de formação de professores. Essas demandas respondem a interesses econômicos e governamentais que se entrelaçam ao discurso que vem sendo tecido sobre a globalização.

Para compreendermos melhor a forma como a globalização vem influenciando consideravelmente as concepções de educação em nossa sociedade, contamos com as contribuições de Santos (2000, p. 18). O autor refere-se à globalização dividindo-a em três ideias distintas: globalização como fábula, globalização como perversidade e o terceiro seria denominado pelo autor como “uma outra globalização”.

A **globalização como fábula** nos remete à fantasia, a uma construção discursiva elaborada pelos atores hegemônicos que disseminam ideias relacionadas às vantagens da globalização, bem como a inevitabilidade desse processo. Acredita-se que a forma instantânea de acesso à informação deixa todas as pessoas informadas. No entanto, o autor evidencia o papel “despótico” da informação que geralmente é manipulada pela mídia e pelo mercado que atende a interesses diversos.

A **globalização como perversidade**, de acordo com Santos (2000), refere-se às mazelas em que a população é submetida: desemprego, pobreza, fome, enfermidades, dentre outras. Essas mazelas estão ligadas ao sentimento de competição inculcada na sociedade, onde a cidadania apresenta-se como um ideal cada dia mais distante.

Entretanto, para Santos (op. cit.) haveria a possibilidade de construir “**Uma outra globalização**” mais humana e comprometida com a sociedade. Segundo o autor, atualmente,

existem indícios de que essa vertente pode se tornar real, “trata-se da existência de uma verdadeira sociodiversidade, historicamente muito mais significativa que a própria biodiversidade”. (SANTOS, 2000, p. 21). As técnicas utilizadas para a perversidade e competição, podem ser utilizadas a serviço de fundamentos sociais e políticos.

Em nossa época, o que é representativo do sistema de técnicas atual é a chegada da técnica da informação, por meio da cibernética, da informática, da eletrônica. Ela vai permitir duas grandes coisas: a primeira é que as diversas técnicas existentes passam a se comunicar entre elas. A técnica da informação assegura esse comércio, que antes não era possível. Por outro lado, ela tem um papel determinante sobre o uso do tempo, permitindo, em todos os lugares, a convergência dos momentos, assegurando a simultaneidade das ações e, por conseguinte, acelerando o processo histórico (SANTOS, 2000, p. 25).

As novas técnicas de transmissão de informações interferem nos diferentes setores da sociedade e de maneira intensa nos processos educativos. Elas se apresentam cruciais para a expressiva expansão da modalidade a distância, sobretudo em relação à utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. Essas novas técnicas de informações também surgem como necessidade do contexto global de diminuir as distâncias geográficas entre as diversas culturas. A ideia de contração do espaço é característica do contexto da globalização com as inúmeras tecnologias que visam diminuir as distâncias entre as pessoas e que também pode ser entendida no contexto da Educação a Distância. Nessa perspectiva, o aluno tem a possibilidade de desenvolver a sua formação acadêmica sem estar necessariamente no espaço físico do ambiente escolar, acessando, interagindo, estudando em diferentes espaços, utilizando para isso, a internet. De acordo com Bauman (1999, p. 85):

No mundo que habitamos, a distância não parece importar muito. Às vezes parece que só existe para ser anulada, como se o espaço não passasse de um convite contínuo a ser desrespeitado, refutado, negado. O espaço deixou de ser um obstáculo – basta uma fração de segundos para conquistá-lo.

A compressão espaço-temporal também pode ser percebida e vivenciada no chamado “ciberespaço”¹⁰. Seria o ciberespaço um novo território para a formação docente em nível

¹⁰ Lévy (1999) apresenta o ciberespaço como um espaço onde as pessoas interagem em lugares geográficos diferentes, tanto de forma síncrona ou assíncrona. Analisa ainda que por conta da distância, as pessoas sentem, muitas vezes, mais coragem para se comunicar. Corroborando com o conceito de ciberespaço, Wertheim (2001) faz relação com as palavras “teia” e “rede”, apesar de ressaltar que o significado desse termo não se restringe a tais conceitos. De acordo com a autora, houve o crescimento exponencial do *ciberespaço* nos últimos anos.

superior? Qual a relação dos docentes e discentes com essa nova territorialidade? Para Costa (2004):

É interessante como podemos perceber mesmo uma inversão de processos: enquanto antes “territorializar-se” envolvia definir fronteiras e controlar espaços contínuos, bem delimitados, agora estas delimitações e fixações podem representar mais “desterritorialização” do que territorialização. Nossos territórios são construídos mais no movimento e na descontinuidade do que na fixação e na continuidade. Quem não participa dos movimentos “globais” e se situa numa condição mais “imóvel” – ou numa mobilidade insegura e “sem controle” – pode estar mais vulnerável à desterritorialização (COSTA, 2004, p. 252).

No caso da educação, professores que não participam do movimento global e acreditam estar seguros em seu “território”, que neste caso seria a sala de aula, por considerarem que a educação deve ter espaços e tempos bem definidos, podem vivenciar a tão temida “desterritorialização” de que nos fala Costa (op. cit.). Ou seja, os professores que não repensam ou reconstruem as suas práticas, frente às inúmeras transformações que vêm ocorrendo no mundo e afetam significativamente os espaços escolares, podem em algum momento não ter o mesmo espaço no campo educacional. Então podemos inferir que muitas das críticas e dos preconceitos que circundam o campo da educação a distância têm relação com a relutância que muitos professores apresentam em discutir e rever suas práticas educativas. Consideramos que tal relutância se fundamenta no desconhecimento, por parte de alguns educadores, do que é de fato a Educação a Distância, os seus fundamentos, a dinâmica complexa para oferta dos cursos, que requer dedicação, capacitação e envolvimento da equipe para que os objetivos sejam alcançados. Também devemos considerar que muitos educadores apresentam resistência à utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) que se apresentam como uma das principais características da EaD, em destaque a internet.

Por meio da internet temos acesso a todo tipo de informação em tempo real, podemos adentrar em mundos diferentes por meio de um ambiente virtual. Trocamos informações, fazemos pesquisas, mantemos contatos, tomamos decisões, solicitamos serviços, compramos, divertimo-nos por meio desse mundo virtual. Ou seja, o virtual interfere e faz parte do nosso mundo real. Lévy (1999) analisa o conceito de virtual em três sentidos: técnico, corrente e filosófico que são muitas vezes confundidos. O sentido técnico se refere à informática. No sentido corrente, o mais usual, virtual significa algo que se opõe ao real. Já o sentido filosófico apresenta o virtual em contraposição ao atual e não ao real. Ao

apresentar sua concepção, Lévy (op. cit.) utiliza como exemplo a “palavra”, que o autor considera como algo virtual, que não está preso a um determinado espaço ou local, no entanto, ela existe, é real. Sendo assim, o virtual é real, “o virtual existe sem estar presente” (LÉVY, 1999, p. 48). A *cibercultura*¹¹ se relaciona ao virtual diretamente (digitalização da informação) e indiretamente (desenvolvimento de redes digitais interativas).

Segundo Lévy, apesar das informações se encontrarem nas “nuvens”, expressão utilizada por vários usuários da internet, elas estão fisicamente em algum lugar (um determinado servidor), e virtualmente em diversos lugares. O autor acrescenta que o desenvolvimento das redes digitais, além de propiciar a informação virtual, também gera uma nova forma de interação.

As organizações, sejam elas instituições financeiras, sociais ou educacionais, “com a ajuda das ferramentas da *cibercultura*, tornam-se cada vez menos dependentes de lugares determinados, de horários, de trabalho fixos e de planejamentos a longo prazo” (LÉVY, op. cit., p. 49). Merece destacar que as diferentes interações, decorrentes da utilização dessas tecnologias em cursos na modalidade a distância, além de ser uma forma de diminuir as distâncias e tornar a relação com o tempo e espaço mais flexível, também podem oportunizar uma aproximação entre os discentes que se sentem mais à vontade para expor suas ideias por meio da escrita e não oralmente. Neste caso, potencializam-se as possibilidades de intervenção do professor para que esse aluno avance. Assim, torna-se importante a presença do professor nos recursos disponibilizados no ambiente de aprendizagem, no texto escrito, na forma de desenvolvimento das atividades e no ambiente virtual.

Autores como Pucci (2010), França (2002), Sancho (1998) realizam uma crítica oportuna à utilização não reflexiva das tecnologias e apresentam a urgente necessidade de se discutir os impactos dessas tecnologias na vida das pessoas, buscando superar teorias ingênuas que envolvem essa discussão. Observamos que há uma forma decorrente e distorcida de se pensar a tecnologia somente como instrumentos, principalmente computadores, internet e outros recursos mais modernos. Sancho analisa

¹¹ A *cibercultura*, de acordo com Lévy (1999, p.249), não pode ser considerada uma subcultura dos fanáticos pela internet, mas trata-se de uma transformação da própria cultura. A *cibercultura* busca manter “a universalidade ao mesmo tempo que dissolve a totalidade. Corresponde ao movimento em que nossa espécie, pela globalização econômica, pelo adensamento da rede de comunicação e transporte, tende a formar uma única comunidade mundial, ainda que esta comunidade seja – e quanto! Desigual e conflitante.”

epistemologicamente o termo tecnologia partindo da combinação dos termos *téchne* (arte, destreza) e *logos* (palavra, fala), de acordo com a autora:

... [a] fusão indissolúvel (e aparentemente indispensável) entre ciência e técnica abre um novo espaço de conhecimento, o da tecnologia como uma técnica que emprega conhecimentos científicos e que, por sua vez, fundamenta a ciência quando lhe dá uma aplicação prática. A tecnologia configura-se como um corpo de conhecimentos que, além de usar o método científico, cria e/ou transforma processos materiais (p. 29).

No campo educacional, foco deste estudo, configura-se em alguns ambientes escolares certa resistência em relação ao uso das tecnologias na escola. Educadores justificam tais sentimentos com o discurso de que a tecnologia “desumaniza” a educação (SANCHO, 1998). Entretanto, de certo modo, os objetos tecnológicos sempre fizeram parte da vida das pessoas. A autora chama atenção para o fato de que o medo, geralmente, se fundamenta no desconhecimento. No contexto educacional, um lápis, um papel, o quadro negro, o projetor, o livro, a televisão são instrumentos que transformam a vida da comunidade escolar.

Ao analisar as posturas dos educadores frente às tecnologias educacionais, Sancho (op. cit.) faz referência a duas posturas divergentes: os tecnófobos e os tecnófilos. Na tecnofobia qualquer nova tecnologia é reconhecida como um perigo e contraposição aos valores existentes. Já na tecnolofilia, busca-se a solução dos problemas com qualquer nova tecnologia. A autora enfatiza que nenhuma das duas vertentes foca, verdadeiramente, a situação-problema que se pretende resolver. Consideramos que são dois extremos que tratam do tema de forma superficial, ora por meio do desconhecimento junto com a repulsa, ora por meio do desconhecimento junto com a ilusão. Enfatizamos que nas duas vertentes, o desconhecimento é ponto central. Concordamos com Malusá (2003, p. 153) quando afirma que “resistir às mudanças ou assumir modismos são formas idênticas de banalizar o ato complexo de educar”.

Pucci (2010) enfatiza o caráter ambíguo das tecnologias. Para o autor, estas são utilizadas para o bem da sociedade, mas ao mesmo tempo podem causar malefícios a essa mesma sociedade. As pessoas se vêm cada dia mais absorvidas pelos aparatos tecnológicos que, com o tempo, tornam-se instrumentos essenciais para sua sobrevivência, como a internet, o celular, os computadores, os eletrodomésticos, dentre outros.

Conforme exposto, ressaltamos a importância da reflexão sobre o uso das tecnologias na área educacional, sobretudo na Educação a Distância, que utiliza, na maior parte do

tempo, as tecnologias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Essas tecnologias permeiam as discussões realizadas acima sobre a globalização, o capitalismo e a *cibercultura*. Consideramos que é nesse contexto que a educação a distância vem sendo ampliada e vem se tornando realidade nas instituições de ensino. Ser um professor em um mundo globalizado, não quer dizer que o professor deva ser aquele que utiliza as tecnologias mais modernas em sua prática, mas sim aquele professor que analisa, reflete e busca conhecer e utilizar recursos para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Bauman (1999) apresenta dois personagens ilustrativos que regem as novas transformações do mundo móvel e globalizado em que vivemos: os turistas e os vagabundos. Para o autor, os turistas seriam aquelas pessoas globalizadas, integradas ao sistema líquido, que se locomovem com destreza e são sempre bem-vindas em diferentes espaços, ou seja, escolhem, têm oportunidades, sonhos, desejos, enquanto os vagabundos são forçados à locomoção e a liquidez espaço temporal, são pessoas desprovidas de opções e possibilidades de realizar sonhos e buscar aquilo que se considera o melhor.

Os turistas ficam ou se vão ao seu bel-prazer. Deixam um lugar quando novas oportunidades ainda não experimentadas acenam de outra parte. Os vagabundos sabem que não ficarão muito tempo num lugar, por mais que o desejem, pois provavelmente em nenhum lugar onde pousem serão bem-recebidos (...) O que se aclama hoje como “globalização” gira em função dos sonhos dos turistas. Seu efeito secundário – *colateral* mas inevitável – é a transformação de muitos outros em vagabundos (BAUMAN, 1999, p. 101).

Essa metáfora apresentada pelo autor pode vir ao encontro da situação dos cursos na modalidade a distância que, em muitos discursos, vêm atender às pessoas marginalizadas que não tiveram acesso ao ensino superior presencial seja por questões econômicas, de falta de tempo ou de oportunidade. Acreditamos que enquanto houver a lógica de atendimento aos ditos “vagabundos”, a Educação a Distância não será pensada, reconhecida e acolhida com o devido respeito e qualidade pertinentes a muitos cursos que hoje são oferecidos. Portanto, temos a convicção de que todos deveriam gozar de uma educação para os ditos “turistas”.

Em suma, consideramos que mais importante do que entender como funcionam os aparatos, as práticas pedagógicas e metodologias de EaD, é essencial para os sujeitos envolvidos conhecer as relações que fundamentam tal prática e os objetivos educacionais que se pretende atingir. Não se trata, simplesmente, de uma discussão sobre tecnologia,

internet ou rede, que são as primeiras ideias que surgem quando nos voltamos para a Educação a Distância. Há outras questões que devem compor o debate.

Torna-se cada vez mais importante compreendermos as diferentes faces que perpassam a prática desenvolvida na Educação a Distância. Concordamos com Zuin (2006) ao postular que:

um dos grandes desafios em relação ao ensino a distância é o de fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes. Não se pode ser ingênuo a ponto de se acreditar que a presença física do professor garanta por si só o ensino de boa qualidade, haja vista o fato de prevalecer, em muitas ocasiões presenciais, o denominado pacto de mediocridade, no qual o professor finge que ensina e o alunos fingem que aprendem (ZUIN, 2006, p. 948).

Desse modo, a questão que se impõe não é discutir qual a melhor modalidade de educação, mas os êxitos, as possibilidades e também os limites de cada uma delas para a formação humana. É preciso investir em uma compreensão mais crítica e aprofundada sobre os modos de se fazer e pensar a educação em instituições de ensino superior, especialmente em relação à formação de professores para atuarem na educação básica.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

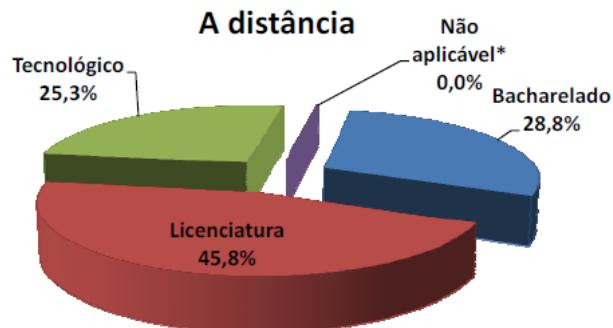
O papel dos professores vem, ao longo dos anos, sendo ressaltado, sobretudo após o surgimento das inúmeras possibilidades de formação inicial e continuada, proporcionadas pela educação a distância. Concordamos com Fonseca (2010, p.393) ao considerar a formação de professores:

como processo educativo que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos e transcende os limites da escolaridade formal – logo, não se inicia nem termina na educação superior (nos cursos de graduação, pós-graduação e aprimoramento). Processual, permanente, como o processo de aprender e ensinar, desenvolve-se na experiência cotidiana, em diferentes tempos e espaços educativos, como nos espaços de lazer, teatros, cinemas e meios de comunicação, em diferentes lugares de memória, museus e bibliotecas, em igrejas e sindicatos e nos espaços e atividades formais e informais.

Conforme afirma a autora, o processo educativo se dá durante toda a vida e durante todos os espaços, sejam eles formais ou informais. A amplitude dessa concepção abre espaço para reconhecermos as possibilidades de formação docente em diferentes modalidades de ensino, o que pode contribuir para uma mudança do contexto educacional. Tal mudança permite que os professores, apesar das adversidades, concluam o ensino superior e se preparem para desenvolver com êxito o seu trabalho.

A LDB, no artigo 87, inciso 4º, define que ao final da década posterior à publicação dessa lei, sejam contratados somente professores que tenham formação superior ou “formados por treinamento em serviço”. Desde então, observa-se um crescente aumento da oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância no Brasil, *sendo um dos* exemplos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Esse Plano propõe a formação de professores por meio da articulação de cursos tanto presenciais quanto a distância, visando, sobretudo, à qualificação dos professores que atuam na Educação Básica e ainda não possuem formação adequada. A seguir apresentamos a percentual dos cursos oferecidos na modalidade a distância.

Gráfico 4 - Percentual de cursos oferecidos na modalidade a distância



Fonte: Censo da Educação Superior 2010

Conforme podemos observar no gráfico, a grande porcentagem de cursos a distância são licenciaturas, ou seja, grande parte desses cursos está destinada à formação dos professores. Giolo (2008) é um dos autores que analisa os impactos da educação a distância na formação dos professores e enfatiza que nessa modalidade de educação a ausência dos saberes experienciais ocorridos nas trocas da sala de aula, em estágios e nos ambientes intersticiais da universidade pode gerar no professor insegurança e falta de habilidade no manejo de sala de aula. Por isso, Giolo considera essas trocas imprescindíveis para a formação docente, na medida em que:

Os pedagogos irão enfrentar uma turma de alunos, vivos e presentes, reunidos numa escola, e, nesse ambiente, não serão exigidos apenas conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibições, liderança, paciência, etc.), coisas que se aprendem nos livros e, principalmente, na prática da convivência... (GIOLO, 2008, p. 1228).

Consideramos inquestionável a riqueza das interações face a face, conforme afirma Giolo (op. cit.). No entanto, consideramos que também é importante questionarmos se a aprendizagem da experiência prática está ocorrendo, efetivamente, na formação de professores, tendo em vista que são exigidas atividades de estágio nas diferentes modalidades. Há de ser realizar tal reflexão não somente no que concerne à prática da modalidade a distância, mas na educação como um todo, independentemente da modalidade.

Ao tratar da formação de professores, tanto na modalidade presencial quanto a distância, autores como Cavalcanti (2010) destaca a discussão entre a Didática e as didáticas específicas.

Por Didática, comprehende-se um campo do conhecimento que se ocupa da reflexão sobre o processo de ensino, entendido como uma prática social, dinâmica e subjetiva, não limitada a uma correta aplicação de regras gerais e procedimentos. Nessa perspectiva, a didática da Geografia busca analisar a dinâmica do ensino dessa matéria: elementos constitutivos, condições de realização, contextos e sujeitos, limites e demandas. Sua contribuição é produzir conhecimento amplo do ensino e dos fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia escolar, seus princípios epistemológicos, subsidiando assim a atuação docente consciente e autônoma. (CAVALCANTI, 2010, p. 3)

Compreendendo a importância da formação dos professores, sobretudo para entendermos como a Geografia se insere nos cursos de Pedagogia, julgamos necessário discorrermos sobre a Didática Geral e as Didáticas Específicas com o objetivo de conhecer as possibilidades e os desafios inerentes a essas disciplinas, consideradas como essenciais para a formação dos professores. Também analisaremos o contexto histórico da formação de professores no Brasil e particularmente do Curso de Pedagogia na modalidade a distância.

2.1 Didática geral e didáticas específicas

A atividade docente, independentemente da área de conhecimento, requer saberes e práticas específicas que constituem o domínio teórico e prático da didática, disciplina essencial para a profissão docente. A didática apresenta-se como uma disciplina que estuda as relações entre ensino e aprendizagem, junto a outros campos científicos. Entretanto, é conhecido o desencontro entre as abordagens didáticas de professores oriundos da pedagogia e de professores das didáticas específicas.

Para Libâneo (2008), os professores das didáticas específicas, muitas vezes, criticam os pedagogos por estes julgarem os conteúdos das disciplinas o mais importante para sua atividade docente, premissa esta não reconhecida pelos pedagogos. Já os pedagogos ressaltam a importância de os professores conhecerem os diversos aspectos que influenciam a prática educativa: a realidade dos alunos, a seleção e organização de conteúdos, a avaliação, dentre outros.

Houve uma primeira fase na Didática Geral em que prevaleceu a ideia de uma didática única para todas as disciplinas. Na segunda fase consolidaram-se as metodologias específicas, contrapondo-se à didática geral, e na terceira fase buscava-se a unidade entre essas duas vertentes. Libâneo (2008), por sua vez, reforça o caráter de unicidade e

interdependência das didáticas, salientando que o pedagógico não se dissocia do epistemológico. Também apresenta os seguintes argumentos para a integração das didáticas:

- o ensino é o objeto de estudo dos dois campos;
- as formas de ensinar dependem das formas de aprender;
- aprender é desenvolver atividades cognitivas;
- o caráter de intencionalidade do ensino (ensinar não é apenas transmitir matéria, é um assunto pedagógico, psicológico e ético voltado para a formação da personalidade);

Assim, a didática não se sustenta sem os conteúdos e os mesmos não se sustentam sem as teorias da educação, do conhecimento, das psicologias do desenvolvimento, dos métodos, da filosofia, dentre outros. O autor ressalta que é necessária uma renovação dos conteúdos da didática e, em consequência, uma renovação das propostas de formação inicial e continuada de professores. As ações mentais requerem a resolução de tarefas cognitivas que devem ser baseadas em problemas. A ideia é a de que o professor pesquise enquanto ensina, seria o que o autor denomina “experimentação formativa”. Assim, o professor intervémativamente nos processos mentais das crianças, fato que precisa ser analisado no processo de formação docente.

Em uma abordagem formativa, Libâneo (op. cit.) apresenta cinco dimensões do didático: o conhecimento, o desenvolvimento e aprendizagem, os conhecimentos específicos, o ensino e as condições de ensino e aprendizagem. O papel da escola é ajudar os alunos a desenvolverem suas capacidades mentais e, ao mesmo tempo, possibilitar a eles a apropriação dos conteúdos. Ou seja, a escola tem como objetivo inserir os alunos em situações de aprendizagem. Os conceitos apresentados, nessa perspectiva, são ferramentas mentais de que os alunos precisam para lidar com problemas e situações da realidade. Sendo assim, aprender um conteúdo é interiorizar os modos de pensar, de raciocinar e investigar próprios da ciência ensinada. Os alunos, quando aprendem, percorrem os mesmos caminhos que os cientistas e esses percursos são permeados por momentos não lineares que envolvem a reflexão, a análise da matéria e a interiorização dos conteúdos. O autor salienta ainda que não há possibilidade de separar os campos da didática, ambas têm conteúdos próprios que são interdependentes.

Cunha (2004) realiza uma análise do papel da didática na formação de professores. Segundo essa autora, a partir das décadas de 1980 e 1990, intensificaram-se as reflexões acerca da didática na perspectiva da necessidade de afastá-la da racionalidade técnica e da

procura de novas bases para esse campo de conhecimento. Não se tratava de analisar somente a didática, mas de compreender que a prática pedagógica expressa pela didática está relacionada à influência do modelo capitalista na escola.

Segundo a autora, devido à relação da didática com a aplicação de fórmulas e técnicas, conhecidas como universais, os professores começaram a se tornar resistentes ao modelo vigente, contribuindo para colocar a didática em debate.

A didática no Brasil, de acordo com Cunha (2004), é atingida primeiramente por uma situação recessiva, que procurou desfazer-se do preconceito de que a didática era baseada na racionalidade técnica. Sob essa alegação, muitos cursos mudaram a nomenclatura e a disciplina passou a não ser mais chamada de “didática”, mas sim de “metodologias”. A fragilidade da discussão teórica da área, segundo a autora, resultou num “praticismo” no qual a atuação dos professores evitava a reelaboração da prática pedagógica e a respectiva compreensão dos seus desdobramentos em sala de aula.

O segundo movimento da didática no Brasil tratou da profissionalização docente. Segundo Cunha (2004), as políticas neoliberais vêm responsabilizando individualmente os professores pelos problemas de qualidade na educação e propiciando o incentivo a atitudes de concorrência entre os próprios professores, o que pode tornar o exercício docente ainda mais desgastante.

Contrapondo-se a esse “praticismo”, de que nos fala Cunha, que vem “dominando” a atuação docente, Ponte (1998, p.4) considera a didática como “um campo científico, onde se realiza trabalho de investigação e de produção de novo conhecimento”. O autor ainda argumenta que a didática apresenta mais do que meramente um cunho normativo, porque analisa as situações de ensino e aprendizagem, envolvendo as dimensões teórica e empírica.

Ponte classifica o conhecimento profissional dos professores nos seguintes domínios: o conhecimento dos conteúdos (inter-relações, relações com outras disciplinas, raciocínio, argumentação e validação); o conhecimento do currículo (objetivos, finalidades e articulações); o conhecimento do aluno (interesses, necessidades, processos de aprendizagem, cultura); o conhecimento do processo instrucional (preparação, condição e avaliação da prática).

Ponte ressalta que os professores devem ter uma formação didática voltada também para o desenvolvimento dos saberes específicos, pois assim terão subsídios para trabalhar com os conteúdos oriundos de cada disciplina. De acordo com esse autor:

a aprendizagem de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores de ordem disciplinar e a organização por áreas de saber marca decisivamente a vida escolar. Os programas de formação (tanto inicial como contínua) que não tenham em conta esta realidade conduzem necessariamente os seus formandos à frustração e ao desencanto quando se confrontam com as situações da prática (PONTE, p. 1, 1998).

Ariza e Toscano (2001) fazem uma reflexão sobre a forma com que os professores desenvolvem o saber-fazer, e mostram a importância do conhecimento tácito relacionado aos processos de ensino e aprendizagem que, em sua maioria, orientam e dirigem a conduta do professor em aula. Outro ponto destacado pelos autores refere-se à dicotomia conteúdo e metodologia. O saber sobre a disciplina é gerado por meio de estudos e reflexões teóricas, ao passo que a metodologia é gerada pela interiorização de formas de atuação docentes observadas desde quando os docentes ainda são alunos. Além disso, os acertos e erros ao longo do desenvolvimento do trabalho em sala de aula contribuem para fortalecer a atividade docente. Consideramos que tanto o conteúdo quanto a metodologia precisam ser fruto de reflexões teóricas e são necessariamente interdependentes.

Nessa perspectiva teórica, os desafios do conhecimento profissional docente referem-se à incorporação de uma abordagem didática adequada na hora de formular e selecionar os conteúdos curriculares no ensino das disciplinas com o objetivo de promover uma atuação mais potente e fundamentada. O desenvolvimento desse modelo de didática implica em profundas mudanças nas capacidades e nas práticas profissionais dos professores, na medida em que o professor deverá ser capaz de desenvolver um conjunto de habilidades importantes, quais sejam: refletir sobre a didática das disciplinas, a história das disciplinas, a cultura e o pensamento cotidiano, o desenho dos conteúdos escolares e conhecer os procedimentos metodológicos para se atingir o objetivo almejado (ARIZA; TOSCANO, op. cit.). O saber dos professores não pode reduzir-se ao conhecimento acadêmico e formal de uma dada disciplina.

Sendo assim, consideramos importante que nos cursos destinados à formação de professores tenha espaço tanto a didática geral quanto as didáticas específicas e elas precisam se relacionar intimamente e se complementar, pois essa formação requer o comprometimento em assegurar que os futuros professores dominem os conteúdos com os quais irão trabalhar bem como as metodologias e os fundamentos que embasam a educação destinada às crianças. Tal lacuna pode acarretar sério comprometimento do processo de

ensino e aprendizagem, o que afetará sensivelmente o papel importantíssimo da escola na formação do cidadão.

2.2 Panorama da formação de professores para os anos iniciais de escolarização no Brasil

De acordo com Gatti e Barreto (2009), os cursos específicos para a formação de professores foram inaugurados no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais. Nessa época a educação era para poucos e as escolas correspondiam ao nível secundário. Com o processo industrial no país, as preocupações começaram a se voltar para a formação de professores para o nível secundário e no início do século XX iniciou-se a criação de universidades. Em 1930 houve o acréscimo de um ano de disciplinas pedagógicas na formação dos bacharéis para a obtenção da licenciatura, denominado o modelo 3 + 1. Tal modelo também foi aplicado no curso de Pedagogia regulamentado em 1939 que era destinado:

a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries do ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente, instaurada, sendo vigente até nossos dias, tantos nos cursos, como na carreira e salários e sobretudo nas representações da comunidade social, acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica (GATTI E BARRETO, 2009, p. 37 - 38).

Observamos que, apesar de ser exigida a formação superior aos professores dos anos iniciais, tal exigência ainda não apresenta transformações significativas no contexto educacional levando em consideração a situação atual da educação básica no país.

Na década de 1970, com a Lei nº 5.692 que propôs a reforma da educação básica no Brasil, houve a extinção das escolas normais, ficando a formação dos professores da educação básica realizada por meio de uma habilitação no ensino médio, denominada magistério. Sendo esta uma habilitação, se ajustava ao currículo do segundo grau ocasionando uma formação superficial, ficando a formação específica relegada a último plano. Na tentativa de minimizar tais prejuízos, em 1982 surgiram os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (Cefams) cujos cursos eram integrais,

realizados em três anos e abrangiam a formação geral e pedagógica dos docentes. Tais cursos eram considerados como sendo de “alto grau de qualidade”, mas os Cefams foram fechados após a promulgação da Lei nº 9.394/96 que exigia a formação superior para os professores.

Em 1986 foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação – CFE – o parecer sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia. Ficou estabelecido que esses cursos também poderiam oferecer a formação para professores de 1^a e 4^a séries. É importantes salientar que mesmo antes desse parecer entrar em vigor, concluintes do curso de Pedagogia, por meio de recursos jurídicos, podiam lecionar no 1º grau mesmo sem terem a formação específica para esse nível de ensino. Em relação às demais licenciaturas, o CFE estabeleceu um currículo mínimo que privilegiava a área específica com complementação pedagógica no final do curso. Observamos que, atualmente, tais questões ainda se fazem presentes no âmbito da discussão sobre a formação de professores e, mesmo com os investimentos feitos pelo governo federal, ainda se percebe a existência de uma lacuna entre a formação do professor especialista e a do professor polivalente. Tal lacuna se dá tendo em vista que na formação do especialista os saberes pedagógicos geralmente não recebem a importância que merecem, enquanto que na formação dos professores polivalentes há uma carência na apropriação dos conteúdos próprios de cada disciplina, o que resulta no despreparo desses professores ao desenvolver os conteúdos de cada disciplina.

Com a LDB/96 muitas alterações foram pensadas. No entanto, os cursos de formação de professores ainda eram configurados com as mesmas características da legislação anterior. Somente em 2002, com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, iniciaram-se algumas transformações no currículo desses cursos. A lei exigiu que os professores da educação básica tivessem ensino superior e estipulou um prazo de dez anos para a reorganização do sistema educacional. Houve um esforço da administração pública para atender a essa legislação, tanto no que se refere ao aumento do número de cursos regulares, como no oferecimento de programas especiais (GATTI E BARRETO, 2009). Nesse contexto, é importante considerar que a educação a distância contribuiu significativamente para o aumento do número de cursos regulares, sobretudo, daqueles voltados para a formação de professores, como é possível observar adiante na análise sobre a trajetória do curso de Pedagogia na modalidade a distância.

A LDB de 1996, em seu artigo 62, define que a formação de professores para a educação básica deveria ser realizada em curso superior de licenciatura plena em universidades ou institutos de educação. Baseadas nos artigos 62 e 63 da LDB de 1996, Gatti e Barreto (2009) salientam que ficou facultada às universidades a organização da formação de professores de acordo com os projetos institucionais, desde que fossem licenciaturas plenas.

A Resolução CP nº 1/999 do Conselho Nacional de Educação propõe a flexibilidade dos cursos de formação, mas determina que os projetos pedagógicos das diferentes licenciaturas devam estar articulados entre si, evitando o funcionamento fragmentado desses cursos. Além disso, essa resolução faz referência à qualidade dos docentes e à necessidade da participação dos professores na elaboração e na avaliação dos projetos pedagógicos. Entretanto, essa Resolução não trata das atividades de pesquisa inerentes à universidade (GATTI E BARRETO, 2009). Após essa resolução ter entrado em vigor, e em seguida com a autorização de funcionamento das escolas normais superiores isoladas, houve a diminuição da oferta de vagas para cursos de Pedagogia nos Institutos Superiores de Educação (ISES), o que fez com que estes perdessem o aspecto organizativo da formação dos professores.

Essa perda também se acentua com as diretrizes curriculares para cada curso de professor “especialista”, sendo deixada em segundo plano a consideração das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, ao mesmo tempo em que proliferam licenciaturas independentes umas das outras, sem as articulações previstas. A desagregação que as pesquisas evidenciam no que respeita à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo parece corresponder a interesses institucionais diversos, como a existência de nichos institucionais cristalizados, ou a falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor, e a redução de custos. (GATTI E BARRETO, 2009, p. 46)

Podemos inferir que apesar da existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - que deveriam ser o norte para todos os cursos de formação de professores - muitas vezes as orientações nelas sugeridas não se consolidam na prática. De acordo com Gatti e Barreto, prevalece ainda, nas licenciaturas específicas, um enfoque maior nas disciplinas específicas sem articulação com a formação pedagógica.

Após a institucionalização da LDB, houve uma disputa que envolveu grupos distintos de educadores que mantinham posições discrepantes em relação à formação dos professores para os anos iniciais. Alguns educadores defendiam a tese de que os cursos de formação de professores deveriam ser realizados pelos ISES e pelas Escolas Normais

Superiores – ENS – e outros educadores defendiam a posição de que a formação deveria ser realizada pelos docentes dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas instituições de ensino superior. Ficou definido, após debates, que o curso de Pedagogia também se responsabilizaria pela formação dos professores da educação infantil, dos anos iniciais e ensino médio Normal, da educação de jovens e adultos e dos professores gestores (GATTI E BARRETO, 2009).

Nesse contexto, a Educação a Distância aparece como uma modalidade alternativa, principalmente no que concerne aos cursos de formação de professores. No início tais cursos eram tratados como programas emergenciais que eram pensados e planejados pelo governo federal e executados pelas instituições sem a devida atenção às especificidades de cada região. As experiências desenvolvidas pela Universidade Federal de Mato Grosso ganham destaque, fazendo dessa instituição a pioneira dos cursos de graduação a distância. Além de oferecer o primeiro curso de Licenciatura Plena em Educação Básica (1^a a 4^a séries na modalidade a distância), essa Universidade também desenvolveu (e vem desenvolvendo) vários estudos na área da EaD em parceria com outras instituições e outros países. Inclusive destaca-se a criação da linha de pesquisa em Educação a Distância no Mestrado em Educação desta instituição.

Iniciativas como os Programas Prodocência¹², Consórcio CEDERJ¹³ e Projeto Veredas¹⁴ vislumbravam a forte tendência em ofertar cursos de formação de professores para a educação básica na modalidade a distância. Tal tendência vem sendo confirmada e consolidada por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, destinado à democratização do ensino superior no país, sobretudo no que se refere a cursos de licenciatura. Exemplo disso é o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – que tem como objetivo principal, de acordo com o site do Sistema UAB “garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício” . Esse programa, como já apresentado anteriormente, é desenvolvido tanto na modalidade

¹² Elaborado, em 2006, pela equipe da Universidade Federal de Mato Grosso, com a participação de 21 universidades, em sua maioria, composta por instituições federais.

¹³ Criado em 2002 pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, com a participação das universidades públicas e centro de ciências.

¹⁴ Projeto desenvolvido pelo governo de Minas Gerais, agregando as instituições do Estado. Foi criado em 2001 e iniciou as atividades em 2002.

presencial quanto a distância e os cursos desenvolvidos na modalidade a distância são ofertados pelas instituições no âmbito do sistema UAB.

2.3 Os cursos de Pedagogia na modalidade a distância

Ao analisar a trajetória dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância, consideramos necessário apresentar as especificidades desses cursos e as questões atuais que engendram as discussões nesse campo de estudo.

O objeto de investigação da Pedagogia é a educação. Libâneo (2005) ressalta a importância de se pensar esse objeto nos diferentes tempos e espaços, tendo em vista a sua complexidade e transformação. De acordo com o autor:

Pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o quê e como fazer. Isso envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia (LIBÂNEO, 2005, p. 16).

O autor defende a ideia de que os educadores precisam da pedagogia para exercer a função docente, pois ao educar, utilizam diferentes práticas pedagógicas. Sendo assim, os educadores realizam opções pedagógicas e assumem determinados posicionamentos. Concomitantemente, esses profissionais enfrentam uma realidade repleta de incertezas, pressões sociais, crenças, utopias, relativismo moral dentre outras questões relativas aos contextos escolares.

Libâneo (op. cit., p. 19) sintetiza os objetivos principais do ato pedagógico:

- provimento de mediações culturais para o desenvolvimento da razão crítica, isto é, conhecimento teórico-científico, capacidades cognitivas e modos de ação;
- desenvolvimento da subjetividade do aluno e construção da identidade pessoal e acolhimento à diversidade cultural e social;
- formação para a cidadania e preparação para atuação na realidade.

Estamos vivendo numa condição pós-moderna, marcada por um conjunto de condições sociais, culturais e econômicas, e neste contexto os desafios educacionais presentes na sociedade pós-moderna caracterizam-se, sobretudo, pelo desenvolvimento científico-tecnológico e necessitam de novas práticas educacionais, como as que estão na base da EaD. A pedagogia nesse novo contexto tem uma importância fundamental, pois

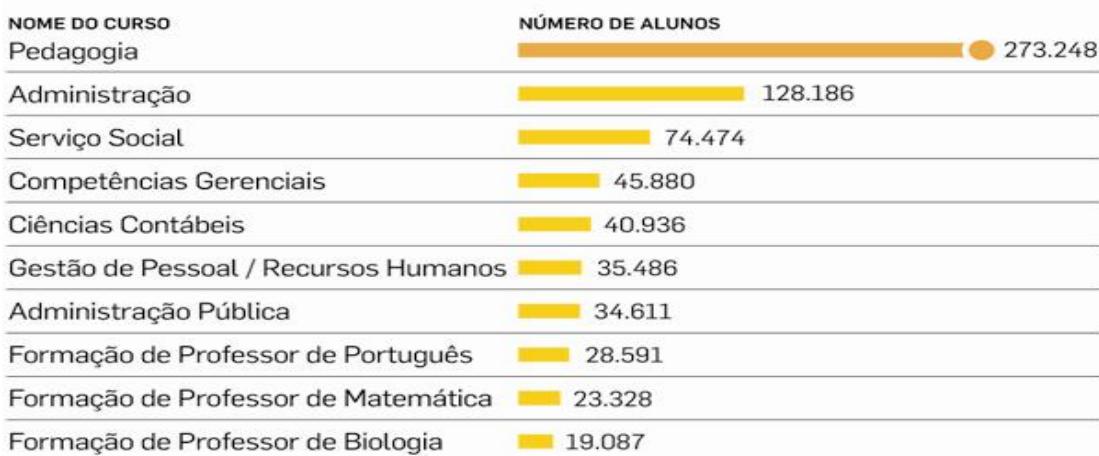
ampara as práticas docentes e é o campo de estudo onde se formam a maioria dos professores que atua na base da formação humana, a infância.

A década de 1990 foi um marco para a Educação a Distância no Brasil. Nesse período, além da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), também foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), oficialmente criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, visando ao fortalecimento dessa modalidade de educação no país. Oliveira (2006) alerta para o fato de que a criação da SEED ocorreu um ano após a criação do primeiro curso de graduação oferecido a distância no Brasil, o “Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1^a a 4^o série do 1^o grau por meio da modalidade de Educação a Distância”, atual curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso.

Além de ter sido o primeiro curso de graduação oferecido na modalidade a distância, conforme consta no quadro abaixo, a Pedagogia se destaca como a área com o maior número de matriculados nessa modalidade, atingindo o expressivo percentual de 34,2% das matrículas, conforme podemos verificar no gráfico 5 abaixo:

Gráfico 5 - Dez maiores cursos de graduação a distância em número de matrículas

● As graduações com maior número de alunos na EaD



FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2010/INEP

INFOGRÁFICO/AE

Fonte: Censo da Educação Superior, 2010

Conforme explicitado no gráfico acima, os números demonstram que o Curso de Pedagogia ficou em destaque em função do considerável número de ofertas na modalidade a distância, principalmente depois da implantação do sistema UAB. Esses cursos, sem dúvida, estão sendo base para a formação de muitos docentes que atuam no ensino básico e que

estão sendo responsáveis pela formação de um número significativo de crianças e jovens. Cabe salientar que esse público está obtendo a base para o desenvolvimento de vários conhecimentos, dentre estes os conhecimentos geográficos com muitos professores que são provenientes dos cursos de Pedagogia a distância, o que torna ainda mais importante conhecer como o ensino de Geografia vem sendo proposto nos cursos a distância onde estão matriculados mais de 200.000 alunos e possíveis futuros docentes que atuarão nos anos iniciais.

CAPÍTULO III

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Diante da realidade em que vivemos, marcada pelo mundo globalizado, a Geografia configura-se como um campo importante da educação, porque possibilita a leitura crítica do espaço. Salientamos que o espaço geográfico é decorrente das relações histórico-sociais estabelecidas entre homem e sociedade. De acordo com Cavalcanti (2010, p. 4) no processo de globalização:

observa-se maior interdependência entre as escalas nas quais os fenômenos e fatos espaciais ocorrem, maior e mais intensa comunicação entre as pessoas, empresas e instituições, levando à experiência simultânea (mas não homogênea) com esses fenômenos e fatos, ao adensamento de pessoas em territórios urbanos e globais e globalizados, a padronização de estilos de vida, mas também à acentuação da diversidade cultural.

Considerando a emergência da compreensão da diversidade e complexidade características do atual contexto social, bem como a importância do ensino da Geografia no que se refere ao desenvolvimento de posicionamentos, questionamentos e reflexões acerca das práticas sociais, buscaremos neste capítulo conhecer o processo de inclusão dessa disciplina nos currículos da educação básica e nos cursos de Pedagogia. Nossa objetivo aqui é resgatar parte da história da Geografia escolar. Apresentaremos também um estudo realizado acerca dos conhecimentos geográficos, com enfoque nas orientações metodológicas e no processo de seleção de conteúdos, abordando para isso questões referentes ao currículo. Para finalizarmos este capítulo trataremos das diferentes tendências teóricas do ensino de Geografia bem como das novas tendências para a Geografia escolar.

Conhecer como se deu o contexto histórico de institucionalização da Geografia escolar nos cursos de formação de professores dos anos iniciais, os movimentos de mudança na organização curricular e as atuais tendências teórico-metodológicas nos permitiram reconhecer as transformações ocorridas nessa disciplina e os impactos gerados no currículo dos cursos destinados à formação dos professores que atuam nessa área.

3.1 – A Geografia Escolar no Brasil

A educação é pensada e organizada de acordo com os aspectos político, social e econômico dos diferentes contextos históricos. Vale ressaltar a prevalência dos interesses hegemônicos nos rumos que vão sendo tomados desde o início da história da educação em nosso país. Assim, como nas demais disciplinas, no ensino de Geografia essa realidade não é diferente.

Para analisarmos a trajetória da Geografia Escolar percorreremos, de forma breve, o processo de criação da educação elementar no Brasil que apresenta contribuições importantes para compreendermos a construção dessa disciplina no cenário educacional brasileiro.

Desde o período colonial, a educação elementar aparece em várias configurações, sempre marcada pela marginalização frente aos demais níveis de ensino. Várias reformas ocorreram ao longo da história da educação brasileira no sentido de suscitar discussões acerca da importância da educação elementar. No entanto, poucas ações foram colocadas em prática. Como exemplo, destacamos a Reforma Benjamin Constant em 1890, época em que foi fundado o Ministério de Instrução, Correios e Telégrafos, que objetivava desencadear uma discussão acerca da desvalorização da educação. Com essa reforma propôs-se a divisão do ensino primário em 1º grau e 2º grau. De acordo com Novaes (2006, p.74):

com o crescimento das ciências modernas, o currículo deveria ter raízes científicas, aparecendo no 1º grau a ciência geográfica. Mas tal reforma não se cumpriu e o ensino primário continuou relegado até 1920, ao ensino das primeiras letras, ao aprendizado da leitura, da escrita e o cálculo, conforme decreto imperial de 1827.

Várias outras reformas aconteceram, mas também não apresentaram nenhum impacto significativo na trajetória do ensino primário e da Geografia Escolar. Sendo assim, podemos considerar que a educação brasileira, nos meados do século XIX, não atendia a todos os cidadãos, mas priorizava o atendimento à elite.

No século XX, as mudanças no contexto econômico causadas, sobretudo pelo surgimento das indústrias, ocasionaram significativas transformações no contexto social e educacional. A classe média operária começou a reivindicar uma educação para o povo. A educação primária apresentava-se como um alicerce para a construção e a consolidação do Estado e, em função disso, tornou-se uma preocupação da sociedade. Em consequência, surgiu o movimento da Escola Nova, cujos defensores eram Anísio Teixeira, Fernando de

Azevedo, Lourenço Filho, Delgado de Carvalho e Everardo Backeuser. Delgado de Carvalho, em 1926, organizou o Curso Livre Superior em Geografia, destinado aos professores primários. Esse curso tinha como objetivo oferecer uma formação mais atualizada e moderna em relação ao ensino de Geografia, para que a Geografia Científica pudesse ser implantada nos currículos escolares. As discussões propostas também requeriam a inclusão dessa disciplina no nível primário.

Vale lembrar que, também em 1930, Anísio Teixeira, amparado pelos modelos escolares americanos, propôs o trabalho conjunto da História e da Geografia no contexto escolar, englobando-as em uma única disciplina denominada “Estudos Sociais” (Fonseca, 2009). Tal proposta não foi institucionalizada, mas passou a fazer parte das discussões no contexto educacional.

Em 1937 deu-se início à Ditadura do Governo Vargas, época em que se reafirmou a importância da educação primária como uma forma de conscientizar o homem para a “consolidação do Estado-Nação”, principalmente para o grande número de imigrantes que chegavam ao Brasil. Destaca-se a criação da Comissão Nacional do Ensino Primário, em 1937, como indício da inclusão do ensino primário nas discussões educacionais da época. A preocupação voltava-se para a constituição da nação e para discussões acerca do currículo e das diretrizes do ensino primário. Nesse contexto a Geografia, juntamente com outras disciplinas, apresentava-se como essencial para a formação da identidade nacional. A esse respeito, Buitoni afirma que:

a geografia reforçava essa ideologia nacionalista e patriótica, apresentando textos que ressaltavam a grandeza da extensão territorial do País, a presença e a variedade de seus minérios e belezas naturais, naturalizando a concepção basicamente social e política do Estado-Nação. (BUITONI, 2010, p. 10)

Percebemos que nas décadas de 1940, 1950 e 1960 havia a preocupação de priorizar o desenvolvimento da identidade nacional pelos estudantes das escolas públicas. Conhecer o território do Brasil, os estados, as capitais, os nomes de rios, de países, dentre outros conteúdos era prioridade, pois se buscava a valorização do pensamento patriótico, do amor à pátria. Conforme afirma Buitoni (op. cit.), a ênfase se dava nos estudos dos aspectos físicos do espaço em detrimento do estudo dos homens e de suas relações na sociedade.

Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário (Reforma Capanema iniciada em 1942), a Geografia foi incluída no currículo oficial do ensino primário no país.

As escolas normais começaram a se desenvolver no período republicano e já no século XX iniciaram discussões no sentido de reconhecer a necessidade da formação superior para esses professores. Exemplo disso foi a criação do Curso de Pedagogia em 1939. Conforme nos esclarece Novaes (2006, p. 85), “a educação primária brasileira e o ensino de Geografia trilham caminhos pedregosos; somente na década de 1940 foram necessariamente solidificados”.

Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024, na qual, por um lado, mantinha as mesmas ideias da Lei Orgânica do Ensino Primário, mas, por outro lado, previa a flexibilidade do currículo. A educação nessa época tinha como objetivo integrar o homem à sociedade, conforme apresentado na Resolução nº 08/1971 do Conselho Federal de Educação. Essa Resolução previa “o ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, mas conviver.” Para atender a esse objetivo foi enfatizada a importância do ensino de moral e cívica.

Buscando formar professores capacitados para cumprir esse objetivo, o Regime Militar autorizou a oferta do curso de licenciatura curta em 1970, destinado à formação dos professores. Novaes (op. cit., p. 93) afirma que:

Essa política educacional provocou profundas discrepâncias no ensino de Geografia no final do século XX, formando professores com uma grande carência epistemológica, teórica e metodológica, que imprimiu a desvalorização da Geografia nos currículos escolares.

As licenciaturas curtas se apresentavam como outras opções de formação para docentes de 5^a a 8^a séries e também de 1^a a 4^a séries como, por exemplo, a licenciatura em Estudos Sociais. Importante ressaltar que no período da ditadura militar intensificou-se a necessidade de crescimento do campo educacional, agravando a crise na educação. Também o MEC iniciou parcerias com instituições internacionais com o intuito de buscar apoio técnico e financeiro para que a educação pudesse responder às demandas necessárias ao desenvolvimento econômico.

Nesse contexto político de regime militar que o Brasil estava vivenciando, foram criados os Estudos Sociais havendo prejuízos consideráveis para o ensino de Geografia e História que eram tratados de forma superficial e muitas vezes com os seus objetos e métodos confundidos. Os Estudos Sociais não tinham uma identidade própria, ora eram tratados como disciplina, ora como área de estudo. Em seu currículo havia referências

difusas em relação aos objetos de estudo da Geografia e da História. Em linhas gerais, houve um grande prejuízo na especificidade desse ensino (BUITONI, 2010).

Assim, o ensino fundamental de 1960 a 1990 foi marcado pela junção da História e da Geografia com consideráveis prejuízos teóricos e práticos para as duas áreas de ensino. Um fato prejudicou ainda mais o ensino de Geografia nesse nível de ensino: a inclusão, desde a década de 70, da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), que servia aos ideais da ditadura militar e ocupava parte da carga horária destinada aos Estudos Sociais. Também foram incluídas as disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) que também eram de caráter moralizante e ideológico.

Em 1980, com a volta da democracia, professores e estudiosos que retornavam ao país após o exílio criticavam fortemente os rumos que vinham tomando o ensino de Geografia.

A formação docente para atuar nos primeiros anos do ensino básico, de acordo com a lei nº 5.692 de 1971, exigia que os professores tivessem a formação no magistério do 2º grau e não havendo professores habilitados, o cargo poderia ser exercido por leigos. Essa situação também refletiu na forma como se ensinava geografia da época, pois esses professores leigos tiveram em sua formação os Estudos Sociais e não a Geografia.

Os anos 90 se destacaram como sendo um período de avanços para a Geografia Escolar, pois foi revogado o decreto que instituía a EMC e foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, o que garantiu à Geografia um espaço no currículo escolar. A publicação dos PCNs foi muito questionada por estudiosos e pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), sobretudo pela forma com que esse documento foi elaborado, com a participação de especialistas, sem o envolvimento da figura docente, e pela imposição do governo, que aceitou as sugestões dadas pelas associações, mas não alterou o documento (BUITONI, op. cit.). Ressaltamos a importância dos PCNs para a efetiva consolidação do ensino de Geografia no currículo dos anos iniciais.

Nas décadas de 1990 e 2000 as disciplinas Geografia e História passaram a ser concebidas novamente de forma separada e com propostas mais problematizadoras. Também houve, nos últimos anos, uma significativa ampliação das políticas voltadas para a formação inicial e continuada de professores, seja na modalidade presencial ou a distância, principalmente para professores que atuam na educação básica, sem a formação exigida, o que demonstra uma preocupação cada vez maior com esse nível de ensino. Entretanto

sabemos que há muito a ser feito para que haja uma transformação significativa na qualidade da educação básica no país.

Como podemos observar, ao longo dos anos, houve mudanças significativas na forma de se pensar a educação básica e a Geografia escolar. A Geografia vem se desenvolvendo e cada vez mais assume um papel importante para a formação do cidadão, conforme afirma Fonseca (2010, p. 16):

No século XXI, estamos vivenciando o retorno da História e da Geografia nos currículos dos anos iniciais da educação básica. Apesar da fusão e de todas as mudanças curriculares, é importante registrar que a História e a Geografia têm como objeto de estudo aspectos específicos da realidade e do conhecimento. As duas disciplinas têm em comum uma preocupação e um papel importante na educação: ajudam-nos a compreender o mundo, o tempo e o espaço, a experiência humana.

Atualmente as disciplinas Geografia e História são ministradas de forma separada. No entanto, não há como negar a interface existente entre as duas disciplinas. Os conhecimentos históricos e geográficos se complementam e são interligados por meio do desenvolvimento da noção de tempo (próprio da História) e espaço (próprio da Geografia), conhecimentos esses considerados imprescindíveis para a construção da cidadania.

3.1.1 O ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia

Ao analisar a história do ensino de Geografia nos anos iniciais, e considerando que os professores desse nível de ensino geralmente são formados em Pedagogia, torna-se pertinente analisarmos também o contexto histórico em que se deu a constituição dessa disciplina nos cursos de formação. Os cursos de Pedagogia, geralmente, apresentam em seus projetos pedagógicos uma disciplina voltada para o ensino de Geografia. De acordo com Lastória (2009, p.296), a Geografia “é concebida como um componente curricular que visa apresentar aos futuros professores ‘o que’ e ‘como’ ensinar Geografia nos anos iniciais e na Educação Infantil”.

Sales (2007), por sua vez, analisa o perfil do Licenciado em Pedagogia frente às demandas do ensino de Geografia, salientando que muitas vezes, ao longo de sua formação, o licenciado não tem os conhecimentos mínimos necessários ao exercício dessa disciplina. O resultado dessa falta de preparo apresenta rebatimento no encaminhamento das atividades pedagógicas que não desenvolvem os conteúdos próprios da Geografia e, muitas vezes, são baseados na memorização ou apresentam-se descontextualizados da realidade dos alunos.

Importante salientar que os licenciados do curso de Pedagogia que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental lidam em sua prática com o alicerce da educação escolar, quando se inicia a construção do conhecimento. Em função dessa especificidade, ressaltamos a importância de haver êxito no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais, pois a experiência inicial do estudante no campo da educação interferirá significativamente no desenrolar de sua trajetória acadêmica e em sua formação como cidadão.

Para explicar como se dá a concepção da Geografia Escolar, Lastória (2009) compara a experiência com o ensino de Geografia desenvolvido na Europa, em especial na Espanha e em Portugal, com a experiência no Brasil. Na Espanha, a didática de ensino de Geografia tem uma abordagem mais ampla e é denominada Didática das Ciências Sociais (fazem parte dessa área a Didática da Geografia, da História e da História da Arte). Assim, a Didática da Geografia trata tanto da ciência geográfica como da didática e é entendida como objeto de aprendizagem, ou seja, para ensinar tal conteúdo, além do que é próprio da disciplina, há também a preocupação com os aspectos da didática: como se dá a aprendizagem do aluno, as dificuldades que podem aparecer durante o processo de ensino e aprendizagem e demais condições para a aprendizagem. Além dessa abordagem mais ampla, nesses países também existem departamentos universitários dedicados ao ensino e à pesquisa direcionados especificamente a essa área do conhecimento e também periódicos exclusivos que tratam da Didática da Geografia.

No Brasil, de acordo com Lastória (op. cit.), a Didática da Geografia ainda não tem toda essa amplitude. Não há departamentos específicos para ensino e pesquisa na área. No entanto, há de se considerar que o ensino de Geografia vem fazendo parte dos debates em educação a cada ano, além de estar aumentando o número de produções acadêmicas relacionadas ao tema e também se destacando em eventos que tratam de questões acerca desse campo de estudos.

O tratamento de uma disciplina específica como a Geografia demanda atenção especial aos fundamentos do conhecimento geográfico. Nesse contexto, saber o que ensinar e quais as condições para que a educação ocorra tornam-se elementos imprescindíveis. Cavalcanti (2010) ressalta que uma das maiores dificuldades dos professores que ensinam Geografia é atrair a atenção e motivar os alunos para as aulas, pois os conteúdos muitas vezes não se apresentam atrativos para os estudantes. A autora considera necessário

primeiramente que os professores reflitam sobre as contribuições da Geografia para a vida, visando compreender a importância dessa disciplina para se analisar criticamente a realidade. Assim, compreender as prioridades do que ensinar é essencial.

Diante desse quadro, o ensino de Geografia impõe aos professores o desafio da seleção de conteúdos, questão presente nas discussões em todas as áreas do ensino. De acordo com Forquin (1992), nem toda a cultura pode ser contemplada no contexto de ensino e aprendizagem escolares. Por isso, faz-se necessário, além de uma seleção adequada de conteúdos, o estabelecimento de uma proposta curricular. Trata-se de saber quais são os aspectos culturais (conhecimentos, atitudes, valores) que precisam ser contemplados para se realizar um trabalho sistemático e amparado pela escola. Nesse processo é preciso estar atento para o fato de que é inegável que a transmissão da herança cultural seja função essencial da educação. No entanto, às vezes, essa função volta-se somente para a mera reprodução das informações sem que haja uma preocupação com a reinterpretação e reavaliação desses conteúdos.

Assim, o que perdura e é transmitido é o conteúdo julgado como forte, original e incontestável, ficando o trivial esquecido. Em nossa sociedade, a escola e a universidade têm por papel identificar, consagrar e transmitir os saberes, “as marcas dos homens”. A seleção de uma “tradição” não obedece apenas a motivações intrínsecas, mas depende muito mais de fatores sociais, políticos e ideológicos. Há de se considerar também as relações de poder existentes na seleção de conteúdos, porque exibem sempre certa arbitrariedade na qual a memória cultural e coletiva tornam-se reinvenções.

Forquin (op. cit.) apresenta as várias formas de a escola se relacionar com o passado:

- relação nostálgica: valorização incondicional do passado;
- relação seletiva: decantação, cristalização, consagração do melhor;
- leitura dinâmica: passado apresentado apenas como uma etapa;
- perspectivas arqueológicas: procura reconhecer o que está oculto e afeta o presente;
- perspectiva genealogista: procura o passado para explicar o presente;
- perspectiva histórica: supõe reconstituição objetiva e distante;

A “seleção cultural escolar” não é exercida somente na herança cultural do passado, mas incide também sobre o presente. No caso da Geografia, as mudanças são expressivas, principalmente em se tratando das relações do sujeito com o meio ambiente como, por exemplo, os impactos ambientais que vêm afetando a natureza e a vida humana no planeta,

as relações de poder mundiais, que têm impacto direto em diferentes nações, os conflitos que marcam a geografia do mundo, a qualidade de vida da população, os desafios locais frente às imposições globais, a geografia do cotidiano etc.

Consideramos, a partir das teorias até agora apresentadas, que a discussão sobre o currículo transcende a questão da escolha de conteúdos e requer também uma análise sobre a cultura escolar. A escola não somente tem saberes e formas típicas (uma cultura própria), limitados ao seu ambiente intramuros, mas também influencia práticas, culturas e modos de pensamento. Uma das características essenciais do saber escolar é sua organização sob a forma de matérias, com fronteiras bem delimitadas.

A história do ensino escolar revela a instabilidade dessa divisão com destaque para a diferença entre as “matérias literárias” (trivium) e as “matérias científicas” (quadrivium), nas quais a Geografia se insere. Essa compartimentação é mais conflituosa nas etapas finais do ensino fundamental e no ensino médio, em que as matérias são ministradas por diferentes professores com formação específica. Forquin (1992) ainda observa, no que se refere ao currículo escolar, que as resistências relacionadas às inovações no âmbito de cada disciplina se justificam pela ameaça da identidade pessoal do docente. O aluno, ao se identificar com uma determinada disciplina e especializar-se nela, está construindo a sua identidade profissional e cultural.

Forquin (op. cit.) considera ainda que os caminhos abertos para a reflexão sociológica sobre o currículo, numa perspectiva sócio-historiográfica, partiram dos estudos de Chervel (1991) e Goodson (1995), que tratam em seus estudos da compreensão de como nascem e evoluem as matérias de ensino e os conflitos que existem entre elas. Para o autor:

as matérias novas, tais como, por exemplo, as “ciências do ambiente” representam freqüentemente um elemento conflituoso para as disciplinas já existentes tais como a geografia ou a biologia, devido aos problemas de definição de estatuto, de divisão de recursos, de delimitações territoriais colocadas por sua admissão no corpus de saberes escolares e por sua introdução nos históricos escolares (FORQUIN,1992, p.40).

Em relação à evolução da disciplina Geografia, Forquin relata que Ivor Goodson descreve a história dessa disciplina como sendo tratada como um saber elementar e utilitário nos primórdios para receber um tratamento de saber acadêmico e científico a partir de 1870.

Os saberes escolares não se diferem somente por questões funcionais (tipos, níveis de ensino, matérias), mas também por fenômenos de hierarquização ou “estratificação”. As estratégias educacionais como horários, pesos relativos à avaliação, foco no mercado de

trabalho e ascensão social, bem como a competição, ajudam a revelar as diferenças que existem sobre os diversos tipos de saberes e o fato de haver uma hierarquização entre os mesmos. Podemos citar como exemplo de hierarquização entre os saberes a força que tem disciplinas como Português e Matemática na história da educação. Sabemos que desde a educação jesuíta priorizou-se o ensino da leitura e da escrita, e as outras ciências, principalmente a Geografia, ficaram relegadas por muitos anos dos currículos escolares (NOVAES, 2006).

Analizando as relações de poder existentes no contexto escolar entre as diversas disciplinas e os diversos conteúdos, torna-se necessário considerar também as relações existentes entre as partes e o todo, o universal e o diverso que causam impactos também na questão da seleção de conteúdos. Ortiz (2007) analisa esses termos e nos adverte para o fato de que a diferença não possui um valor em si, uma estrutura, ou essência que não esteja ligada a situações históricas determinadas. A diferença está relacionada com o que é particular, tem a ideia de limite, de identidade, concepção esta incompatível com o movimento de universalismo. O universal, por sua vez, remete-nos à ideia de expansão, de humanidade, “todos”, quebra de fronteiras. Na globalização esse par antagônico se entrelaça, mesclando valores. Ou seja, na valorização das diferenças estão intrínsecos valores como democracia, igualdade, cidadania e humanidade.

Ao analisarmos a seleção de conteúdo, devemos considerar que cada grupo social possui território geográfico, costumes, língua, deuses, formas de governo e nesse contexto existem várias questões universais que se contradizem e competem entre si como, por exemplo, as religiões. As sociedades modernas são marcadas pela diferenciação. A esse respeito, Ortiz (op. cit.) argumenta que o processo de globalização trata de uma totalidade no interior da qual as partes que a constituem são permeadas por um elemento comum, assim, a diversidade torna-se parte integrante da totalidade. O autor ainda ressalta que ao se considerar as culturas um “patrimônio da humanidade”, está-se considerando a diversidade enquanto valor universal.

A partir dessa exposição, podemos considerar que a discussão entre o diverso e o universal se faz presente em todas as áreas do conhecimento, em especial no ensino de Geografia. De acordo com Cavalcanti (2010), a abordagem multiescalar dos conteúdos geográficos busca entender os fenômenos na relação entre o lugar/mundo, rompendo com a dicotomia dessas dimensões. No mundo globalizado há uma intensa articulação entre local e

global, cujas dimensões espaciais são interligadas e interdependentes, fazendo com que os fenômenos sejam melhor entendidos na relação parte/todo.

Para compreender o mundo contemporâneo é necessário, sobretudo, conhecer os diversos espaços e interpretar o que as diferenças existentes nesses espaços nos revelam. Com a globalização, principalmente com o advento das tecnologias da informação e comunicação, cada dia mais convivemos com a ideia do universal, do conhecimento acessível a todos, ou seja, por meio dos processos de comunicação, as pessoas têm acesso a diferentes territórios, fatos e fenômenos em tempo real. Assim, a interpretação de tais fenômenos se torna cada dia mais complexa e exige para isso a utilização de diversos saberes e campos do conhecimento. A Geografia, nesse sentido, contribui para a compreensão da “espacialidade dos fenômenos e elege como categoria principal de análise o espaço geográfico, produto histórico e social, além de outras consideradas elementares como lugar, território e paisagem” (CAVALCANTI, 2010, p.4).

3.2 Delineamentos teóricos no campo do ensino de Geografia

Considerada por muitos como uma disciplina científica nova, a Geografia é uma área do conhecimento antiga e apresentou-se como uma necessidade da humanidade. Destacamos como exemplo da aplicação dos conhecimentos geográficos em épocas passadas as expedições que culminaram na descoberta da América e de outros continentes. Para que tais expedições pudessem acontecer foram necessários conhecimentos geográficos. De acordo com Tonini (2006), nessas expedições, os exploradores utilizavam Astronomia, Cartografia e outros campos do saber para mapear os conhecimentos construídos sobre o mundo. Tais conhecimentos contribuíram posteriormente para a organização da Geografia.

Os primeiros passos para a sistematização da Geografia foram dados com a intenção de construir um campo de conhecimento com a finalidade de descrever os grupos humanos e os lugares. Esse conhecimento foi buscado, inicialmente, nos relatos das aventuras dos exploradores, nas narrativas dos viajantes, nas relações entre os comerciantes, nos romances dos escritores, nas investigações dos historiadores. Muitos desses conhecimentos eram vistos simplesmente como curiosidades sobre as coisas do mundo. Pode-se observar, no entanto, que alguns dos relatos eram estratégias para registrar informações precisas sobre o espaço visitado, as quais relatavam o potencial natural, a população e as possibilidades de relação. Desse modo, atribuir ingenuidade a esses relatos seria deixar de olhar a extraordinária fonte de informações precisas que continham, seria continuar, na atualidade, a insistir numa visão naturalista das descrições (TONINI, 2006, p. 16).

O discurso geográfico que vai se delineando no século XIX apresentava como método de investigação a observação direta e a descrição detalhada. Tal método revelava uma característica dual relevante porque tomava como base para análise a natureza e as descrições humanas. Tonini (op. cit.) salienta que tal dualidade ainda pode ser percebida nos conteúdos das escolas e nos livros didáticos, que desenvolvem primeiramente os trabalhos de descrição física e posteriormente a humana. Procurava-se, a partir das diferentes configurações terrestres, definir a identidade dos povos. Seria a busca das generalizações passíveis de objetividade e verificação.

Observamos, assim, que desde a antiguidade há vestígios dos conhecimentos geográficos. Importante salientar que esse foi o início de uma ciência que passou por inúmeras transformações em diferentes momentos. De acordo com Moraes (1983), o desenvolvimento da Geografia é marcado pelas seguintes tendências teóricas: a Geografia Tradicional, a Geografia Pragmática e a Geografia Crítica.

A Geografia Tradicional surgiu no século XIX na Alemanha e se desenvolveu em outros países europeus. Valorizava a observação e era baseada no empirismo exacerbado. Tratava de fenômenos aparentes por meio de uma abordagem positivista e acreditava na neutralidade científica. A preocupação maior dessa Geografia era descrever os fenômenos sem, no entanto, explicá-los. Outro ponto importante a considerar era a ligação com os Estados Nacionais e a preocupação voltada para a afirmação do nacionalismo patriótico. No campo do ensino, a Geografia Tradicional era baseada na memorização de informações e no enciclopedismo, por meio de uma abordagem da realidade sem preocupação com a crítica e com questionamentos. Moraes (1983) considera que a partir da década de 70 essa noção de geografia foi sendo superada, mas sabemos que há ainda resquícios dessa prática na atualidade. Contribuindo para a caracterização da Geografia Tradicional, Silveira (2006, p. 8) relata que:

a utilidade do discurso geográfico era, em grande parte, a produção de mapas e inventários. Em definitivo, a geografia nascia como ciência de Estado, ligada à burguesia e preocupada no encontro de equilíbrios nas complexas equações de população, alimentos e arrecadação de impostos.

Nas décadas de 60 e 70 surge a Geografia Pragmática. Como o próprio nome diz, uma geografia voltada para a prática, para a ação, que critica a Geografia Tradicional. No entanto, tal crítica é feita de forma superficial, pois não muda os fundamentos desta, apenas propõe novas metodologias e atualizações técnicas e discursivas. A Geografia pragmática

engloba a Geografia quantitativa, as teorias de sistemas que utilizam fortemente a linguagem matemática. No campo educacional essa Geografia teve pouca repercussão, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, a Geografia Crítica surgiu, também na década de 60 e 70, como uma crítica radical às demais tendências teóricas da Geografia porque questionava as relações da Geografia com o poder militar e com a elite dominante e a produção ideológica voltada aos interesses do capital. Com essa abordagem, a Geografia Crítica também apresentava restrições em relação à Geografia ensinada nas escolas, considerada acrítica e ingênua. Baseava-se fundamentalmente no marxismo e procurava ressaltar o caráter social da ciência geográfica e o repensar da relação entre sociedade e natureza por meio da análise das implicações do poder no espaço (LACOSTE, 1988). Assim essa geografia ficou marcada como uma abordagem que denunciou as desigualdades sociais e lutou pelo engajamento dos geógrafos nas lutas sociais em prol da transformação da realidade. A Geografia Crítica, a partir da década de 1980, começou a influenciar as propostas curriculares para o ensino de Geografia em diferentes estados brasileiros. Nessa época, especialmente na área do ensino, a Geografia começa a ter um papel relevante. Entretanto, assim como aconteceu com a Geografia pragmática, a teoria da Geografia crítica teve pouca repercussão nos conteúdos desenvolvidos nos anos iniciais, mas se destacou mais nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

O pensamento crítico e radical que provocou mudanças na Geografia nos anos de 1970 e 1980, de acordo com Carlos (2007, p. 3) encontra-se, atualmente, em refluxo. De acordo com a autora:

em muitos casos, a geografia foi invadida pelo pensamento neoliberal que impõe a eficiência e a competência - qualidades intrínsecas à burocracia – como objetivo último, fazendo com que esta ciência ganhasse uma expressão ideológica o que recoloca a questão do papel (responsabilidade) do geógrafo na compreensão da sociedade atual. Tal mudança foi feita sem uma profunda e rigorosa crítica das possibilidades e limites do pensamento de Marx, bem como da chamada “geografia crítica”, fundada nesta perspectiva teórico-metodológica.

Como podemos observar, há restrições em relação à “Geografia Crítica” e à superficialidade das críticas frente às propostas fundamentadas no marxismo, em função do desconhecimento das possibilidades e dos limites do pensamento marxista, por meio, provavelmente, de uma leitura equivocada por parte de alguns geógrafos. A autora, no entanto, ressalta que não se trata de buscar ou negar as ideias marxistas para as explicações

das questões atuais e direciona as discussões a favor da construção do conhecimento por meio do processo crítico. Além disso, essa autora ainda direciona o foco da atenção para os aspectos que podem estar escondidos e ilumina os “resíduos”, ou seja, as contradições e os conflitos.

A abordagem mais crítica da Geografia, bem como a discussão sobre a geografia humanista nos anos iniciais do ensino fundamental, foi intensificada na década de 1990, sobretudo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Conforme explicitado anteriormente, ao tratarmos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, devemos considerar os pontos positivos e os negativos presentes nesses documentos oficiais. Com as discussões da nova LDB, começaram a ser delineadas novas propostas para a educação, dentre elas os PCNs e as Diretrizes Curriculares, com o intuito de normatizar e orientar o planejamento curricular nas escolas e, com isso, traçar um novo perfil de educação no Brasil. As discussões caminhavam para o aumento da responsabilidade dos estados e municípios na política educacional, mas a tendência era de que as diretrizes gerais fossem geradas na esfera federal. Ou seja, configurava-se aí uma contradição, pois as discussões apontavam para a implantação de ações voltadas para a centralização das decisões para o governo federal, mas também para a descentralização, já que eram delegadas responsabilidades à esfera estadual. Sposito (1999) denominou esta como sendo uma política de “descentralização centralizada”. Tal política era justificada pela necessidade de garantir uma equivalência e qualidade mínima do ensino. De acordo com essa autora (op. cit., p. 21) “o governo federal pensa que cabe a ele oferecer as diretrizes e aos outros cumpri-las, e, ainda, que seriam talvez irrelevantes as opiniões e contribuições que os diferentes grupos envolvidos no processo pudessem dar para a construção das propostas”. Neste sentido, uma das maiores críticas a esses documentos diz respeito ao fato de não se considerar a realidade de cada região, aumentando consideravelmente as disparidades dos processos educativos.

Sposito (op. cit.) considera que os PCNs contribuíram para a revisão das propostas para o ensino médio e fundamental e sua elaboração permitiu uma reflexão mais ampla dos objetivos gerais e das formas de estruturação dos projetos destinados a esses níveis de ensino, por meio da participação de diferentes equipes. Outro ponto importante do documento foi a proposta de trabalho com os temas transversais por meio de uma abordagem interdisciplinar, o que contribuiu para aproximar as diferentes realidades de sala

de aula. A autora ressalta como um dos aspectos mais relevantes nos PCNs para o ensino de Geografia a proposição da utilização de diferentes linguagens, com destaque para a cartografia. Buitoni (2010, p. 16) reforça os aspectos positivos apresentados por Sposito (1999) e salienta que nesses documentos “o uso da linguagem virtual e a abertura para as múltiplas linguagens contribuíram para a revalorização do saber cartográfico”.

Os aspectos negativos apontados por Sposito se referem à ausência dos professores na elaboração das propostas. Nos parâmetros curriculares também não foram consideradas as propostas educacionais estaduais e municipais ocorridas desde a década de 1980, que também contribuíram para ampliar a discussão sobre o ensino de Geografia e propuseram avanços no contexto educacional.

Sendo assim, observamos que os PCNs foram importantes para as discussões no contexto educacional. Vale ressaltar também as contribuições de outras propostas estaduais e municipais, bem como aquelas apresentadas pelas Diretrizes Curriculares. No entanto, observamos que na dinâmica da elaboração de tais documentos, apesar de termos tido a participação de especialistas da área na elaboração desses documentos, não foi valorizada a participação do docente que atua na educação básica. Podemos considerar que a ausência de reflexão teórica e metodológica por parte destes docentes pode ter influenciado o governo a efetivar tais propostas na prática.

3.3 Tendências atuais para o ensino de Geografia

Ao adentrarmos o universo das novas tendências educacionais, a primeira ideia que temos é a de “rompimento com a tendência tradicional”. Morosini (2000) analisa o conceito de inovação e dos significados similares como mudança, novidade e reforma. Leite (*apud* Morosini, 2000, p. 53) salienta que “valores e atitudes, bem como ordem moral e as relações interpessoais, igualmente dão sentido à inovação”. É nessa vertente que Morosini (op. cit.) analisa o conceito de inovação educacional que, segundo essa autora, deve estar voltado para a melhora do sistema educacional.

O fato de que o conhecimento pode gerar uma inovação ou pode ser gerado por ela somente se sustenta tendo em vista os valores morais que permeiam as relações sociais. As inovações inseridas em um sistema podem provocar mudanças que nem sempre resultam em um conhecimento inovador, mas podem resultar em um sistema modificado. Segundo

Morosini (2000, p. 56) “o central da inovação é a articulação de estratégias, de modelos, de poderes, de constelações de forças, que irão servir ao objetivo intencional da mudança ou da reforma”.

No estudo sobre as mudanças ocorridas no modo de pensar e de fazer o Ensino de Geografia, torna-se importante enfatizar os avanços e retroprocessos ocorridos no decorrer da história da Geografia escolar no Brasil, conforme abordado anteriormente. Observamos que durante muitos anos o ensino de Geografia foi desenvolvido de forma enciclopédica e pouco questionadora, baseado em uma mera descrição do espaço. Callai (2005) considera os conhecimentos geográficos como fortes aliados para que os alunos possam realizar a leitura de mundo, desenvolver a cidadania e ser um agente ativo de transformação em sua realidade.

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo. (CALLAI, 2005, p. 228)

Assim, podemos considerar que para a Geografia ser, de fato, trabalhada e fazer parte do currículo de forma significativa, parece necessário levar em conta a amplitude dos conhecimentos geográficos como possibilidade de se entender de forma crítica o mundo em que vivemos e agir sobre ele.

O objeto de estudo geográfico na escola é, pois, o espaço geográfico, entendido como um espaço social, concreto, em movimento. Um estudo do espaço assim concebido requer uma análise da sociedade e da natureza, e da dinâmica resultante da relação entre ambas (CAVALCANTI, 2002, p. 13).

O espaço geográfico deve ser entendido como um espaço vivido e transformado pelos seres humanos. Assim, é necessária a superação da abordagem descritiva do espaço para se atingir o desenvolvimento do raciocínio espacial. Para isso ressaltamos a importância da compreensão, por meio das referências teórico-conceituais, das decorrências e determinações das localizações. Segundo Cavalcanti (2002), a localização é uma perspectiva particular dessa disciplina. Podemos considerar que mais do que uma descrição física de um lugar, é importante analisarmos outros aspectos ligados à organização social, à cultura, às relações de poder, ao modo como os grupos sociais se relacionam com a natureza e ao uso que se faz dela, dentre outros.

Nessa perspectiva, trabalhar os conceitos geográficos é essencial para se desenvolver o raciocínio espacial. De acordo com Cavalcanti (2002), na linha da didática histórico-crítica os conceitos devem ser construídos por meio do confronto entre conceitos científicos e cotidianos, ou seja, destacamos a necessidade de considerar os conhecimentos prévios dos alunos a fim de torná-los sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. As habilidades que carecem de atenção ao se trabalhar com o espaço geográfico, como observação, mapeamento, orientação, localização, representação cartográfica e de leitura devem perpassar os diversos conteúdos da Geografia escolar.

Constatamos que não somente no que tange ao ensino de Geografia, mas também na educação como um todo, as práticas tradicionais ainda se fazem presentes. Trata-se muitas vezes de uma prática fragmentada e descontextualizada da realidade dos alunos, conforme já discutimos anteriormente. Segundo Callai (2005), o ensino de Geografia, partindo do que a autora chama de “hierarquização fragmentada” (do mais próximo para o mais distante), desconsidera a complexidade do mundo em que vivemos. A autora não critica a ordem com que se trabalham os níveis de hierarquização (eu, família, escola, cidade...), mas a forma isolada de se trabalhar cada nível.

Guimarães et al. (2012, p. 339) argumentam que essa abordagem, denominada “círculos concêntricos”, serviu muitos anos para a organização do ensino de Geografia nas escolas. No entanto, tal abordagem já não se apresenta suficiente para explicar as relações existentes no mundo globalizado, já que seu objetivo era apenas respeitar o grau de maturidade das crianças, mas acabava por seguir “um percurso linear e fragmentado ao tratar das escalas geográficas”. Importante ressaltar que tal crítica é realizada desde a década de 1990 e, lamentavelmente, ainda não se pode confirmar que tal abordagem foi superada na escola (CAVALCANTI, 2010).

Callai (2005, p. 231) considera que “a clareza teórico-metodológica é fundamental para que o professor possa contextualizar os seus saberes, os dos seus alunos, e os de todo mundo à sua volta.” Consideramos que o momento adequado para se refletir e para se buscar a melhor alternativa teórico-metodológica, que trata com a clareza necessária das concepções de educação e de geografia, é quando se pensa na disciplina e, para além disso, quando se pensa no Projeto Pedagógico. É nesse documento que se espera a clareza necessária a respeito da abordagem teórico-metodológica que será trabalhada e que sejam traçados os caminhos para se chegar aos objetivos propostos.

A interdisciplinaridade é apontada por Callai (2005) como um caminho profícuo para a prática educativa nos anos iniciais da educação básica, principalmente no processo de alfabetização, porque possibilita a aprendizagem da leitura e da escrita em consonância com a leitura de mundo, considerando o contexto de vida do aluno. A esse respeito, Pontuschka et al. (2009, p. 145) salientam que:

A interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo. O professor de uma disciplina específica com uma atitude interdisciplinar abre a possibilidade de ser um professor-pesquisador porque deve selecionar os conteúdos, métodos e técnicas trabalhados em sua disciplina e disponibilizá-lo para contribuir com um objeto de estudo em interação com os professores das demais disciplinas. Isso não pode ser realizado sem uma pesquisa permanente.

Conforme afirmam Pontuschka et al. (op. cit.) a atitude interdisciplinar requer do professor uma postura de pesquisador que busca a relação dialógica de sua disciplina com outras áreas do conhecimento. Essa atitude possibilita ao professor um olhar mais apurado sobre as questões atuais e complexas da realidade e até mesmo o aprofundamento sobre sua própria disciplina. Tal postura se faz necessária para que o professor seja capaz de realizar uma leitura de mundo que possibilite aos seus alunos o desenvolvimento do olhar crítico.

De acordo com Callai (2005, p. 237), para que essa leitura de mundo seja possível torna-se indispensável desenvolver o que a autora denomina de “olhar espacial”. A autora ressalta que a especificidade da análise geográfica consiste em, “por meio do olhar espacial, compreender o mundo da vida, entender as dinâmicas sociais, como se dão as relações entre os homens e quais as limitações/condições/possibilidades econômicas e políticas que interferem” em seu quotidiano. Em função disso, a história de um determinado espaço pode ser desvendada por meio da leitura da paisagem que está imbuída de historicidade, ou seja, o que é mostrado na paisagem é resultado dos fatos ocorridos e das histórias das pessoas que por ali passaram. Sendo assim, interpretar uma paisagem significa procurar desvelar o que está sendo mostrado.

O desenvolvimento desse “olhar espacial” desde os anos iniciais do ensino fundamental apresenta-se essencial para a formação de pessoas que sejam capazes de entender os contextos sociais e políticos em que as decisões são tomadas. E a partir desse entendimento crítico, dessa leitura de mundo, poder se posicionar e agir frente à realidade vivida e aos contextos mais amplos.

Assim, os professores que atuam na educação básica deveriam ser os responsáveis por contribuir para o desenvolvimento desse “olhar especial”. Entretanto, muitas vezes, esses professores não conhecem os conteúdos geográficos básicos e nem percebem como tais conteúdos estão enraizados na realidade dos alunos. Cavalcanti (2010. p. 1) aponta que uma das principais angústias desses professores é mostrar a importância dos conteúdos da Geografia para os alunos. Por insegurança, muitos educadores continuam demonstrando atitudes conservadoras em relação aos conteúdos. A autora ainda ressalta que mais do que procurar por modelos acabados, vários educadores buscam entender a complexidade do ato de ensinar e a importância das “orientações teóricas seguras, conhecimento da realidade e dos processos da escola, convicção sobre os modos de atuação nessa instituição”. Retomamos novamente a importância de o projeto pedagógico da escola ser construído de forma contextualizada com a realidade da comunidade no qual o aluno se insere e com a participação de toda a equipe escolar.

Guimarães (2009, p.304) afirma que o grande desafio dos professores de Geografia frente ao mundo em que vivemos é:

compreender suas contradições, imposições, possibilidades e perversidades têm sido um dos grandes desafios dos professores de Geografia. O mundo da mobilidade, do tempo veloz, do encurtamento das distâncias e da intensa circulação de textos em diferentes suportes informacionais gera impasses e perplexidades aos docentes. A compreensão do novo cenário de abundância audiovisual e de profusão intensa de linguagens que envolvem, motivam, ensinam os estudantes, no atual período histórico, tem sido compreendida como um dos maiores desafios dos professores e das escolas.

Como expressa a autora, esse novo cenário educacional gera conflitos, impasses e se torna um desafio para os professores - e para as escolas - principalmente para aqueles que ainda fundamentam as suas práticas numa abordagem tradicional. Nesse contexto, a Educação a Distância aparece como um exemplo claro do novo cenário de que nos fala Guimarães (op. cit.) e cada dia mais vem se expandindo e se consolidando, sobretudo no que tange aos cursos destinados à formação dos professores. Podemos inferir, então, que os professores, que muitas vezes ficam “perplexos” diante desse novo cenário, estão hoje vivendo uma formação na qual estão em contato com todo o aparato audiovisual e de novas linguagens, o que por si já representa oportunidades de acesso a tais recursos e de aprendizagem sobre como trabalhar de forma consciente e fundamentada, utilizando outros suportes e outras linguagens.

Sabemos que somente o uso de tecnologias não garante uma abordagem de educação que motive e instigue o aluno, mais importante do que isso é a postura e a prática pedagógica do professor.

Outra questão importante a se considerar é que a utilização dessas diferentes linguagens e recursos não significa negligenciar o trabalho com a leitura e a escrita em suportes tradicionais. Estas formas continuam sendo essenciais e básicas para o ensino e devem ser reforçadas com a utilização dos recursos audiovisuais e das novas linguagens.

Quando falamos em tendências pedagógicas, confrontamo-nos, muitas vezes, com a realidade árdua dos professores nas escolas brasileiras. Faltam recursos, há uma carga excessiva de trabalho, baixa remuneração, dentre outras questões que afetam a inserção do “novo” na escola. No entanto, quando nos assumimos como docentes, torna-se importante atentarmos para o significado dessa profissão. Lidamos com o passado, com o presente e com o futuro de nossa sociedade e temos participação ativa na conformação ou transformação da nossa realidade. Assim, muitos professores se deixam dominar pela “apatia, insegurança, rigidez, apego à tradição, pessimismo, ceticismo e tantos outros motivos” (GUIMARÃES, 2009, p. 318).

No ensino de Geografia, Guimarães (2009) nos apresenta maneiras de trabalho criativo com diferentes registros e linguagens. A criatividade não deve ser relacionada somente às aulas de artes na escola, mas em todas as disciplinas há possibilidades de despertar o potencial criativo tanto dos professores, em seus planejamentos e em sua prática, quanto dos alunos no seu processo de aprendizagem. A utilização de filmes, desenhos, livros, charges, músicas, dentre outros recursos, possibilitam a mobilização de diferentes sentidos que contribuem para uma maior compreensão de mundo. Nesse universo destacamos também as mídias eletrônicas utilizadas fortemente na modalidade a distância como recursos que possibilitam a interatividade e a aprendizagem dos alunos.

Ensinar geografia usando linguagens e recursos diversos, como as mídias eletrônicas, é, sem dúvida, um processo complexo que exige da escola competências para mediar processos e pesquisas, de forma que eles tenham importância didático-pedagógica para, além de informarem também possibilitem ao aluno a oportunidade de (des)construir e reconstruir o conhecimento (SANTOS et al., 2010 p. 43).

No ensino de Geografia, como nas demais disciplinas, há conhecimentos prévios e memórias que são as bases dos novos conhecimentos. Assim, as memórias fazem parte do processo de ensino e aprendizagem e nesse contexto a repetição é pressuposto para a

aprendizagem. O professor tem o desafio de realizar trabalhos criativos com os alunos que demandam tempo, estudo e esforço para tal. Ao se proporem realizar esses tipos de trabalhos, os professores precisam acreditar, acima de tudo, no potencial dos seus alunos, conforme afirma Guimarães (2009, p. 333), “quando o professor espera pouco dos alunos, não acredita na capacidade de pensar ou duvida da sua competência intelectual, há um trabalho não intencional da sua parte para que suas suspeitas se realizem”.

Dessa forma, é importante que o professor tenha um olhar mais atento e reflexivo para o ensino de Geografia diante do mundo em que vivemos e que é marcado pela complexidade. Cavalcanti (2011) observa a insuficiência da análise empírica e ressalta a emergência do pensamento crítico para embasar o processo de ensino e aprendizagem. A autora ainda evidencia a pluralidade dos temas que podem ser abordados no estudo dessa área do conhecimento, potencializando a liberdade de professores e pesquisadores no momento de selecionar os conteúdos adequados ao ensino, o que vem ao encontro das postulações presentes nas produções científicas contemporâneas. Diante dessa nova vertente, Cavalcanti (2011, p. 194) alerta os pesquisadores para o risco de, na busca por “novos paradigmas que salientam aspectos subjetivos e marginais da ciência moderna, abandonar a análise social mais ampla e fragmentar a realidade.” Cabe ressaltar que, de fato, o que se busca na Geografia atual é uma compreensão da realidade complexa, tendo como pano de fundo a dialética das diferentes abordagens tanto em nível microssocial quanto em nível macrossocial. Também se devem considerar as diversas configurações do real: naturais, econômicas ou simbólicas.

O espaço como objeto de análise geográfica é concebido, assim, não como aquele da experiência empírica, não como um objeto em si mesmo, a ser descrito pormenorizadamente, mas como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. O espaço geográfico é, desse modo, construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta que permite analisar a realidade. Tanto é assim que cada vez mais reafirma-se o conteúdo material e simbólico na totalidade do espaço, tornando-o mais aberto em suas determinações, mais imprevisível em suas configurações (CAVALCANTI, 2011, p.194).

Tendo em vista o complexo cenário que se configura no século XXI e o papel fundamental do ensino de Geografia, que é a análise crítica do espaço geográfico em todos os níveis de ensino, especialmente nos anos iniciais, foco desta pesquisa, surge a necessidade de se considerar as dicotomias existentes entre as diferentes abordagens, analisando-as de maneira crítica e buscando um caminho alternativo. Vale ressaltar que os

avanços tecnológicos e teóricos contribuem significativamente para a reconstrução das práticas do ensino de Geografia. Assim, os desafios postos aos docentes responsáveis por essa disciplina se direcionam no sentido de buscar discussões teóricas e metodológicas fundamentadas, considerando as propostas político-pedagógicas, bem como o papel político e social da Geografia escolar.

CAPÍTULO IV

O LUGAR DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS PROPOSTAS CURRICULARES DE CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTANCIA

No decorrer deste trabalho, asseveramos a importância do ensino de Geografia na formação do cidadão, principalmente no que tange à compreensão do mundo de forma crítica e transformadora do ponto de vista espacial, ou seja, algo que precisa ser construído desde a infância. Os professores que atuam nos anos iniciais, em sua maioria, são formados em cursos de Pedagogia que, atualmente, são oferecidos em um número considerável na modalidade a distância. Tal fato pode ser constatado pelas cinquenta e uma ofertas de cursos de Pedagogia oferecidos em instituições públicas no âmbito do Sistema UAB e também pelos mais de duzentos mil alunos matriculados nesses cursos, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2010. Neste capítulo buscaremos responder às seguintes questões: os conteúdos das disciplinas específicas, mais especificamente da Geografia, estão sendo propostos nos cursos de Pedagogia a distância? Como as propostas pedagógicas desses cursos estão sendo delineadas, tendo em vista as especificidades da modalidade a distância e suas condições mínimas de oferta? Como as disciplinas voltadas para o ensino de Geografia estão sendo propostas nesses projetos? Reafirmamos a importância de verificar como essas disciplinas estão sendo propostas nesse contexto, especialmente nos projetos pedagógicos desses cursos que têm especificidades e características inerentes à modalidade a distância.

À luz do referencial teórico explicitado ao longo deste trabalho, buscaremos verificar como o ensino de Geografia é proposto nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia a distância, considerando os delineamentos dos projetos dos cursos frente às especificidades dessa modalidade de educação. Do ponto de vista teórico, aprofundaremos as discussões sobre as disciplinas específicas nos cursos de Pedagogia, enfocando o ensino de Geografia e as atuais vertentes que direcionam o ensino dessa disciplina.

Estes e outros elementos relacionados ao ensino de Geografia, e também aos delineamentos pertinentes aos projetos pedagógicos de cursos na modalidade a distância, serão discutidos a seguir. A análise será realizada tendo como referência os seguintes pontos: caracterização dos projetos pedagógicos; análise da grade curricular das disciplinas; análise das nomenclaturas e ementas das disciplinas voltadas ao ensino de Geografia;

levantamento e análise das bibliografias sugeridas e, por fim, a comparação das cargas horárias, das nomenclaturas e das ementas dessas disciplinas nos projetos dos cursos de Pedagogia presenciais das mesmas instituições. Por meio deste estudo procuramos construir um panorama do ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia a distância e tecer reflexões acerca das possibilidades e dos desafios do ensino de Geografia para crianças e da formação de professores para essa disciplina.

4.1 Caracterizações dos projetos pedagógicos

Considerando as especificidades da EaD, que apesar de sua história não muito recente ainda é nova para muitos educadores, ao propormos a análise empreendida, verificamos a necessidade de compreendermos a organização dos projetos pedagógicos em análise e de que forma a Geografia se insere nesses projetos. Ressaltamos que por serem projetos de cursos a distância, consideramos necessário um olhar especial para as especificidades dessa modalidade de educação.

Para procedermos às análises das vinte e uma universidades pesquisadas, achamos mais conveniente identificá-las pelas letras do alfabeto, visando ao anonimato dessas instituições, quando da publicação dos resultados desta pesquisa, em nome da ética científica.

Observamos que alguns dos projetos analisados foram produzidos de forma bem sucinta. Dentre os documentos, deparamo-nos com um projeto pedagógico produzido em quinze laudas que não apresentam questões essenciais para o planejamento de um curso. Também deparamo-nos com projetos extensos e que descrevem pormenorizadamente vários aspectos referentes ao planejamento do curso. Importante lembrar que vários desses documentos estão sendo avaliados pela CAPES e acreditamos que esse acompanhamento mais próximo e criterioso poderá resultar na reestruturação de muitos projetos, tornando-os mais coerentes e condizentes com a modalidade a distância e com as reais necessidades de cada curso. De acordo com Sá-Silva et al. (2009, p.8):

é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso. No entanto, torna-se essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas fontes que podem nos esclarecer sobre uma determinada situação.

Para compor as fontes documentais desta pesquisa, visando auxiliar a caracterização dos projetos pedagógicos sob investigação, utilizamos como base os documentos relacionados à avaliação de projetos pedagógicos, dentre os quais o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (INEP, 2012). Esse instrumento subsidia as avaliações de cursos para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, tanto de cursos presenciais quanto de cursos a distância. Nesse documento, além dos itens que são avaliados nos cursos, independentemente da modalidade, há itens específicos para a realidade dos cursos EaD.

Nos documentos destacamos itens comuns que são exclusivamente voltados para a realidade da modalidade a distância. Por meio desses itens, e com base nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, caracterizamos os projetos pedagógicos, buscando apresentar os delineamentos e as perspectivas apresentadas nesses documentos. Os itens destacados nesta análise foram:

- familiarização com a modalidade a distância;
- atividades de tutoria;
- material didático;
- previsão de curso de formação de professores e tutores para EaD;
- avaliações presenciais e a distância;
- a inserção da disciplina Geografia nestes projetos.

Buscaremos verificar se nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia a distância os itens acima descritos estão previstos, assim como a forma com que foram abordados.

Os projetos Pedagógicos analisados são datados a partir do ano de 2004. Temos dois projetos que não citam a data de produção, dois projetos produzidos no ano de 2004, dois no ano de 2006, dois no ano de 2008, cinco no ano de 2009, quatro no ano de 2010 e quatro no ano de 2011. Muitos desses projetos já são reformulações de versões anteriores. Como podemos observar, trata-se de projetos elaborados recentemente, sendo a maioria deles com menos de cinco anos de produção. Ressaltamos que durante os últimos anos, sobretudo após o advento do Sistema Universidade Aberta do Brasil, as discussões acerca da EaD se intensificaram e muitas mudanças vêm sendo discutidas e exigidas pela Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES.

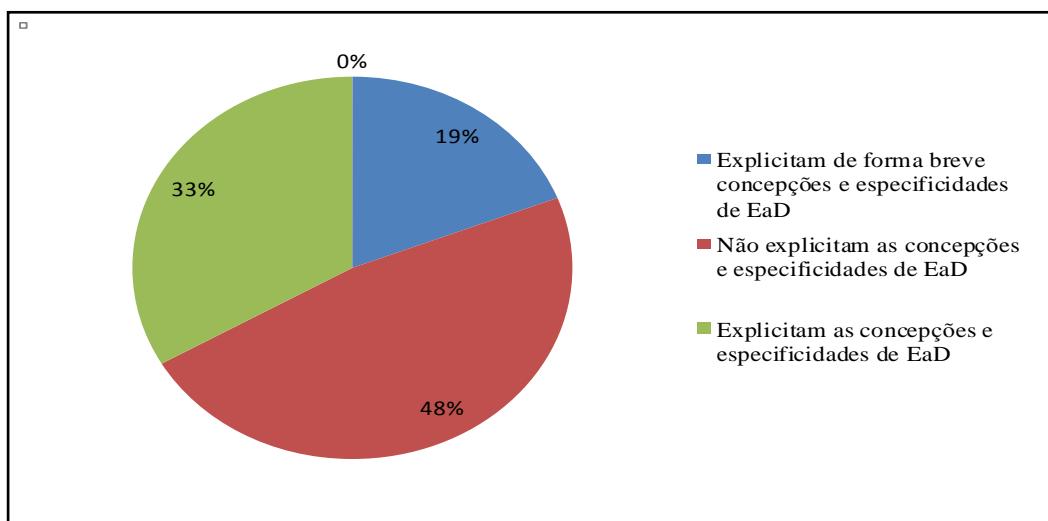
A seguir apresentamos os resultados obtidos após a análise dos projetos:

4.1.1 Familiarização com a modalidade a distância:

Para analisarmos o aspecto da familiarização com a modalidade a distância, verificamos se há nos projetos a descrição do que se entende por Educação a Distância e se há demonstração das suas características e especificidades. Observamos também se há previsão da oferta de disciplinas que contemplem as particularidades da EaD e que as aproxime da tecnologia utilizada, visando, assim, a familiarização do aluno com a modalidade.

Os números demonstram, conforme nos mostra o Gráfico 6 abaixo, que na maioria dos projetos não houve uma preocupação em se definir com clareza uma concepção de EaD, assim como não há também menção às características e às especificidades dessa modalidade de educação nas instituições.

Gráfico 6 - Percentual de projetos que explicitam as concepções e especificidades da EaD



Fonte: (Org. Sarah Mendonça de Araújo, 2012)

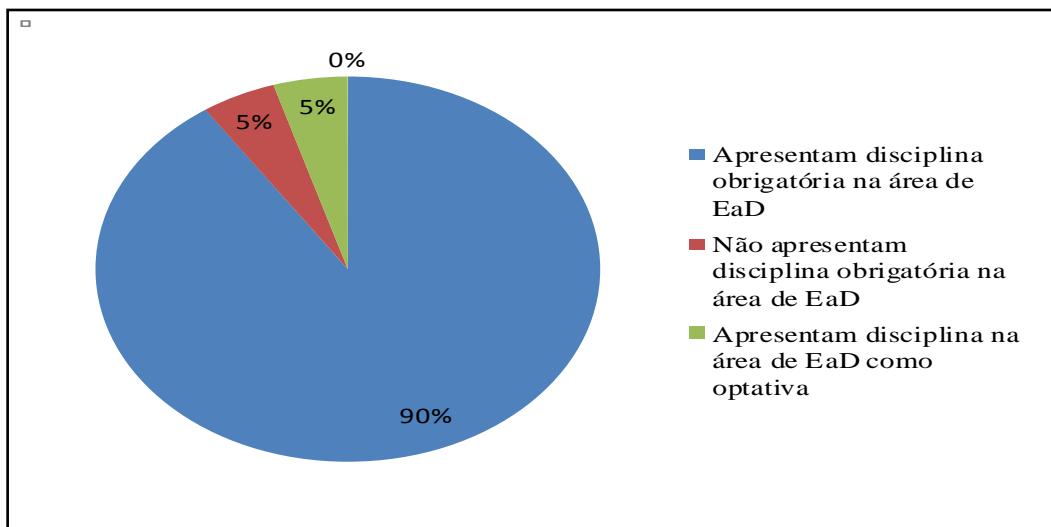
Diante dessas informações, cabe-nos refletir como será desenvolvido o trabalho dos profissionais da equipe que atuará no curso a distância, se não há nos projetos analisados a definição das concepções e as características dos trabalhos a serem desenvolvidos para se chegar aos objetivos almejados. Acreditamos que na concepção de educação, parte essencial de um projeto pedagógico, torna-se necessário abordar qual a compreensão que se tem em relação à EaD. A clareza dessa concepção norteará a definição de outros aspectos fundamentais, como: o papel dos profissionais envolvidos, a metodologia a ser utilizada, o sistema de avaliação, dentre outros. Paula et al. (2004) apresenta como uma das maiores

dificuldades na implantação de cursos a distância, a falta de informação sobre o que de fato é a EaD e observa que:

Todos devem ter clareza das características da EaD e da Proposta Pedagógica do Curso para que as práticas não se tornem individualizadas, mas sim que todos se sintam como peças de uma engrenagem, garantindo assim a ação conjunta em prol da qualidade do curso em todos os seus segmentos (PAULA et al., 2004).

Quanto à proposta de uma disciplina destinada à familiarização do aluno com a modalidade, verificamos, conforme o Gráfico 7, que 90% das propostas curriculares apresentam disciplinas obrigatórias voltadas à familiarização do aluno com as tecnologias e com a educação a distância. Estas disciplinas, geralmente, apresentam como objetivo aproximar os alunos da modalidade a distância, tanto no sentido do entendimento sobre os conceitos e características da EaD, quanto em relação às condições mínimas para a utilização das tecnologias. Nos projetos analisados, estas disciplinas são denominadas de diferentes formas, como por exemplo: Introdução à Educação a Distância, Alfabetização Digital, Metodologia da Educação a Distância, Fundamentos da Educação a Distância, Educação Aberta e a Distância, dentre outros.

Gráfico 7 – Percentual de matrizes curriculares que apresentam disciplina obrigatória na área de EaD



Fonte: (Org. Sarah Mendonça de Araújo, 2012)

Nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância há orientação para que o:

projeto pedagógico do curso preveja, quando necessário, um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos,

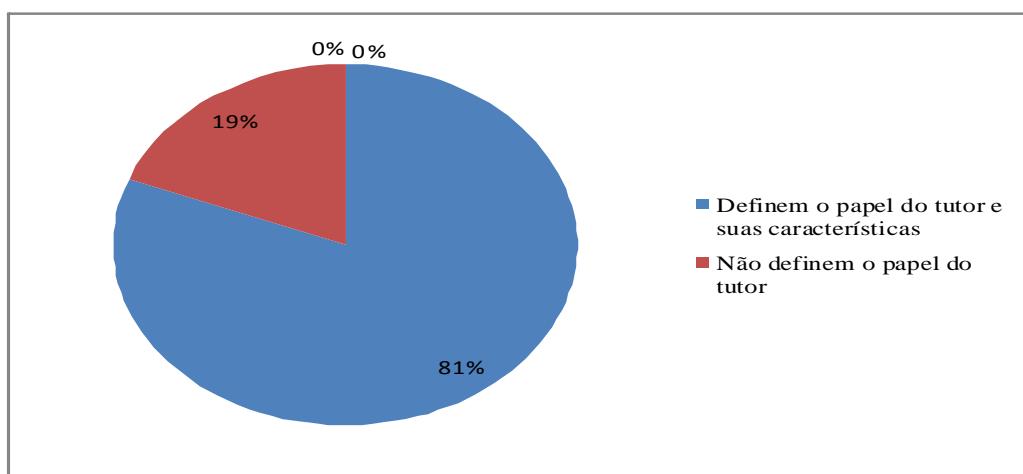
referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, prevendo atividades de acolhimento do estudante, assegurando a todos um ponto de partida comum (BRASIL, 2007).

Acreditamos que a oferta dessas disciplinas na maioria das instituições revela uma perspectiva favorável, tendo em vista que a aproximação do aluno com a tecnologia é essencial para que esse estudante não desista do curso por desconhecimento ou por considerar-se incapaz de desenvolver suas atividades num ambiente ainda desconhecido para ele.

4.1.2 Atividades de tutoria

As atividades de tutoria são definidas com propriedade em 80% dos projetos pedagógicos analisados, como podemos observar no Gráfico 8. Alguns projetos definem um “sistema de tutoria”, que explica pormenorizadamente como o curso será desenvolvido, e explicitam as funções do tutor, as atividades que fazem parte do curso e os requisitos mínimos necessários ao acesso e funcionamento do ambiente. Outros projetos definem as funções dos tutores tendo por base as atribuições que constam na ficha de cadastramento que os mesmos preenchem como tutor bolsista da CAPES.

Gráfico 8 – Percentual de projetos que explicitam as funções do tutor



Fonte: (Org. Sarah Mendonça de Araújo, 2012)

O papel do tutor é apresentado como fundamental em alguns dos projetos analisados. Podemos observar a importância do tutor no contexto de cursos a distância por meio do trecho abaixo retirado de um dos projetos analisados onde a tutoria é tratada como:

componente fundamental do sistema, tem a função de realizar a mediação entre o estudante e o material didático do curso. Nesse sentido, o tutor não deve ser concebido como sendo um “facilitador” da aprendizagem, ou um animador, ou um monitor. A tutoria é um dos elementos do processo educativo que possibilita a ressignificação da educação a distância, por possibilitar o rompimento da noção de tempo/espaço da escola tradicional. O processo dialógico que se estabelece entre estudante e tutor deve ser único. O tutor, paradoxalmente ao sentido atribuído ao termo “distância”, deve estar permanentemente em contato com o estudante, mediante a manutenção do processo dialógico, em que o entorno, o percurso, as expectativas, as realizações, as dúvidas, as dificuldades sejam elementos dinamizadores desse processo (PROJETO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO “N”).

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

No âmbito do Sistema UAB, há a figura do tutor presencial e do tutor a distância, sendo o tutor presencial aquele que atua no polo e o tutor a distância aquele que atua por meio do ambiente virtual, dentre outras diferenças. Atualmente, a UAB não faz distinção entre os tutores, abrindo espaço para as universidades definirem como será a dinâmica do seu sistema de tutoria. Consideramos ser um ponto positivo as universidades organizarem o trabalho dos tutores de acordo com suas necessidades. No entanto, observamos que as instituições se deparam com a falta de profissionais capacitados que atendam à legislação vigente e aceitem exercer suas funções pelo valor atual da bolsa- benefício, pouco atrativa, conforme Resolução FNDE, nº 8, de 30 de abril de 2010. Tais condições podem explicar a rotatividade de tutores nos cursos, o que compromete a qualidade do trabalho.

Outra questão que se apresenta é o reconhecimento do tutor enquanto professor. Quando não há uma interação significativa do tutor com o professor responsável pelas disciplinas, o tutor pode acabar assumindo as funções docentes. Entretanto, vale ressaltar que a figura do professor é de fundamental importância no processo de ensino e

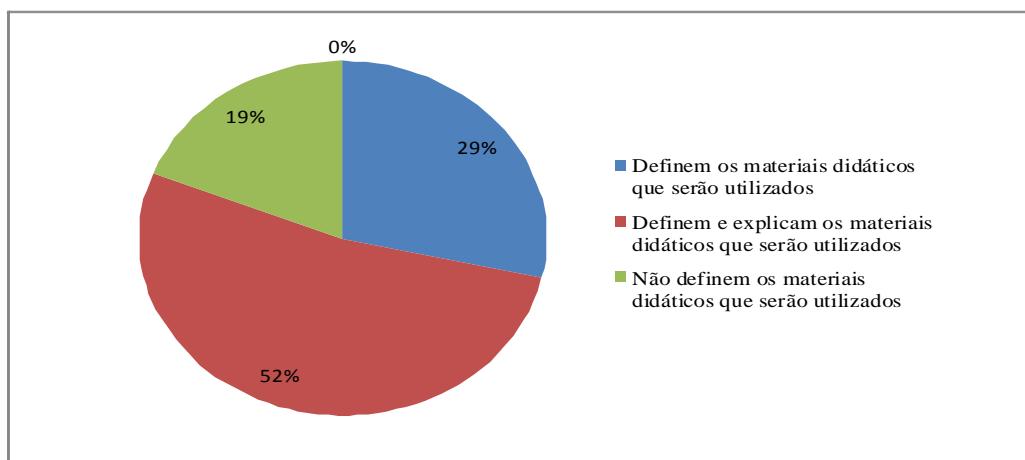
aprendizagem, na medida em que esse profissional tem atribuições diferentes das de um tutor.

Dessa forma, para que a EaD seja institucionalizada de fato nas universidades será necessário criar condições para que essa modalidade possa se desenvolver com qualidade. Para que isso ocorra, destacamos a necessidade de se estabelecer no projeto pedagógico do curso um sistema de tutoria claro, em que constem as funções a serem realizadas por esse profissional, que haja sintonia entre as funções dos docentes e tutores, que a remuneração seja condizente com as responsabilidades demandadas e que os requisitos legais atendam à realidade das instituições.

4.1.3 Material didático

O Gráfico 9 nos mostra que 19% dos projetos somente definem os materiais sem explicar a forma de produção, logística de distribuição, dentre outras questões e 29% sequer citam quais os materiais serão utilizados, totalizando, assim, 48% do total dos projetos pedagógicos que não dispensam uma parte do projeto para a abordagem dos materiais didáticos. Os materiais citados nos projetos pedagógicos variam de instituição para instituição e são basicamente compostos por: material impresso, material *online*, audiovisual (CD ROM e DVD), teleconferências, *webconferências*, videoaula e o ambiente virtual de aprendizagem que permitem interações tanto de forma síncrona quanto assíncrona.

Gráfico 9 – Percentual de projetos que definem e explicitam os materiais didáticos que serão utilizados



Fonte: (Org. Sarah Mendonça de Araújo, 2012)

No cômputo geral, seis projetos fazem referência aos materiais didáticos apenas no decorrer do texto e em quatro deles os materiais sequer são citados. Consideramos que o fato de quase a metade das instituições não explicitar como a dinâmica de produção e disponibilização dos materiais didáticos será realizada é um dado preocupante. A especificidade da educação a distância requer materiais didáticos bem planejados, pois eles se constituem como um dos principais instrumentos de aprendizagem do aluno, já que o discente nem sempre pode contar com a presença do professor e dos colegas. De acordo com Lobo Neto (*apud* Rodrigues, 2012, p. 27):

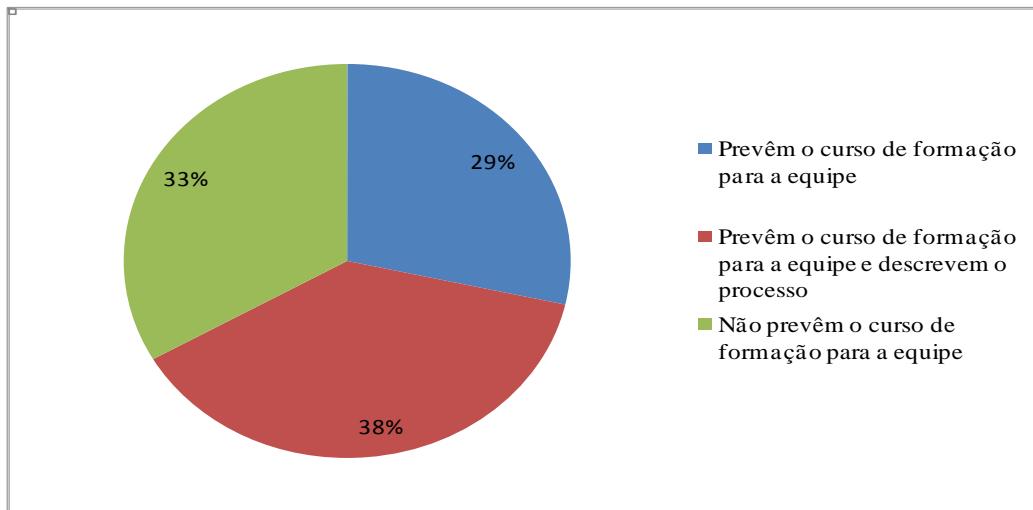
A educação a distância exige, por sua própria natureza, um projeto minucioso, um planejamento na fonte mais detalhado, mais técnico e mais trabalhado de equipe que o sistema de educação ao vivo. A razão fundamental disto é que, nesta última, as deficiências da mensagem ou os problemas de heterogeneidade da população destinatária podem ser corrigidos no momento da ação, o que não acontece na primeira.

Conforme afirma esse autor, na EaD o planejamento deve ser feito de forma detalhada. Em relação aos materiais didáticos, tal planejamento se torna ainda mais importante, pois após a produção e distribuição dos materiais, estes serão a base para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e os professores não têm a mesma oportunidade de intervir presencialmente no processo, seja para ampliar, retomar ou aprofundar os temas tratados como acontece na educação convencional, a não ser pelo ambiente virtual por meio da mediação do tutor, da *web conferências* ou pelos encontros presenciais que ocorrem eventualmente.

4.1.4 Previsão de curso de formação de professores e tutores para EaD

De acordo com o Gráfico 10, podemos observar que os cursos de formação de professores são previstos em 67% dos projetos pedagógicos, o que demonstra que a maioria dos cursos considera a importância da formação específica para atuar na EaD.

Gráfico 10 – Percentual de projetos que prevê curso de formação para equipe do curso



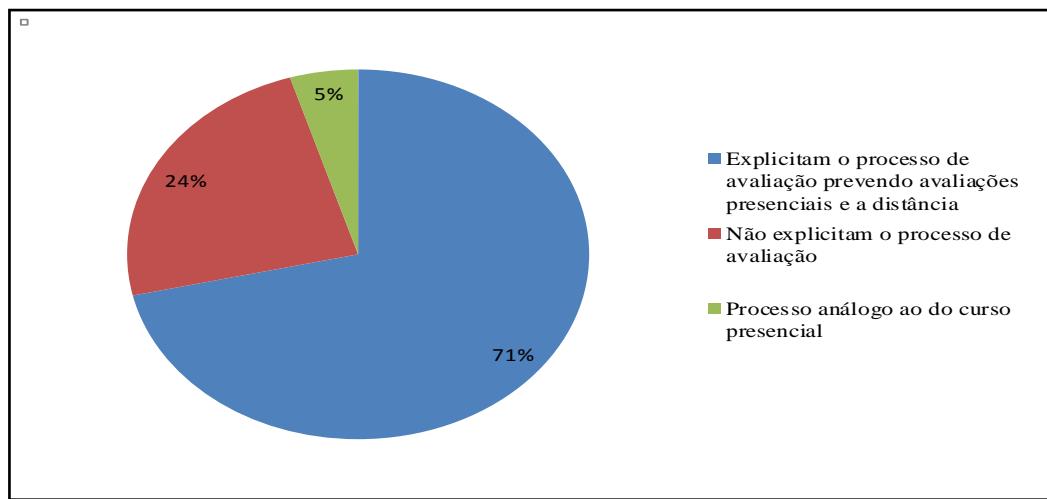
Fonte: (Org. Sarah Mendonça de Araújo, 2012)

Verificamos que em nove projetos consta a citação dos órgãos que dão apoio à EaD na instituição como responsáveis pela formação dos profissionais que atuarão no curso. Esses órgãos são denominados núcleos, centros ou secretarias de educação a distância. Dos quatorze projetos que demonstram a necessidade da formação continuada da equipe, somente oito relatam como será realizado esse processo. É importante salientar que no momento de planejar o curso, há a necessidade de se realizar contato com os órgãos de apoio para verificar as condições para a capacitação da equipe e para a oferta do curso.

4.1.5 Sistema de Avaliação de Aprendizagem

Um percentual de 71% dos projetos, de acordo com o Gráfico 11, apresenta o processo de avaliação fazendo referência à necessidade de avaliações presenciais e a distância, conforme orientação dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. O percentual destinado à avaliação presencial foi explicitado em sete projetos, dentre os quais três apresentam um percentual maior para a avaliação presencial, atendendo desta forma, as orientações do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB voltado para a Educação a Distância.

Gráfico 11 – Percentual de projetos que explicitam o processo de avaliação



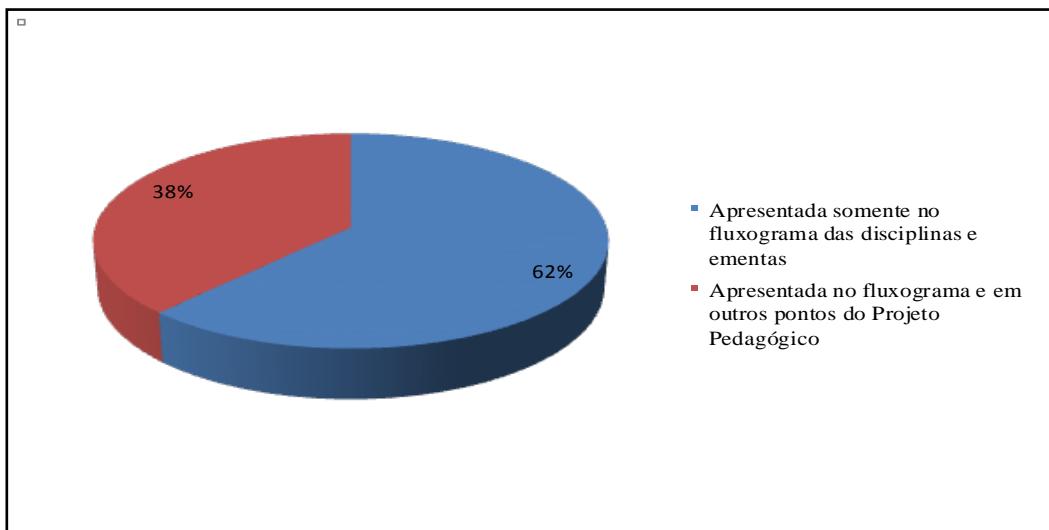
Fonte: (Org. Sarah Mendonça de Araújo, 2012)

Em um dos projetos analisados, na parte que trata da avaliação, foi inserido um texto com data de 1999 que discorre sobre a avaliação do rendimento escolar da instituição, mas que não prevê uma parte específica para as especificidades da EaD. Consideramos que se trata de um processo análogo ao do ensino presencial, pois não é feita referência, em nenhum momento, à avaliação na modalidade a distância. Inadvertidamente, o projeto ainda prevê a apuração da frequência do aluno às aulas, o que demonstra total falta de adequação à realidade do curso. Consideramos que tal fato revela, ainda, a presença de projetos de cursos a distância muito semelhantes aos do ensino presencial, projetos esses que desconsideram completamente as características inerentes à EaD.

4.1.6 - A inserção da disciplina Geografia nos projetos

Outro aspecto que buscamos verificar nos projetos foi se há referência ao ensino de Geografia fora do fluxograma das disciplinas, conforme apontam os dados do gráfico 12 abaixo:

Gráfico 12 – A forma com que a disciplina Geografia é apresentada nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia a distância



Fonte: (Org. Sarah Mendonça de Araújo, 2012)

De acordo com o gráfico 12, percebemos que na maioria dos projetos pedagógicos analisados, ou seja, em 62% deles, a disciplina Geografia é apresentada somente no fluxograma e nas ementas das disciplinas. Nos projetos que exibem essa disciplina em outros pontos, geralmente, a Geografia é apresentada quando discorrem sobre o perfil do profissional e quando se definem as competências e habilidades que deverão ser construídas pelos alunos. É importante ressaltar que tais competências constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006, p. 2) que apresenta como um dos objetivos do curso: “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento”.

Consideramos de extrema importância na construção do projeto pedagógico que todos os aspectos delineados estejam integrados e em consonância com as concepções de educação e com os objetivos a serem alcançados. Destacamos a seguir o trecho de um dos projetos pedagógicos que aborda a disciplina Geografia:

O mundo contemporâneo tem sido nas últimas décadas pródigo em transformações econômicas, em revoluções tecnológicas e em desenvolvimento científico sob o impacto crescente da globalização. Nesse contexto, a relevância da educação e da aquisição do conhecimento se acentua por serem requisitos imprescindíveis para a construção da cidadania, da justiça, da tolerância; para o combate à desigualdade, à exclusão, ao preconceito, e principalmente, para a preparação para o trabalho. Nenhum sistema educacional responsável pode negligenciar a

transmissão de conhecimentos básicos de leitura, escrita, aritmética, ciências, história, geografia e artes, pois são por meio deles que erige a atividade intelectual e cognitiva na criança (PROJETO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO “C”).

Como podemos observar, o trecho evidencia o valor dispensado aos conteúdos das diferentes áreas do ensino para o desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança, além de enfocar o papel da educação na construção de valores e da cidadania. No entanto, evidenciamos nesse mesmo trecho a abordagem tradicional do ensino, onde se enfatiza a necessidade de “transmitir” os conhecimentos básicos e não a construção desses conhecimentos pelo aluno.

Conforme os dados do Gráfico 12, na maioria dos projetos, as disciplinas específicas, em especial a Geografia, constam somente nas ementas ou no fluxograma do curso, não sendo apresentada a sua importância no decorrer do projeto. Acreditamos que as disciplinas específicas devam ser consideradas não somente na estrutura curricular, mas também nas explicações ao longo do documento, no intuito de apresentar a importância da compreensão de tais conteúdos e metodologias para a futura prática pedagógica do professor em formação.

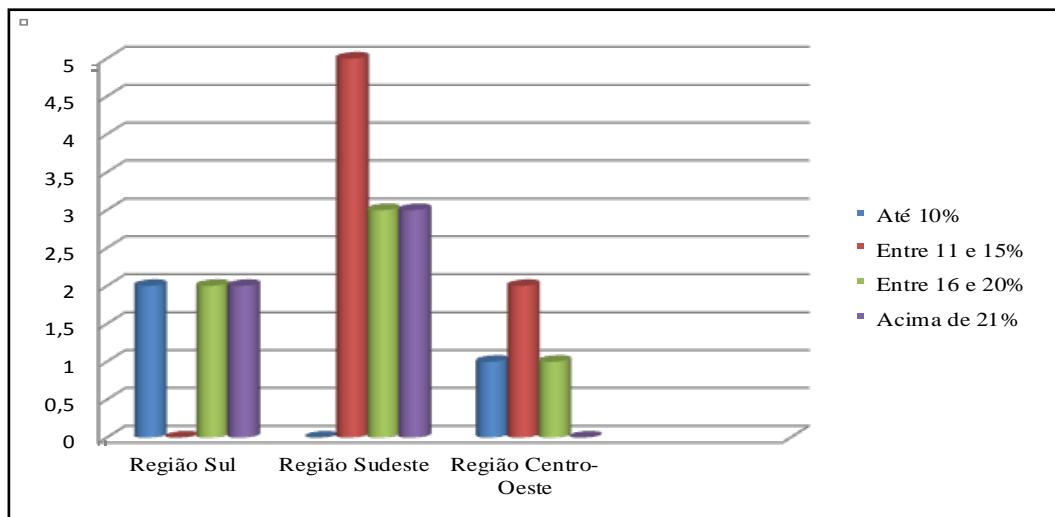
4.2 As disciplinas específicas nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia a distância e o ensino de Geografia nesse contexto

Conhecer como as disciplinas voltadas para as áreas específicas são tratadas nas propostas curriculares nos permite identificar a importância que vem sendo dispensada aos conhecimentos específicos nos cursos de Pedagogia e como a Geografia se insere nesse contexto de educação a distância. Para realizar essa análise realizamos um levantamento do total das cargas horárias destinadas às disciplinas específicas nas estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia a distância.

Dos vinte e um projetos analisados, dezenove deles atendem à Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece a carga horária mínima de 3200 horas para o curso de Pedagogia. Projetos de duas instituições, uma da região Centro-Oeste e outra da região Sudeste, têm cargas horárias inferiores ao estabelecido na resolução. Um dos documentos foi produzido em 2010 e o outro consta como estando “em processo de reestruturação”. Das cargas horárias totais que variam entre 2805 horas e 3846 horas, destacamos as disciplinas

que tratam de áreas específicas como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física, visando verificar a porcentagem que o total da carga horária dessas disciplinas representa na carga horária total do curso. Os resultados obtidos estão ilustrados no gráfico a seguir:

Gráfico 13 – Percentual do total de carga horária das disciplinas específicas em relação à carga horária total do curso



Fonte: (Org. Sarah Mendonça de Araújo, 2012)

Como podemos observar, a região Sudeste se destaca com as instituições que dedicam a maior parte de sua carga horária às disciplinas específicas, tendo em vista que em nenhuma instituição foi detectada a presença de menos de 10% dessa carga horária no cômputo total de horas dos cursos. Observamos que as cargas horárias destinadas aos conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas no ensino fundamental variam. A grande maioria das instituições destina uma carga horária de 11 a 20% do total geral de horas do curso reservada às disciplinas específicas, em destaque a região sudeste. Em estudos anteriores (GATTI e BARRETO, 2009), verificamos que, em média, 7,5% do conjunto de disciplinas eram destinados às disciplinas específicas. Sendo assim, consideramos que houve um pequeno crescimento dessa carga horária e entendemos que tal fato pode representar indícios de que as disciplinas específicas podem estar começando a ter, mesmo que timidamente, um espaço mais considerável nos cursos de Pedagogia.

A carga horária das disciplinas específicas é dividida entre as diferentes áreas do conhecimento. No entanto, esse é um aspecto que difere entre as instituições. Verificamos que há cinco disciplinas que são abordadas em todas as matrizes curriculares analisadas:

Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia. A disciplina Artes é contemplada nas cargas horárias de sete instituições. Em três projetos é apresentada também a disciplina Educação Física e em um a disciplina Música. Em relação à carga horária distribuída entre as disciplinas específicas, destacamos alguns dados:

- em sete instituições a distribuição das cargas horárias entre as disciplinas é realizada de forma análoga;
- em quatro projetos a disciplina matemática recebe a maior carga horária;
- em um projeto é a disciplina português que tem a maior carga horária;
- há uma instituição da região sul que apresenta em sua matriz curricular uma carga horária maior voltada para as áreas de História, Geografia e Ciências. Nesse projeto são previstas mais de duas disciplinas voltadas para cada uma dessas áreas, incluindo também estágios específicos para tais disciplinas.

Podemos verificar também nos dados em análise as relações existentes nos diversos saberes escolares que se diferem não somente por suas funções, mas também pela hierarquização entre os mesmos. Na história da educação, as disciplinas Português e Matemática sempre se destacaram, desde a educação jesuítica. Podemos observar que em alguns projetos tal hierarquização ainda se faz presente, pois as cargas horárias destinadas a essas duas disciplinas são maiores, ficando as demais com uma carga horária menor. Tal tendência pode ser verificada também na estrutura curricular do ensino fundamental e médio.

Consideramos que a ausência de uma legislação com orientações mais coerentes e detalhadas de como se organiza a matriz curricular, pode contribuir para a discrepância existente entre as propostas curriculares no que tange às cargas horárias, às nomenclaturas, às ementas, dentre outros aspectos. Conforme já abordado anteriormente, a Resolução CNE/CP nº 1, 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, estabelece 3200 horas para o curso, divididas entre 2800 horas para atividades formativas, 300 horas para estágio supervisionado e 100 horas para atividades complementares. Essa resolução ainda propõe de forma geral que a estrutura do curso seja dividida em um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores. A lei ainda enfatiza o respeito à diversidade nacional e à autonomia das instituições na proposição dessa estrutura, o que consideramos importante, tendo em vista os diversos contextos sociais, econômicos e

educacionais em que os cursos de graduação são oferecidos. No entanto, há de se considerar as relações de poder e os interesses dentro das próprias instituições que circundam a construção dos currículos. Libâneo (2010) enfatiza que:

[...] a legislação educacional sobre o sistema de formação de professores é confusa, fragmentada, frequentemente com orientações legais sobrepostas, levando as instituições a fazerem seus próprios arranjos curriculares. Com isso, é razoável supor também, que essas decisões curriculares nem sempre são “teóricas” e nem correspondem a uma proposta explicitada da escola ou do ensino, prevalecendo interesses locais, práticas corporativas, ou simplesmente, decidindo por escolhas convencionais (LIBÂNEO, 2010).

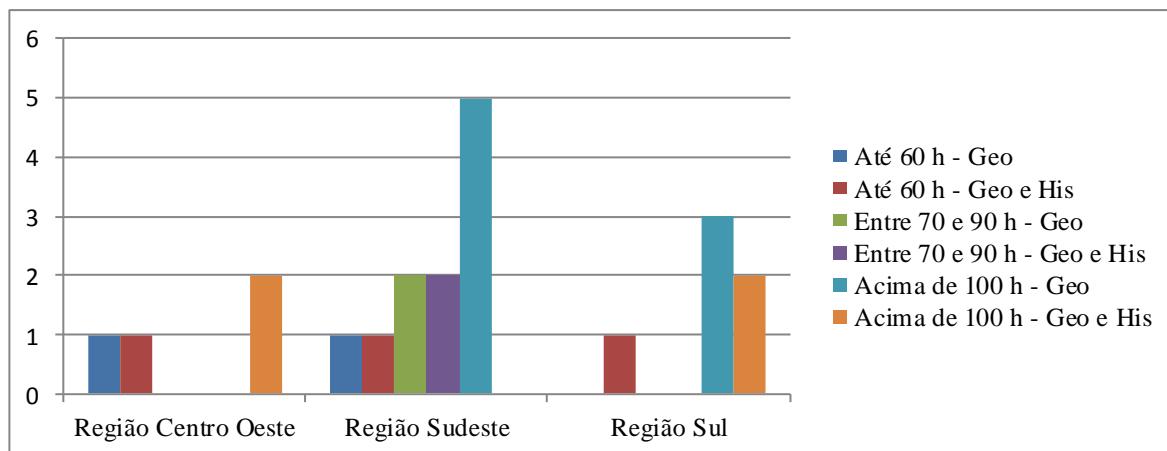
Podemos inferir que tais sobreposições e fragmentações na legislação educacional, como afirma Libâneo (op. cit.), pode contribuir para a situação que estamos vivenciando atualmente nos cursos de formação de professores. Verificamos também que conhecimentos imprescindíveis para a formação desses profissionais não estão sendo propostos nos projetos pedagógicos. Gatti e Barreto (2009, p. 128) alertam para o fato de que “o preparo insuficiente dos futuros professores para ensinar os conteúdos tradicionais escolares, ainda que em nível de iniciação, exige uma reflexão mais aprofundada sobre a suficiência ou adequação da formação polivalente e da perspectiva interdisciplinar”.

A formação polivalente é importante no sentido de suprir os professores que são regentes nos anos iniciais do ensino fundamental de saberes do campo pedagógico e disciplinar. No entanto, observamos que nos cursos analisados os conteúdos específicos de cada disciplina ainda recebem pouca atenção nas propostas curriculares. Acreditamos que tal fato vem acarretando lacunas importantes na formação dos alunos que necessitam dos conhecimentos básicos de cada disciplina para a construção de novos conhecimentos.

De acordo com os dados, e também por meio do estudo de pesquisas anteriores (GATTI e BARRETO, 2009), podemos observar que a discussão acerca das disciplinas específicas vem surtindo alterações nas propostas dos cursos. Há um tempo existiam cursos de Pedagogia que não trabalhavam de modo particular as disciplinas específicas, muitas nem sequer constavam nos currículos, como vivenciado em nossa trajetória acadêmica no curso de Pedagogia. Podemos observar que nos projetos analisados, 100% deles propõem o desenvolvimento das disciplinas específicas, em especial a Geografia.

No Gráfico 14, a seguir, apresentamos a carga horária dispensada à disciplina Geografia nas matrizes curriculares:

Gráfico 14 – Percentual de carga horária da disciplina destinada ao ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia a distância



Fonte: (Org. Sarah Mendonça de Araújo, 2012)

Como podemos observar, em 42% dos projetos a carga horária é dividida entre as disciplinas História e a Geografia, ou seja, essas disciplinas ainda são trabalhadas de forma conjunta. Considerando que a separação dessas duas disciplinas ocorreu nos anos iniciais na década de 1990, verificamos que a formação superior dos professores está em descompasso com as últimas teorias que discutem essa questão.

A carga horária que mais se destaca para o ensino de Geografia é acima de 100 horas e está presente em projetos de oito instituições. Tratamos este como um dado importante, tendo em vista que as instituições já estão destinando um tempo considerável no projeto pedagógico de seus cursos ao desenvolvimento dos conhecimentos geográficos. No entanto, as outras instituições analisadas ainda mostram um quadro preocupante por causa da diversidade de cargas horárias em relação a esse conteúdo específico, como em três instituições que trabalham a Geografia e a História juntas, dividindo-as em um total de 60 horas, o que resulta em uma carga horária mínima de apenas 30 horas destinadas ao ensino de Geografia.

4.3 Análise das nomenclaturas e ementas das disciplinas voltadas para o ensino de Geografia

De acordo com as caracterizações dos diferentes momentos que marcaram a história do ensino de Geografia e as tendências atuais para o ensino dessa disciplina, buscaremos,

por meio da análise das nomenclaturas e ementas das disciplinas, identificar as diferentes abordagens da Geografia nos projetos pedagógicos analisados.

Um primeiro aspecto verificado diz respeito à abordagem dada à disciplina que ora é trabalhada junto com a História, ora é tratada separadamente. Os projetos apresentam uma grande diversidade de proposições para a disciplina voltada ao ensino de Geografia, tanto em relação às cargas horárias, como verificamos anteriormente, como em relação às nomenclaturas e conteúdos abordados.

No quadro a seguir, podemos verificar a variedade de nomes que recebem as disciplinas:

Quadro 2 - Nomes das disciplinas destinadas ao ensino de Geografia em cada instituição

INSTITUIÇÃO	REGIÃO	NOME DA DISCIPLINA
A	Sul	Fundamentos e Metodologia das Ciências Sociais
B	Sul	Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia-I
		Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia II
C	Sul	Estágio Supervisionado IV – Geografia
		Geografia do Paraná
		Geografia: Metodologia do Ensino
		Introdução ao Estudo da Geografia 4
D	Sudeste	Conteúdos e Metodologias da Geografia-História
E	Centro-Oeste	Metodologia do Ensino de Ciências Sociais
F	Sul	Fundamentos Teórico-Metodológicos das Ciências Sociais e Naturais
G	Sudeste	Geografia na Educação I
		Geografia na Educação II
H	Centro-Oeste	Curriculum e Ensino de História e Geografia
I	Sudeste	Geografia I
		Geografia II
J	Sudeste	O Mundo Social e a Diversidade Cultural, Geográfica e Histórica I
		O Mundo Social e a Diversidade Cultural, Geográfica e Histórica I e II
K	Sudeste	História e Geografia I
		História e Geografia II
L	Sudeste	Ensino e Aprendizagem de Geografia I
		Ensino e Aprendizagem de Geografia II
M	Sul	Conteúdo, metodologia e avaliação do ensino da geografia
N	Sudeste	Geografia e ensino
O	Sudeste	Metodologia do Ensino de Geografia
P	Centro-Oeste	Educação em Geografia
Q	Centro-Oeste	Conteúdos e Metodologia da História e Geografia I
		Conteúdos e Metodologia da História e Geografia II
R	Sul	Teoria e Metodologia do Ensino da História e Geografia
S	Sudeste	Fundamentos e Metodologia de Geografia I
		Fundamentos e Metodologia de Geografia I
T	Sudeste	Fundamentos e Metodologia da Geografia
U	Sudeste	Geografia na Educação I
		Geografia na Educação II

Fonte: (Org. Sarah Mendonça de Araújo, 2012)

É possível verificar que do total de vinte e um projetos analisados, nove deles agrupam as disciplinas de Geografia e História como sendo um único componente curricular. O quadro acima nos mostra também que em três projetos a Geografia e a História são tratadas como Ciências Sociais.

As discussões acerca da junção das disciplinas Geografia e História iniciaram-se em 1930 com Anísio Teixeira, mas foi somente na década de 1960 que as duas disciplinas começaram a ser trabalhadas conjuntamente. Autores como Novaes (2006) e Buitoni (2010) discutem sobre os prejuízos causados a essas duas disciplinas após a referida junção. Tal situação se agravou ainda mais com a inclusão, na década de 1970, da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), que passou a integrar a disciplina de Estudos Sociais, juntamente com a História e a Geografia. Verificamos que apesar de na década de 1990 o ensino dessas duas disciplinas ter sido separado novamente, ainda há fortes resquícios desse modelo de junção nos currículos dos cursos de Pedagogia analisados. Em 42% dos projetos tal realidade ocorre. Cabe-nos questionar se o prejuízo demonstrado na década de 1960 e 1970 com a junção dos conteúdos de Geografia e História se configura nesses projetos e na realidade do ensino dessas disciplinas, e, por conseguinte, na formação dos professores.

Como exemplo, destacamos as ementas de duas disciplinas destinadas ao ensino de Geografia da instituição “K”. Nessa instituição, as disciplinas História e Geografia são ministradas juntas, História e Geografia I e História e Geografia II em 30 horas para cada disciplina.

Abaixo consta a ementa da disciplina História e Geografia I:

História e Geografia I: O estatuto do saber histórico. (Des)velando a história. Natureza da ciência História. Uma História plural. Identificação de objetos, sujeitos, fontes e tempos históricos. A escrita da História. Principais correntes historiográficas. Itinerários do saber histórico escolar. A disciplina História: articulando os saberes. Principais características da História como disciplina escolar. Trajetórias da História como disciplina escolar no Brasil. Propostas curriculares para o ensino da História. Os PCN de História e as diretrizes curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A Geografia como ciência e como disciplina escolar. Percepção e diagnóstico da Geografia vivenciada. Os significados e as representações sobre a Geografia, construídos no contato com a Geografia vivenciada na escola como discente e docente. A Geografia como ciência: principais momentos da construção do pensamento geográfico. Características individualizadoras da tradição didática da Geografia escolar. Principais características da Geografia como disciplina escolar e os pontos de convergência e ruptura entre essa e a Geografia como disciplina acadêmica. Os conceitos e os documentos estruturadores da Geografia como disciplina escolar. Caracterização do espaço geográfico como objeto

de estudo da Geografia. Conceito de lugar e sua importância auxiliar no estudo da realidade do mundo em que vivemos. Os conceitos estruturadores da interpretação geográfica. Conceitos geográficos de paisagem e território na análise de imagens e de situações da realidade espacial. Geografia como conteúdo escolar: PCNs e programas de referência. Documentos institucionalizadores da Geografia escolar e suas características básicas.

Como podemos verificar, há uma grande quantidade de conteúdos para serem desenvolvidos em trinta horas. Em relação a esse ponto, esclarecemos que nem as disciplinas com mais de 100 horas apresentam em suas ementas essa quantidade de temas propostos. Consideramos que apesar de parecer uma ementa que aborda conteúdos importantes da Geografia, pode ser inviável o desenvolvimento dessa quantidade de conteúdos nas condições propostas, ou seja, a carga horária destinada aos conteúdos apresenta-se relativamente baixa. É razoável levantarmos a suspeita de que os conteúdos podem estar sendo desenvolvidos de forma superficial, o que não contribui efetivamente para a formação dos futuros professores. Sendo assim, verificamos que em alguns casos, dependendo da carga horária despendida, pode estar havendo prejuízos nos conteúdos destas disciplinas.

Outra análise que julgamos pertinente refere-se aos conteúdos abordados. Após o estudo das vinte e uma ementas, elencamos nove temas que são apresentados de maneira recorrente. Esses temas estão destacados no quadro abaixo com as respectivas quantidades de instituições que propõem o desenvolvimento dos mesmos em suas ementas:

Quadro 3 – Relação dos temas abordados nas ementas com as respectivas quantidades de ementas que os abordam

TEMAS ABORDADOS NAS EMENTAS	NÚMERO DE EMENTAS
1 - Concepções da Geografia e o papel da disciplina no currículo escolar	15
2 - Ensino de Geografia para crianças	15
3 - Relações Sociais	10
4 - Conceitos da Geografia (espaço geográfico, lugar, paisagem e território)	13
5 – Cartografia escolar	5
6 – Propostas curriculares oficiais	4
7 - Procedimentos de ensino da Geografia	17
8 - Geografia local e regional	6
9 – Interdisciplinaridade	2

Fonte: (Org. Sarah Mendonça de Araújo, 2012)

Abaixo apresentamos algumas considerações sobre cada um dos temas abordados, destacando as partes das ementas que os abordam:

1 - Concepções da Geografia e o papel da disciplina no currículo escolar

A compreensão das concepções e do significado da Geografia como uma forma de agir no mundo em que vivemos de forma crítica é de suma importância para que o professor possa se sentir motivado e para que ele seja capaz de motivar e atrair os alunos. O espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia, é um espaço em movimento, vivido e constantemente transformado (Cavalcanti, 2002). Para trabalhar com qualquer conteúdo, os professores precisam ter primeiramente a clareza teórico-metodológica para que possam tomar suas decisões, relacionar os saberes e seguir o melhor caminho para exercer sua prática. Para isso, o conhecimento das concepções teóricas, das características da disciplina e das tendências atuais de ensino torna-se essencial. Cavalcanti (2011, p. 197) reforça a necessidade de haver:

uma discussão mais teórica sobre o próprio processo de conhecimento, uma discussão epistemológica mais consistente. Um argumento a favor dessa demanda é o fato de que toda discussão sobre o ensino deve ter como base a discussão epistemológica, porque o ato didático é um ato epistemológico.

Verificamos nos projetos em análise que os conteúdos relacionados às questões postuladas por Cavalcanti (2011) estão presentes em 71% das ementas, o que consideramos como um ponto favorável para a formação docente. Entendemos que, se as ementas das disciplinas partirem da história, das concepções teóricas, políticas e ideológicas que estão na base das discussões historicamente formuladas, os professores poderão construir os alicerces que sustentarão seus conhecimentos e, finalmente, esses profissionais poderão entender os delineamentos da geografia e traçar as metas futuras.

Como exemplos desse conteúdo nas ementas analisadas, destacamos:

Instituição “A”: As Ciências Sociais, seu significado, papel, abrangência, importância e possibilidades didáticas de ensino nos Anos Iniciais. O campo de conhecimento assim como noções fundamentais, pertinentes à área, adequadas ao ensino das crianças.

Instituição “C”: Introdução ao estudo de Geografia. A evolução do pensamento geográfico, as escolas e a nova geografia.

Instituição “E”: Noções fundamentais de ciências sociais na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Instituição “H”: Fundamentos teóricos do ensino de história e geografia, currículo.

Instituição “F”: Concepção renovada, tendências pedagógicas, objetivos.

Instituição “G”: O conhecimento geográfico e sua importância social.

Instituição “O”: Concepções de Geografia recorrentes no ensino na Educação Infantil e nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. O papel dessas disciplinas no currículo escolar. Diagnóstico e crítica da atual realidade do ensino e das pesquisas na Geografia.

Podemos observar que as ementas se diferenciam, apesar de tratarem dos fundamentos e das concepções do ensino de Geografia. Algumas enfocam a importância social do conhecimento geográfico, outras apresentam o seu papel no currículo e outras enfocam as tendências teóricas do campo da geografia, o que representa a diversidade de formas com que o mesmo tema é abordado.

2- Ensino de Geografia para crianças

A infância se apresenta como uma fase em que a aprendizagem e o “despertar” para os conhecimentos ganham relevância. Acreditamos que as primeiras experiências com as áreas de ensino são cruciais para o desenvolvimento exitoso dos diversos saberes.

Libâneo (2010) alerta para o fato de que a deficiência no processo de formação de professores em relação aos conteúdos específicos - e como tais conteúdos podem ser construídos pelas crianças - pode ser um fator que gera os problemas vividos na educação básica. De acordo com o autor:

Há fortes indícios de que o despreparo dos professores produz nas crianças das séries iniciais acentuados desajustes em seu preparo cognitivo para a continuidade do seu processo de aprendizagem. A inexistência de pré-requisitos cognitivos essenciais, se forem aceitáveis os argumentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, poderá inviabilizar novas aprendizagens ou reafirmar aprendizagens mal consolidadas, comprometendo irremediavelmente o papel da escola em formar cidadãos aptos a enfrentar as tarefas postas pela vida social (LIBÂNEO, 2010, p. 581).

Em relação ao papel da escola na formação de cidadãos, não há como esse objetivo ser alcançado sem o devido preparo dos professores. A formação da cidadania está

intimamente entrelaçada aos objetivos da Geografia, pois, por meio do conhecimento da ordem/desordem espacial, os alunos desenvolvem habilidades importantes que permitem adquirir uma postura crítica e transformadora frente à sociedade. Sendo assim, emerge a necessidade de os professores estarem atentos e refletirem constantemente sobre sua prática pedagógica, pois muitos encontram dificuldades em atrair os alunos devido aos próprios conteúdos pertinentes à área que, por vezes, podem não ser muito atrativos para as crianças. Por isso, há a necessidade premente de compreender o porquê e para quê ensinar a Geografia, considerando-se o nível de ensino em que o professor irá atuar e desenvolver tais conteúdos.

Os resultados da pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) mostraram a evidente não especificação nas ementas do nível de ensino à qual elas se destinam. De acordo com essas autoras, “as ementas precisariam ter em conta os conhecimentos e valores que devem estar presentes em cada nível educacional ou modalidade de educação, o que não ocorre.” Em nossa amostragem, 71% das ementas expressam, mesmo que de forma breve e superficial, a que faixa etária o conteúdo está direcionado. Consideramos ser um dado importante e direcionador da organização da disciplina pelos professores.

Como exemplos desse tema nas ementas analisadas, destacamos:

Instituição “B”: O ensino de geografia nos anos iniciais.

Instituição “E”: Noções fundamentais de ciências sociais na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Instituição “D”: Construção, implementação e avaliação de metodologias apropriadas ao pensamento infantil.

Instituição “N”: Didática do ensino de Geografia para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Instituição “T”: Noções espaciais infantis: organização e estruturação do espaço escolar, da casa, da rua, da cidade.

Como pode ser observado, a faixa etária a qual o conteúdo se destina é citada de forma diferente nas diversas ementas: anos iniciais, Educação Infantil, pensamento infantil, séries iniciais do ensino fundamental, noções espaciais infantis. Apesar da forma diversificada de como se apresenta a faixa etária nas ementas, o importante é o direcionamento que foi dado às mesmas, o que acreditamos ser uma facilitar no momento do planejamento do professor. Atentamos para o fato de que apesar das ementas remeterem à

faixa etária da infância, algumas propostas não deixam claro se são destinadas à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental.

3- Relações Sociais:

Observamos que as relações sociais são foco de estudo em apenas 47% das ementas analisadas. Nas tendências atuais para o ensino de geografia, autores como Tonini (2006), Callai (2005) e Cavalcanti (2002) enfatizam a importância de se trabalhar a organização social, a relação entre os grupos sociais e a relação destes com a natureza. Tonini (2006) ressalta a dualidade existente entre as descrições físicas e as análises das relações humanas na Geografia que, de acordo com o autor, se evidencia até os dias atuais.

Como exemplos desse tema nas ementas analisadas, destacamos:

Instituição “D”: Mediação da relação homem/mundo no tempo e no espaço.

Instituição “E”: Processo de produção e reprodução do espaço social, mediado pelas ações dos seres humanos.

Instituição “J”: Conceitos de tempo, espaço, relações sociais e sujeito histórico.

Instituição “L”: Compreensão do espaço produzido pela sociedade (espaço relacional).

Instituição “U”: O espaço brasileiro: a articulação Homem, Natureza, Produção.

Instituição “Q”: Conceitos de tempo, espaço, relações sociais, memória, cultura e linguagem.

Reconhecer como as relações sociais estabelecidas impactam e transformam o espaço em que vivemos é de suma importância na busca da formação para a cidadania. De acordo com Lastória (2012, p. 328):

[...] ensinar Geografia nos anos iniciais significa poder desenvolver conhecimentos tendo em vista nosso comprometimento com a educação de modo mais amplo. Se pretendemos educar para a participação cidadã no mundo atual devemos educar para gerar autonomia e criatividade perante a ação junto aos complexos processos que envolvem as relações da nossa sociedade com a natureza.

Apesar da importância desse conceito para a formação integral dos alunos, verificamos que as relações sociais não tem sido um tema sugerido na maioria das propostas

curriculares e podemos inferir que essas propostas não vêm demonstrando uma perspectiva crítica e humana do ensino da Geografia.

4- Conceitos geográficos (espaço geográfico, lugar, paisagem e território):

Algumas pesquisas demonstram que os professores “polivalentes” não têm os conhecimentos básicos das disciplinas que ministram. Sales (2007) analisa os impactos desse despreparo docente para as práticas pedagógicas que, por tal motivo, caracterizam-se pela memorização e pela desconexão dos conteúdos com a realidade dos alunos. Sabemos que é por meio dos conceitos geográficos que se desenvolve o raciocínio espacial, ou seja, a capacidade de analisar o mundo por meio do espaço vivido e transformado. Entretanto, se os próprios professores desconhecem esses conceitos, torna-se impossível desenvolvê-los com os alunos.

Em 61% das ementas analisadas, percebemos que são abordados os principais conceitos de Geografia, em destaque, o espaço geográfico, o lugar, a paisagem e o território. No entanto, consideramos preocupante que uma parte considerável das instituições não trabalha os conteúdos básicos da disciplina essenciais para a preparação dos futuros professores. Abaixo, mostramos alguns temas destacados das ementas que exemplificam a proposição dos conceitos geográficos:

Instituição “B”: Conceitos em Geografia: espaço geográfico, lugar, paisagem e território. Escala cartográfica e escala geográfica. Introdução aos métodos de investigação da organização espacial. Regiões produtivas. Forma, função, processo e estrutura. Formação sócio-espacial. Redes sociotécnicas.

Instituição “K”: Caracterização do espaço geográfico como objeto de estudo da Geografia. Conceito de lugar e sua importância auxiliar no estudo da realidade do mundo em que vivemos. Os conceitos estruturadores da interpretação geográfica. Conceitos geográficos de paisagem e território na análise de imagens e de situações da realidade espacial.

Instituição “N”: Compreensão dos conceitos: espaço geográfico, paisagem, natureza, base territorial de referência, trabalho humano, processo de industrialização, questão ambiental.

Instituição “T”: Conceitos geográficos cotidianos e conceitos geográficos científicos. Categorias geográficas: lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade.

Destacamos, dentre as partes das ementas elencadas, os temas propostos pela Instituição “B” que, além de apresentar trabalho com os conceitos geográficos, também propõe um estudo dos métodos de investigação da organização espacial, o desenvolvimento de pesquisas e o pensar geograficamente.

Cavalcanti (2011, p. 200) afirma que a formação de conceitos é uma demanda indispensável para a pesquisa na área de ensino de geografia. De acordo com a autora:

A formação de conceitos geográficos é uma habilidade essencial para a compreensão da realidade para além de sua dimensão empírica, na medida em que os conceitos permitem fazer generalizações e incorpora um tipo de pensamento que é capaz de ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, mas um modo de pensamento que é capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos espaciais.

5- Cartografia Escolar

A discussão acerca das metodologias da análise geográfica enfoca a importância da alfabetização cartográfica, da representação, do mapeamento e da leitura de mapas mentais, que se apresentam como instrumentos de aprendizagem e de construção de conceitos geográficos pelos alunos. Cavalcanti (2010) salienta que:

No processo de alfabetização cartográfica, a cartografia aparece não apenas como técnica ou tópico de conteúdo, mas como linguagem, com códigos, símbolos e signos. Essa linguagem precisa ser aprendida pelo aluno para que ele possa se inserir no processo de comunicação representado pela cartografia (uma ciência da transmissão gráfica de informação espacial) e desenvolver as habilidades fundamentais do leitor de mapas e de mapeador da realidade. A indicação é iniciar-se (primeiros anos) com as noções cartográficas de área (...). Essas noções devem fazer parte do conteúdo escolar, de modo integrado a outros conteúdos das ciências sociais, da matemática e das ciências (CAVALCANTI, 2010, p. 9)

Este tema foi abordado em apenas 23% das ementas, nas quais descrevemos algumas partes correspondentes a seguir:

Instituição “B”: Escala cartográfica e escala geográfica. Representação cartográfica: fundamentos, classificação e interpretação.

Instituição “G”: A linguagem cartográfica na geografia.

Instituição “N”: linguagem cartográfica.

Instituição “P”: alfabetização cartográfica: estudo do lugar.

Instituição “U”: A linguagem cartográfica na geografia.

Para que os alunos aprendam a ler e compreender o espaço, Lastória e Fernandes (2012) enfatizam a importância do desenvolvimento de diferentes linguagens, dentre elas a cartografia. Apesar de os mapas serem as práticas escolares mais utilizadas na cartografia, é importante ressaltar que a linguagem cartográfica abrange também os gráficos, os globos terrestres, as fotografias aéreas, as maquetes, dentre outros. Consideramos um dado preocupante o fato de somente cinco instituições prever esse tema em suas ementas, tendo em vista a importância da linguagem cartográfica para que os alunos possam se orientar melhor no espaço em que vivem, atribuindo sentido ao que está sendo aprendido e construindo suas concepções de mundo e sociedade.

6- Propostas curriculares oficiais

Os documentos oficiais, em destaque os Parâmetros Curriculares Nacionais aparecem nas ementas de quatro instituições. Observamos que tal fato pode ser justificado devido às críticas tecidas a esse documento, principalmente no que se refere à forma com que foi produzido, sem a contribuição de professores da educação básica. No entanto, salientamos que a publicação desses documentos surtiu efeitos positivos para o estabelecimento da Geografia no espaço escolar, além de trazer contribuições importantes no sentido de enfatizar diferentes formas de trabalho, como o uso de diferentes linguagens e a proposição dos trabalhos com os temas transversais, conforme salienta Sposito (1999).

Como exemplos desse tema nas ementas analisadas, destacamos:

Instituição “I”: Analisar as propostas oficiais orientadoras do ensino de Geografia no Brasil.

Instituição “K”: Geografia como conteúdo escolar: PCNs e programas de referência. Documentos institucionalizadores da Geografia escolar e suas características básicas.

Instituição “L”: Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Geografia no ensino fundamental.

Instituição “S”: Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de geografia.

Como podemos observar, somente quatro instituições propõem esse tema em suas ementas. Consideramos que refletir acerca das contribuições e críticas dos documentos oficiais que orientam o ensino, não somente da geografia, pode facilitar o entendimento

pelos professores das entrelinhas do que está sendo proposto, das condições propiciadas para que a prática educativa seja desenvolvida e das políticas públicas que direcionam esse ensino.

7- Procedimentos de ensino da Geografia

A questão dos procedimentos de ensino da Geografia tem atenção especial na grande maioria dos projetos. Em 80% dos projetos analisados são tratadas as questões pedagógicas. Cavalcanti (2002) ressalta que o ensino de Geografia deve priorizar o confronto entre os conceitos científicos e os conceitos cotidianos, considerando a vivência dos alunos. Para isso, as habilidades de observação, mapeamento, orientação, dentre outras, devem estar presentes nos conteúdos trabalhados. Muito mais do que ensinar objetos, acontecimentos, a análise geográfica deve enfocar nos processos investigativos e nas análises próprias da Geografia, ou seja, trata-se de desenvolver no aluno a capacidade de pensar geograficamente.

Importante salientar que muitos professores por insegurança ou desconhecimento mantêm a sua rotina e se mostram reticentes em utilizar novas metodologias e recursos em sua prática. No entanto, há aqueles que buscam constantemente rever suas práticas no sentido de envolver os alunos e propiciar a aprendizagem. Discutir tal questão na formação inicial é fundamental para os docentes. De acordo com Cavalcanti (2010, p. 1) estes professores

não buscam simplesmente recursos técnicos, receitas para um bom ensino, como muitas vezes se diz. Eles têm intuição de que isto não basta, pois os desafios que necessitam enfrentar não são simples e passíveis se resolver com receitas; ao contrário, são complexos e requerem orientações técnicas seguras, conhecimento da realidade e dos processos da escola, convicções sobre modos de atuação na instituição.

Apresentamos a seguir alguns excertos de ementas que propõem temas relacionados ao ensino de geografia:

Instituição “B”: Didática do ensino de geografia. Conteúdos e Princípios metodológicos para o ensino de geografia. Elementos metodológicos para a análise e intervenção nas práticas educativas.

Instituição “F”: metodologia e avaliação no ensino de Ciências Sociais e Naturais;

Instituição “K”: Metodologia do ensino de Geografia. Procedimentos Didáticos no Ensino e Aprendizagem de Geografia. Metodologia de Projetos e Conhecimento Geográfico. Procedimentos didáticos para o tratamento dos conteúdos geográficos e para os projetos de trabalho e outras situações pedagógicas.

Instituição “N”: Didática do ensino de Geografia para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Instituição “P”: Proposição Metodológica especificidade do ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental;

A utilização de diferentes linguagens é evidenciada em apenas uma ementa, conforme destacamos abaixo:

Instituição “O”: Experiências didáticas e propostas metodológicas em debate e implantação. Temas recorrentes na Educação Infantil e séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de Geografia.

Recursos como filmes, músicas, charges, linguagem cartográfica que propiciam o uso de diferentes linguagens apresentam-se como uma forma importante para atrair e sensibilizar os alunos para os temas geográficos e explorá-los de maneira diversificada. Guimarães (2009) postula que a utilização dessas linguagens não descarta a leitura e a escrita em suportes tradicionais, ao contrário, enriquecem e formam leitores e escritores.

Cavalcanti (2011, p. 198) acrescenta que a utilização de diferentes recursos deve estar baseada em uma educação intencional, não se restringindo somente à sensibilidade e atração dos alunos. De acordo com a autora, “quando ficam restritos à sensibilização dos alunos, e muitos efetivamente ficam, os professores perdem a chance de explorar todo o potencial desses recursos”.

8- Geografia local e regional

Cavalcanti (2010, p. 6) evidencia que:

O lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares.

A seguir destacamos os excertos das ementas que propõem o desenvolvimento deste tema:

Instituição “C”: A Geografia do Estado do Paraná.

Instituição “G”: O estado do Rio de Janeiro e as relações com o seu entorno. A apropriação da Natureza no Estado do Rio de Janeiro.

Instituição “L”: O estudo do meio, partindo do local da vivência da criança.

Instituição “S”: O estudo do município no contexto nacional e global.

Instituição “T”: Noções espaciais infantis: organização e estruturação do espaço escolar, da casa, da rua, da cidade.

Instituição “U”: O estado do Rio de Janeiro e as relações com o seu entorno. A apropriação da Natureza no Estado do Rio de Janeiro.

Das vinte e uma instituições pesquisadas, em seis instituições, foi possível verificar a proposição de temas voltados para a Geografia local e regional. Conforme podemos verificar nos excertos acima, algumas instituições propõem o estudo do estado onde a instituição se localiza, outras evidenciam o estudo da Geografia partindo do local de vivência da criança, outras propõem o trabalho com as noções espaciais partindo da escola, da casa, da rua e da cidade, ou seja, do local para o mais distante. Na ementa da Instituição “T”, podemos encontrar indícios de uma visão tradicional do ensino de Geografia baseada nas escalas geográficas. Apesar dessa proposta de desenvolvimento do ensino de Geografia ser utilizada com frequência na educação básica, no intuito de acompanhar a maturidade intelectual das crianças, autores como Callai (2005) e Guimarães (2012) ressaltam que tal abordagem não é mais suficiente para que os alunos entendam as relações estabelecidas entre o que é local e global e a complexidade do mundo globalizado em que vivemos. Callai (2005) não critica a ordem com que são trabalhados os conteúdos (do eu para o mais distante), mas a forma desconexa de se trabalhar cada nível de ensino.

9- Interdisciplinaridade:

Callai (2005) apresenta a interdisciplinaridade como uma forma importante de se realizar a prática educativa na educação básica. Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007, p. 9) também reforçam a importância da interdisciplinaridade e da contextualização nos projetos pedagógicos dos cursos:

a superação da visão fragmentada do conhecimento e dos processos naturais e sociais enseja a estruturação curricular por meio da **interdisciplinaridade e contextualização**. Partindo da idéia de que a

realidade só pode ser apreendida se for considerada em suas múltiplas dimensões, ao propor o estudo de um objeto, busca-se, não só levantar quais os conteúdos podem colaborar no processo de aprendizagem, mas também perceber como eles se combinam e se interpenetram.

Pontuschka et tal. (2009) alertam para o fato de que apesar das discussões acerca da importância da interdisciplinaridade na Geografia, e também nas demais áreas do conhecimento, ainda é realizado um trabalho isolado, com pouca integração entre as diferentes disciplinas. Podemos constatar essa situação nas ementas analisadas, tendo em vista que em somente duas ementas propõem a interdisciplinaridade como tema:

Instituição “Q”: A construção dos conhecimentos históricos e geográficos e as relações com as demais áreas do conhecimento.

Instituição “R”: Planejamento de atividades de história e geografia numa perspectiva interdisciplinar.

Nas duas partes das ementas apresentadas que enfocam a interdisciplinaridade, a História e a Geografia são trabalhadas de forma conjunta. Na ementa da instituição “Q” é proposta a relação dessas disciplinas com as demais áreas de ensino, mas na ementa da instituição “R” fica evidente a perspectiva interdisciplinar somente entre as duas disciplinas.

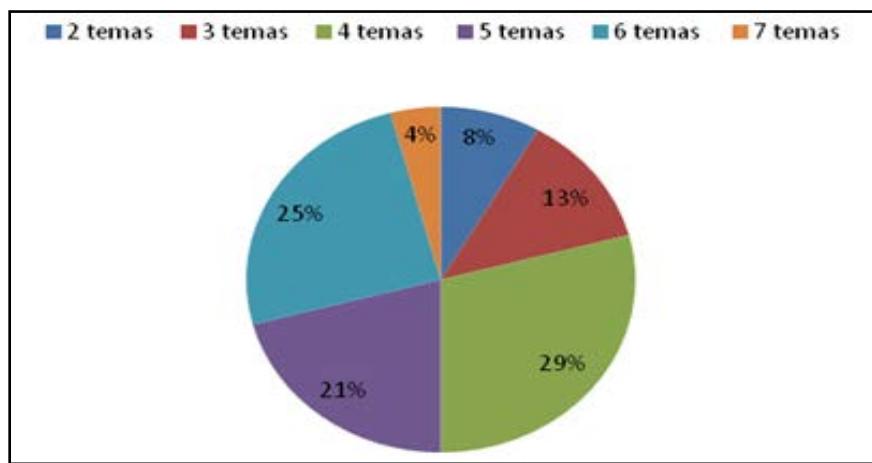
Apesar de apenas duas ementas enfocarem o tema em questão, podemos observar propostas diferentes entre as duas. Pontuschka et al. (2009, p. 149) salientam que:

Pensar e agir interdisciplinarmente não é fácil, pois passar de um trabalho individual e solitário, no interior de uma disciplina escolar, para um trabalho coletivo faz emergir as diferenças e contradições do espaço social que é a escola. O pensar interdisciplinar vai à busca da totalidade na tentativa de articular os fragmentos, minimizando o isolamento nas especializações ou dando novo rumo a elas e promovendo a compreensão dos pensamentos e das ações desiguais, a não fragmentação do trabalho escolar e o reconhecimento de que alunos e professores são idealizadores e executores de seu projeto de ensino.

Conforme abordam as autoras, um trabalho diferenciado e interdisciplinar requer que os professores saiam do interior da sua sala de aula e da sua disciplina e se abram para a interação com os demais professores e com as demais áreas do conhecimento. Tal postura exige também que o professor exponha os seus conhecimentos, se articule, demonstre a importância dos conhecimentos geográficos para a compreensão do mundo e também tenha abertura para reconhecer a importância das demais áreas do conhecimento. Essa tarefa não é simples, tendo em vista as práticas convencionais que orientam a prática de muitos educadores.

Para complementar os dados acima levantados, realizamos a contagem de conteúdos que são propostos nas ementas, visando descobrir a forma com que essas ementas são construídas, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 15 – Percentual de temas abordados nas ementas



Fonte: (Org. Sarah Mendonça de Araújo, 2012)

Verificamos que 50% das ementas são construídas propondo quatro ou cinco temas diferentes para serem desenvolvidos. Também identificamos ementas que utilizam somente dois temas e outras que propõem até sete temas diferentes, o que confirma novamente a grande diversidade nas propostas das ementas.

Abaixo destacamos a ementa que propõe o desenvolvimento de sete temas diferentes:

Instituição “L”: Ensino e Aprendizagem de Geografia I: A Geografia como ciência. Compreensão do espaço produzido pela sociedade (espaço relacional). Aspectos teórico-metodológicos do ensino da Geografia. Objetivos e finalidades do Ensino da Geografia na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia. A formação do conceito de espaço pela criança. O estudo do meio, partindo do local da vivência da criança. O uso de recursos didáticos para o ensino: gráficos, tabelas, representações cartográficas. Aplicação prática dos conhecimentos teórico-metodológicos. Análise crítica da bibliografia existente na área de Geografia. Ensino e Aprendizagem de Geografia I Recursos e instrumentos de avaliação da aprendizagem na Geografia no ensino fundamental.

Ensino e Aprendizagem de Geografia II: A prática docente como eixo fundamental na formação inicial do educador sob fundamento da articulação teoria e prática no contexto da escola básica. Discutir as dimensões éticas, sociopolítica, humana, técnica e os princípios epistemológicos do ensino de Geografia. Elaborar e executar planejamento de atividades de ensino de Geografia em unidades escolares de Ensino Fundamental sob orientação. Os Parâmetros curriculares Nacionais e o ensino de Geografia no ensino fundamental.

Conforme podemos observar, o ensino de Geografia no curso de Pedagogia da Instituição “L” é desenvolvido em duas disciplinas, cada uma com 60 horas-aula, totalizando 120 horas. Na ementa propõe-se que a disciplina seja iniciada enfocando a Geografia como ciência e mostrando certa interligação dos temas propostos. Propõe-se também a aplicação prática dos conhecimentos teórico- metodológicos, observada somente em mais uma ementa das 21 analisadas. Podemos observar que, como nas demais disciplinas, os temas mais recorrentes referem-se ao pedagógico, não tendo muito enfoque os conteúdos básicos dessa disciplina. Fonseca (2010) afirma que geralmente os cursos de Pedagogia vêm seguindo uma cultura acadêmica de valorização dos saberes pedagógicos e de não valorização dos conhecimentos básicos das disciplinas, também importantes para os professores que trabalham com educação infantil e anos iniciais.

Há instituições que apresentam apenas dois temas em suas propostas e, reafirmando a proposição acima, esses temas também focam o pedagógico:

Instituição “H”: Fundamentos teóricos do ensino de história e geografia, currículo, metodologia, recursos e avaliação.

Instituição “M”: O ensino de Geografia na educação básica: pressupostos teórico-metodológicos, relação método-conteúdo, avaliação.

Dessas duas ementas, a primeira apresenta uma proposta que será desenvolvida em 60 horas e a segunda, uma proposta para 120 horas. Por meio da análise da segunda ementa, verificamos que para uma disciplina que será desenvolvida em 120 horas, a quantidade de temas abordados não condiz com a carga horária, ou podemos supor que essa ementa segue o modelo geral e superficial com que as ementas vêm sendo construídas, conforme nos mostram os resultados das pesquisas empreendidas por Libâneo (2010) e Gatti e Barreto (2009).

Na dissertação desenvolvida por Arruda (2011, p. 107), intitulada “Dimensões da aula e das práticas pedagógicas na Educação Superior Presencial e a Distância”, os depoimentos dos professores pesquisados revelam que “a ementa da disciplina é seguida de forma mais precisa na EaD, devido, em parte, ao controle realizado por meio dos registros dos materiais e aulas dos professores”.

Outro aspecto apresentado pela autora é que pelo fato de a modalidade a distância ser desenvolvida em tempos e espaços diferentes, o planejamento sofre menos alterações. Arruda (2011) enfatiza a importância de haver planejamento tanto nos cursos presenciais quanto nos a distância. Reforçamos essa importância e acrescentamos que a preocupação

sobre a organização de um curso e de uma disciplina e a reflexão sobre esses aspectos devem estar presentes desde a construção do projeto pedagógico e da proposição das ementas das disciplinas. Tal fato se evidencia ainda mais nos cursos a distância, pois o material didático produzido tem como referência os projetos pedagógicos e as ementas das disciplinas.

Por meio das análises realizadas, consideramos que várias das ementas, da forma como foram produzidas, não se mostram como um caminho claro e profícuo para que os professores que irão ministrar tal disciplina possam organizar da melhor forma a sua prática pedagógica.

Em uma análise realizada acerca das ementas das disciplinas voltadas para o ensino de Geografia, em projetos de cursos de Pedagogia, Libâneo (2010, p. 571) concluiu que “a maioria das ementas segue o modelo descritivo e genérico, com raras menções aos temas e procedimentos investigativos próprios dessas disciplinas”. Reiteramos a conclusão do autor quanto ao aspecto genérico das ementas e à falta dos procedimentos investigativos da Geografia e ainda enfatizamos que a questão pedagógica se sobressai em detrimento dos conteúdos próprios da Geografia.

4.4 Levantamento dos referenciais teóricos das disciplinas

Dos vinte e um projetos e fichas de disciplinas analisadas, em dezesseis deles há a listagem das bibliografias para os cursos. Analisando cada instituição, identificamos referências bibliográficas que se repetem. Apesar de em algumas instituições existirem duas disciplinas voltadas para o ensino de Geografia, foram consideradas as bibliografias por instituição.

No quadro abaixo apresentamos as bibliografias com as respectivas quantidades de instituições que as apresentam em suas bibliografias básicas e complementares:

Quadro 4 – Referências bibliográficas apresentadas em mais de um projeto

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS QUE SE REPETEM NAS BIBLIOGRAFIAS BÁSICAS E COMPLEMENTARES	NÚMERO DE VEZES QUE APARECEM
ALMEIDA, R.S.; PASSINE, E. Y. <i>Espaço Geográfico: ensino e representação</i> . São Paulo: Contexto, 1994.	10
BRASIL. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia</i> . Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.	8
PENTEADO, Heloisa Dupas. <i>Metodologia do ensino de História e Geografia</i> . São	6

Paulo, Cortez, 1992.	
MORAES, A. C. R. Geografia : pequena história crítica, 8 ed. São Paulo, Hucitec, 1988.	5
SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção . São Paulo: Edusp, 2002.	5
SIMIELLI, Maria Elena. Primeiros Mapas : como entender e construir. São Paulo: Ed. Ática, 1993. Volumes: 1,2,3,4.	5
CARLOS, A. F. A. (Org.). A Geografia na sala de aula . São Paulo: Contexto, 2002.	3
CASTELLAR, Sonia. Educação geográfica: teorias e práticas docentes . São Paulo: Contexto, 2006.	3
CASTRO, Ina Elias de; CORREA, Roberto; GOMES, Paulo Cesar da Costa. Geografia: conceitos e temas . 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.	3
CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H.C.; SCHAFFER, N.O. & KAERCHER, N. A. Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões . 2. Ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1999.	3
LACOSTE, Y. A Geografia - isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra. Campinas, S.P. Papirus, 1988.	3
PONTUSCHKA, N. N. OLIVEIRA, A. U. Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa . São Paulo: Contexto, 2002.	3
CALLAI, Helena Copetti. Os estudos sociais nas séries iniciais . In: O Ensino de Estudos Sociais. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2002.	2
CASTROGIOVANNI, A. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano . Porto Alegre: Mediação, 2000.	2
LEME, D. M. P. C. (et al.). O Ensino de Estudos Sociais no primeiro grau . São Paulo: Atual, 1997.	2
NILDECOFF, Maria Teresa. A escola e a compreensão da realidade . São Paulo: Brasiliense, 1979.	2
PONTUSCHKA, Nídia Nacib; et al. Para Ensinar e Aprender Geografia . 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.	2
SANTOS, M. Técnica, espaço, tempo : globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1998.	2

Fonte: (Org. Sarah Mendonça de Araújo, 2012)

Podemos observar que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Geografia, apesar de serem citados apenas em quatro ementas, é a segunda referência bibliográfica mais sugerida. Tal fato nos mostra que, apesar de constarem como tema na minoria das ementas, esses documentos continuam sendo norteadores para o ensino de Geografia. A terceira referência mais utilizada é uma produção que trata das metodologias de História e Geografia juntas, o que pode representar a tendência de várias das instituições pesquisadas em agrupar tais disciplinas.

Há autores que se destacam nas bibliografias com diferentes produções, dentre os quais se destaca Milton Santos, um autor de referência do pensamento geográfico contemporâneo no Brasil. Esse geógrafo baiano, falecido há onze anos, delineava em seus textos uma perspectiva atual. De acordo com Pires (2007), Milton Santos:

entra para a história intelectual do país não só por antever as perversidades da globalização e os fenômenos mundiais da urbanização, mas por ter revolucionado a geografia, ao entendê-la como uma ciência humana e não

natural. Nessa perspectiva, ele se torna um intelectual que mira o mundo como um viveiro de possibilidades e não como um amontoado de realidades. (PIRES, 2007, p.12)

Haesbaert e Gonçalves (2011, p. 17) ressaltam como as principais características desse autor: a intuição sensível, a argumentação e o “refinamento teórico” e apresentam como um dos maiores legados de Milton Santos o “repensar criticamente a organização do território”. Consideramos muito interessante a utilização de intelectuais como Milton Santos na preparação dos professores que atuarão no ensino de Geografia, pois esse autor trata de questões teóricas e conceituais do campo de conhecimento da Geografia em uma vertente crítica. Dentre as inúmeras produções do autor, constam nas bibliografias dos projetos analisados as seguintes:

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.

_____. **Por uma geografia nova**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **A urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2005.

_____. e SILVEIRA, M. L. **Brasil: Território e Sociedade no Início do Século XXI**. São Paulo. Record, 2000.

A bibliografia que mais se destacou nos projetos analisados foi o livro “Espaço Geográfico: ensino e representação” de Rosângela Doin de Almeida e Elza Yasuko Passini. Essa obra evidencia a importância de se trabalhar o espaço, sua percepção e representação no espaço escolar. Para isso, é proposta a elaboração dos conceitos espaciais por meio da interação com o meio, a importância do aprendizado espacial no contexto sociocultural, em busca do desenvolvimento de uma visão crítica do espaço social, além de evidenciar a importância da educação cartográfica. De acordo com Almeida e Passini (1989):

O desenvolvimento da noção de espaço e sua representação não surge em função das tarefas dadas em sala de aula. Procuramos mostrar que o professor pode de maneira indireta estimular o estabelecimento de todos os tipos de relações espaciais entre os objetos em diversos momentos. É através da ação em seu espaço cotidiano e da reflexão sobre ela que a criança terá oportunidade de chegar à abstração reflexiva ou à concepção do espaço e sua organização (ALMEIDA E PASSINI, 1989, p.90).

As autoras também descrevem exemplos de atividades que podem ser realizadas com os alunos na tentativa de propiciar a ação em seu espaço e reflexão sobre essa ação. Apesar de ser uma obra não muito recente, consideramos que se trata de uma obra importante para o ensino de Geografia, tendo em vista a pertinência das reflexões que são realizadas ao longo do texto e os exemplos de atividades que são apresentados. Salientamos que as autoras desse livro já produziram outros textos mais atuais, no entanto, essas últimas obras não constam nos projetos.

Constatamos que 61% das bibliografias sugeridas são obras com mais de dez anos de produção, ou seja, foram publicadas antes de 2002. A bibliografia mais atual (sugerida em mais de uma instituição) é de 2009 e é citada em dois projetos, o que demonstra que não está havendo a busca de atualização dos referenciais teóricos da disciplina voltada ao ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia a distância.

Reconhecemos a importância dos referenciais clássicos para as disciplinas, no entanto, salientamos a importância da inserção de referenciais produzidos mais recentemente que podem propor discussões mais próximas da realidade atual dos alunos.

4.5 Comparação entre projetos de Pedagogia a distância e presenciais das instituições investigadas

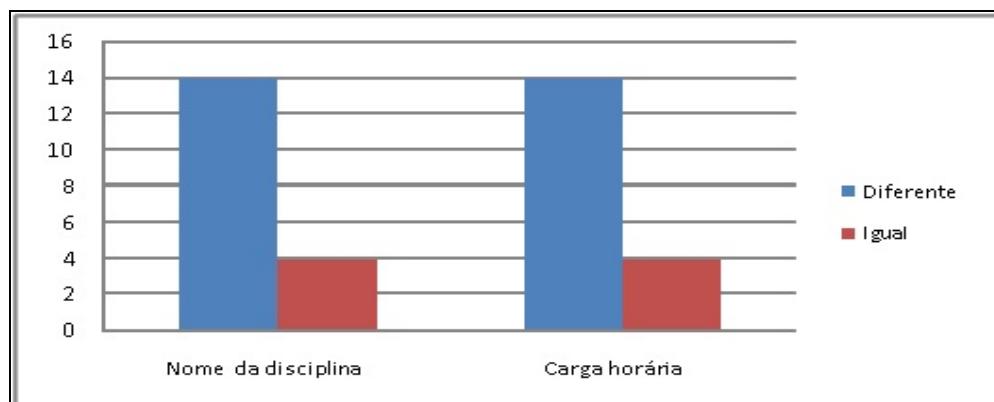
Ao descrever o processo de caracterização dos projetos pedagógicos, analisar as ementas, considerar o fato de o sistema UAB exigir a experiência dos docentes no ensino superior e o vínculo desse docente com a instituição para atuar como professor pesquisador nos cursos de graduação a distância, uma questão surgiu: Com esse trabalho não estaríamos discorrendo sobre o lugar da geografia não somente nos projetos dos cursos a distância, mas também nos cursos presenciais, tendo em vista que geralmente são projetos produzidos por professores que atuam no ensino presencial? Procurando responder a esta questão, analisamos os projetos presenciais dos cursos de Pedagogia das mesmas instituições que fazem parte do nosso *corpus* de investigação, que são os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

Para a análise empreendida, tivemos acesso a dezoito projetos dos cursos de Pedagogia oferecidos na modalidade presencial, por meio dos sites das instituições. Não tivemos acesso aos projetos de apenas três universidades. Dos quatorze projetos que

apresentaram diferenças nas cargas horárias, oito apresentam uma carga horária maior na modalidade a distância, enquanto seis projetos apresentaram a carga horária destinada ao ensino de Geografia maior na modalidade presencial.

Conforme podemos visualizar no gráfico 16 a seguir, o nome da disciplina e a carga horária destinada a ela se diferenciam em 14 projetos.

Gráfico 16 – Comparação das cargas horárias e nomenclaturas das disciplinas destinadas ao ensino de Geografia nos projetos dos cursos de Pedagogia a distância e presencial



Fonte: (Org. Sarah Mendonça de Araújo, 2012)

Consideramos que há diferenças entre as propostas do ensino de geografia nas instituições que oferecem o curso de Pedagogia nas modalidades a distância e presencial. Tais diferenças podem ser percebidas no que se refere à denominação das disciplinas e às cargas horárias propostas.

Outras divergências também foram verificadas em três projetos em relação ao tratamento das disciplinas voltadas para o ensino de Geografia e História: em dois projetos a Geografia e História compõem uma mesma disciplina na modalidade presencial e são trabalhadas separadamente na modalidade a distância e em um projeto tal situação se inverte. Nos demais projetos a situação dessas disciplinas é igual.

Em relação às ementas, tivemos acesso a quinze ementas de projetos de cursos de Pedagogia na modalidade presencial, tendo em vista que nem todos os projetos disponíveis nos sites das instituições explicitam as ementas ou contém as fichas de disciplinas. Dessas quinze ementas, verificamos que onze delas apresentavam diferenças em sua organização, mas os conteúdos eram similares.

Assim, a partir das análises realizadas, verificamos que dos dezoito projetos de cursos presenciais que foram objeto de comparação com os projetos de curso a distância, a disciplina Geografia é proposta de forma diferente em 78% deles. No entanto, a maioria das ementas apresenta conteúdos similares organizados de forma diferente.

Sendo assim, concluímos que há diferenças nas propostas dos projetos presenciais, comparados com os projetos na modalidade a distância e essas diferenças não se referem somente à inclusão de especificidades da modalidade a distância, mas também na organização e na proposição da disciplina geografia.

De acordo com o relatório final da comissão assessora para Educação Superior a Distância (2002, p. 12), o projeto pedagógico dos cursos a distância:

não pode ser uma mera transposição do presencial, pois possui características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos condizentes com esse formato. Em outras palavras, a educação a distância tem identidade própria, não estando limitada a uma concepção supletiva do ensino presencial.

Com os dados levantados, finalizamos este capítulo tecendo algumas conclusões acerca do lugar da Geografia nos cursos de Pedagogia a distância, objeto de nosso estudo. Verificamos uma grande discrepância entre as propostas de cada instituição e levantamos alguns pontos que merecem atenção.

- Em relação à caracterização dos projetos, destacamos alguns pontos preocupantes no que tange à não explicitação, na maioria deles, das concepções e da caracterização da EaD. Somente 40% dos projetos analisados descrevem o processo de formação da equipe que atuará no curso. Detectamos a ausência de descrição detalhada do processo de avaliação – que deve prever avaliações presenciais e a distância – e também do processo de produção de materiais didáticos. Também verificamos que a disciplina Geografia é abordada nesses projetos, em sua maioria, somente no fluxograma e nas ementas das disciplinas. Como pontos positivos, identificamos a presença da disciplina voltada para a familiarização do aluno com a modalidade a distância em 90% dos projetos. Outro ponto positivo é que em 80% dos projetos analisados o sistema de tutoria é descrito detalhadamente.

- Em relação às cargas horárias, a grande maioria das instituições destina uma carga horária de 11 a 20% às disciplinas específicas. O ensino de Geografia é proposto em 100% dos projetos e em sua maioria é planejado com uma carga horária superior a 100 horas. Geralmente a carga horária de Geografia é a mesma destinada ao ensino de História.

- A organização das ementas, em sua maioria, é superficial e genérica e apresenta temas amplos, que não priorizam os aspectos investigativos da geografia.

- A metade das ementas propõe o desenvolvimento de 4 ou 5 temas diferentes. No entanto, essa quantidade de temas não é condizente com as cargas horárias destinadas aos temas, porque ora as ementas apresentam muitos temas para poucas horas, ora apresentam o contrário.

- As questões metodológicas e pedagógicas do ensino de Geografia se destacam como sendo a temática mais abordada nas ementas.

- A faixa etária à qual se destina o ensino de Geografia é apresentada em 90% das ementas, o que representa um direcionamento quanto ao ensino dessa disciplina e aos conteúdos que serão abordados.

- Os Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de serem apresentados como tema em somente quatro ementas, são apresentados como o segundo referencial teórico mais utilizado nas ementas, o que mostra que tais documentos são considerados diretrizes do ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia.

- Observamos uma grande diversidade de bibliografias propostas, a maioria das obras, no entanto, datadas com mais de 10 anos de produção.

- Verificamos que há diferenças quanto à proposição da disciplina voltada para o ensino de Geografia nos cursos oferecidos na modalidade a distância e presenciais. No entanto, tais diferenças se evidenciam mais em relação às cargas horárias e às nomenclaturas, pois as ementas apresentam conteúdos similares.

De acordo com esses apontamentos, consideramos que o delineamento curricular da disciplina Geografia no processo de formação dos professores na modalidade a distância está longe de expressar consenso, ou uma perspectiva similar nas universidades investigadas. Ao contrário, as diferenciações e discrepâncias nas propostas são perceptíveis e cada instituição define o seu projeto pedagógico de acordo com suas concepções de ensino e aprendizagem e de formação de professores, bem como a partir do jogo de poder que se instala no processo de construção das propostas pedagógicas.

Dada a dinamicidade do panorama dos cursos superiores de educação a distância, do momento em que os dados foram coletados, até a data de conclusão do presente trabalho, acreditamos que novos cursos de Pedagogia estejam sendo encaminhados e ofertados. Esperamos que os dados levantados nesta pesquisa contribuam no sentido de direcionar a

produção desses projetos pedagógicos e o processo de construção e proposição da disciplina Geografia nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

O ato de ensinar e aprender, assim como o processo de investigação científica, muitas vezes pode representar momentos conflituosos e de extrema ansiedade. No entanto, no decorrer das ações e direções que vão sendo tomadas, vão-se constituindo sentimentos de alegria e euforia ao se alcançar, passo a passo, os objetivos almejados. É com essa alegria que apresentamos as considerações finais deste trabalho, que representam, mais do que o final de um processo de investigação, o surgimento de novas questões e reflexões.

A construção desta dissertação foi um grande desafio, pois nos deparamos com empecilhos que demandaram constantes discussões acerca dos caminhos que estavam sendo trilhados. Ainda assim, consideramos que os questionamentos que fomentaram a pesquisa nos motivaram a encontrar uma direção que nos permitiu enveredar pelos percursos e contextos da educação superior a distância, perscrutar o panorama dos cursos de Pedagogia a distância, as discussões acerca das didáticas específicas e, por fim, o nosso foco principal, o ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia.

Por meio da análise dos projetos pedagógicos obtivemos resultados importantes referentes à caracterização desses projetos e o lugar da Geografia nas propostas. Na produção de um projeto pedagógico para um curso a distância, há de se considerar as especificidades da modalidade de educação, a fim de atender aspectos relativos às interações professor, aluno e tutor, à metodologia de ensino, aos meios de comunicação, à organização técnico-administrativa, dentre outros. Ou seja, os projetos de cursos a distância não podem ser mera reprodução daqueles que são elaborados para cursos presenciais.

Nessa pesquisa investigamos vinte e um projetos de cursos de Pedagogia a distância das regiões centro-oeste, sul e sudeste do Brasil. Por ser um número considerável de documentos, fizemos um recorte nos dados com o objetivo de analisar os aspectos específicos da modalidade a distância, os pontos que abordavam a disciplina voltada para o ensino de Geografia, a matriz curricular e as ementas das disciplinas.

Na caracterização dos projetos pedagógicos, constatamos que aspectos importantes da realidade da educação a distância ainda não são devidamente detalhados e planejados.

Torna-se inquietante tal realidade, tendo em vista que os projetos pedagógicos dos cursos analisados são geralmente produzidos por profissionais que têm como objeto de estudo a educação, o pedagógico e deveriam estar atentos a essas necessidades.

Dentre os itens que foram analisados, destacamos a falta de clareza do que é um curso a distância e a qual a concepção de EaD presente nas propostas, o que dificulta a definição dos demais aspectos pedagógicos nos projetos. Também pudemos observar a ausência de descrição de como se dará o processo de formação dos profissionais que atuarão no curso, aspecto essencial para que a proposta seja colocada em prática de maneira satisfatória. Também consideramos temerosa a carência de uma exposição clara em relação ao processo de avaliação e sobre os materiais didáticos que serão utilizados.

Na análise empreendida, destacamos a importância que vem sendo dispensada à disciplina voltada para a familiarização dos alunos com a modalidade a distância. Esse fato é considerado altamente positivo devido às características da educação a distância e das habilidades e saberes que ela requer dos discentes envolvidos nessa modalidade. A Geografia, como as demais disciplinas específicas, é tratada na maioria dos projetos somente no fluxograma e nas ementas, não sendo contextualizadas nos demais aspectos dos projetos pedagógicos.

Consideramos que esta pesquisa referenda dados de pesquisas anteriores que apontam nos currículos analisados dos cursos de Pedagogia “um conjunto disciplinar bastante disperso”. Como já demonstrado por Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2010) e Fonseca (2010), reafirmamos, apesar de constatados alguns avanços em relação às cargas-horárias, que a formação específica ainda é pouco valorizada. Em relação ao ensino de Geografia nos curso de Pedagogia a distância, essa situação também se confirma. Remetemo-nos ao paradoxo apresentado por Libâneo (2010, p. 581), em que o autor revela um descompasso nos cursos de licenciatura, na medida em que há uma carência de conteúdos pedagógicos nos cursos das áreas específicas e faltam conteúdos específicos nos cursos de Pedagogia.

Professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes, como Português, Matemática, História e Geografia, Ciências e às vezes, Artes e Educação Física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, enquanto professores dos anos finais preparados em licenciaturas específicas, passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão intitulados.

As diferenças culturais e de tendências de pensamentos podem ser evidenciadas em nossa pesquisa, quando analisamos os modos de construção curricular nas diferentes universidades analisadas. Verificamos que todos os cursos investigados oferecem disciplinas voltadas para o ensino de Geografia. Interessante ressaltar as diferentes nomenclaturas dessas disciplinas e as formas de proposição das mesmas nos projetos.

As ementas revelam uma superficialidade em suas organizações. Observamos a falta de integração entre os temas abordados, bem como a ausência da abordagem aos aspectos investigativos da Geografia. Metade das ementas analisadas propõe o desenvolvimento de uma média de quatro ou cinco temas diferentes. Essa quantidade de temas, por vezes, não é condizente com as cargas horárias destinadas.

As questões metodológicas e pedagógicas do ensino de Geografia se destacam como o tema mais abordado nas ementas. O nível de ensino a qual se destina o ensino de Geografia na disciplina é apresentado em 90% das ementas, o que representa um direcionamento importante quanto ao ensino dessa disciplina e os conteúdos que serão abordados.

Analizando os referenciais utilizados nos projetos, observamos a diversidade de bibliografias propostas. Grande parte das bibliografias básicas e complementares sugeridas e que tivemos acesso é datada de mais de dez anos de produção. Verificamos também que apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais serem apresentados como tema de estudo em somente quatro ementas, esse documento se apresenta como o segundo referencial teórico mais utilizado nas ementas. Esse fato, especificamente significa que tais documentos podem ser considerados como princípios orientadores do ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia a distância.

Quanto à comparação realizada entre a forma de proposição da disciplina Geografia nos cursos de Pedagogia a distância e presenciais, em quatorze dos dezoito projetos dos cursos presenciais que tivemos acesso para realizar a comparação, verificamos que há diferenças quanto à proposição da disciplina voltada para o ensino de Geografia entre os cursos oferecidos a distância e presenciais. No entanto, tais diferenças se evidenciam mais em relação às cargas horárias e às nomenclaturas, pois as ementas apresentam conteúdos similares.

Diante do panorama exposto, evidenciamos a significativa diversidade de proposição da disciplina Geografia nos documentos analisados. Verificamos que os temas que se

destacam nas propostas são aqueles que abordam questões específicas relacionadas ao ensino de Geografia em detrimento dos aspectos investigativos e dos conteúdos próprios da disciplina. Cabe ao professor, nesse contexto, organizar da melhor forma a sua disciplina, buscando:

não só selecionar e organizar criteriosamente os temas a serem trabalhados, mas também expor aos alunos, com clareza, a relevância desses temas. Por outro lado, é também importante entender que as relações estabelecidas entre professores e alunos não são puramente cognitivas e racionais, nem estão pré-estabelecidas e garantidas pelos papéis que cada um cumpre no processo. Relações abertas, dialógicas, negociadas, sem papéis sociais/profissionais cristalizados e fechados são de fundamental importância para a motivação (CAVALCANTI, 2010, p. 1).

Consideramos que o planejamento tanto das disciplinas, quanto dos demais aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente nos projetos de cursos na modalidade a distância, apresentam-se indispensáveis. Assim, ressaltamos a necessidade de o projeto pedagógico ser condizente com as necessidades e características da modalidade. Tal necessidade é reforçada por inúmeros motivos, dentre os quais se destacam o desconhecimento da modalidade a distância e suas potencialidades, o preconceito que ainda existe por parte de alguns educadores em relação a essa modalidade e as incertezas que circundam essa modalidade de educação ainda nova para muitos educadores.

Os projetos pedagógicos são responsáveis por delinear a estrutura pedagógica, administrativa e tecnológica de um curso, tarefa que não é pequena. Para além disso, o que se almeja é que o planejamento sério e reflexivo seja realizado não somente no projeto, mas seja efetivamente vivenciado na realidade dos cursos a distância.

Ao final deste trabalho retomo o objetivo que norteou esta investigação: identificar como o ensino de Geografia vem sendo proposto por meio da análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância de instituições públicas de ensino superior das regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste do Brasil. Acreditamos que conhecer a forma como a Geografia está sendo abordada nos cursos de Pedagogia oferecidos nessa “nova modalidade de educação”, que atualmente abarca milhares de futuros professores, permitiu-nos identificar as direções que vêm sendo tomadas para o ensino de Geografia nos anos iniciais.

Neste sentido, reforçamos a importância do projeto pedagógico como documento norteador para o desenvolvimento de um curso. Verificamos nos documentos analisados lacunas importantes na elaboração dos projetos e no planejamento da disciplina Geografia

nesses cursos. Com isso podemos inferir que pode haver lacunas ainda maiores na realidade desses cursos, que requerem reflexões e investigações futuras.

Encerrando as considerações finais, reafirmamos a alegria de completar mais esta fase, mais um ciclo de desafios acadêmicos e profissionais. Esperamos que as reflexões e as análises realizadas neste trabalho proporcionem um conhecimento mais aprofundado e crítico em relação ao contexto dos cursos na modalidade a distância, bem como em relação às questões referentes ao ensino de Geografia para crianças, reconhecendo as suas potencialidades e os desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, O. C. S. Gestão do Ensino Superior a Distância: uma proposta de análise do modelo da Universidade Aberta do Brasil. In: **Anais do 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância "Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem"**, Setembro 2008 - Santos (SP). Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200811205pm.pdf>. Acesso em: 24/07/2012.
- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1989.
- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e EaD: dinâmicas e lugares. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out-dez, 2010.
- ANDRÉ, M.E.D.A. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP, 1995.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 221-247.
- ARIZA, R. P.; TOSCANO, J. M. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Ampl. – Brasília: Plano Editorial, 2001. ISBN: 85-85946-19-9
- ARRUDA, D. E. P. **Dimensões da aula e das práticas pedagógicas na educação superior presencial e a distância**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
- ARRUDA, E. P.; FREITAS, M.T. M. Educação a Distância na UFU: alguns percursos históricos e a implantação do curso de Pedagogia/UAB. In: ARRUDA, Eucídio Pimenta (org.). **Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em foco**. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- ARRUDA, E. P.; MOURÃO, M. P. (Orgs). **Curso de Formação de Professores Autores para a Educação a Distância**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia – Centro de Educação a Distância, 2010.
- BAUMAN, Z. Turistas e Vagabundos. In: **Globalização as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 85-110.
- BELLONI, M. L.. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BLONDEL, D. O ensino superior: Missão, Organização e Financiamento. In: DELORS, J. (org.). **A Educação para o século XX: Questões e perspectivas**. Porto Alegre: Armed, 2005.
- BRASIL. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira – Inep. Diretoria de Avaliação da Educação Superior – Daes. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Brasília, maio de 2012.

BRASIL. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso em: 30 junho 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm Acesso em: 30 junho 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Relatório – Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (Portaria MEC Nº 335, de 6 de fevereiro de 2012). Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior. Agosto de 2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf> Acesso em: 18 dezembro 2012.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, educação midiática e o lugar da escolarização. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre. V. 35, p. 37-58, set- dez, 2010.

BUITONI, M. M. S. (coord.) **Geografia : ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 22)

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Caderno CEDES**, v. 25, n. 66. Campinas maio/ago, 2005.

CARLOS, A. F. A. A “Geografia Crítica” e a crítica da Geografia. In: **Revista Eletrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona. Vol. XI, n. 245 (3), 1 de agosto de 2007.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. S. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

CAVALCANTI, L.S. Ensinar Geografia para autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. In: **Revista da ANPEGE**. V. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, n. 2, 1991, PP. 177-229.

CORAZZA, S. M (org.). Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: **Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP7A, 2002, p. 105-131.

COSTA, R. H. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004, p. 235 -278.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: O papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTIN, P. L. O; JUNQUEIRA, S. R. A (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

FERNANDES, S. **Extinção da Secretaria de Educação a Distância no MEC é prematura, avalia especialista** - 19/07/2011. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br>> Acesso em: 30 junho 2012.

FONSECA, S. G. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago, 2010.

FONSECA, S. G. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, T. N. L. e. Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa – Unidade 4 – A pesquisa Documental. In: SALGADO, M. U. C.; MIRANDA, G. V. (orgs). **Veredas – Formação superior de professores**: módulo 4 – volume 4. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 5, 1992, p. 28-49.

FRANÇA, V. Do Telégrafo à rede: o trabalho dos modelos e apreensão da comunicação. In: PRADO, J. L. A. (org.). **Crítica das práticas midiáticas**: da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker Editores, 2002, p. 57-76.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIOLO, J. A Educação a Distância e a formação de professores. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, 2008, vol. 29, n. 105, p. 1211 e 1234.

GOODSON, I. F. **Curriculum**: teoria e história. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, I. V. Possibilidades Criativas no Ensino de Geografia: diferentes registros e linguagens na sala de aula. In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Ensino Fundamental**: conteúdos, metodologias e práticas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

GUIMARÃES, I. V.; SANTOS, K. A.; MACHADO, L. M. D. Crianças e práticas espaciais no mundo globalizado. In: **Ensino em Re-vista**. Volume 19 – Número 2 – Julho/Dezembro de 2012.

HAESBAERT, R.; GONÇALVES, C. W. P. Dez anos sem Milton Santos. In: Revista GEOgrafia, vol. 13, nº 25, 2011. Disponível em: <www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/402> Acesso em: 20 nov 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP/MEC). Censo da educação superior 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP/MEC). Censo da educação superior 2010.

LACOSTE, Y. A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papirus, 1988.

LANDIM, C. M. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: (s/n), 1997.

LASTÓRIA, A. C. Didática da Geografia e Geografia Escolar. In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Ensino Fundamental**: conteúdos, metodologias e práticas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

LASTÓRIA, A. C; FERNANDES, S. A. S. A Geografia e a linguagem cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar. In: **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, V. 19, n. 02, JUL./DEZ. 2012. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/EDUFU.

LÉVY, P. O digital e o virtualização do saber. In: LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: editora 34, 1999, p. 45-76.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; Akiko (orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005, p. 19-63.

LIBÂNEO. J. C. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P.A. e D'ÁVILA, Cristina (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas (SP): Papirus, 2008.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

MALUSÁ B. S. (Org.); FELTRAN, Regina Célia de Santis (Org.). **A prática da docência universitária**. 1. Ed. São Paulo: Factash Editora, 2003, v. 1.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância.** Texto atualizado em 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>> Acesso em: 01 dez 2011.

MORAES, A. C. R. **Geografia:** Pequena história crítica. 2^a ed. São Paulo: Hucitec, 1983.

MOROZ, M. e GIANFALDONI, M. H. T. A. (orgs.). **O processo de pesquisa Iniciação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do Ensino Superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NOGUEIRA, D. X. P. A Educação a Distância no Brasil: da LDB ao novo PNE. In: **Anais do XXV Simpósio XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação II Congresso-Ibero-American de Política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da Anpae (1961-2011).** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0124.pdf>>. Acesso em: 20 outubro 2012.

NOVAES, Í. F. **A geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios da e para a formação docente.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2006.

OLIVEIRA, G. M. S. **A Educação no Contexto Educacional Brasileiro.** Cuiabá, NEAD/UAB/UFMT, 2006. Disponível em: <www.uab.ufmt.br> Acesso em: 04 maio 2011.

OLIVEIRA, H. C. M. Educação a Distância: uma nova forma em um velho modelo? In: ARRUDA, Eucídio Pimenta (org.). **Educação a Distância no Brasil:** a Pedagogia em foco. Uberlândia: EDUFU, 2012.

ORTIZ, R. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação.** ANPED, jan/abr 2007, v. 12, n. 34, PP. 7-16.

PAULA, K. C.; FERNEDA, E.; FILHO, M. P. C. Elementos para implantação de cursos à distância. In: Revista Digital da CVA – Ricesu. Vol. 2 – n° 7, maio de 2004. Acesso em 20 de outubro de 2012.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora. Paris : ESF,1995.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, novembro/2001.

PIRES, F. Q. Um demolidor elegante e otimista: o geógrafo Milton Santos, cuja obra é relançada, percebia o mundo como um viveiro de possibilidades. In: **Estado de São Paulo**, p. 12, 02/12/2007.

PONTE, J. P. Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. **Conferência no IV Congresso de SPCE** – Aveiro – Fevereiro de 1998.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3^a ed., São Paulo: Cortez, 2009.

PRETI, O. **A Universidade Aberta do Brasil:** uma política de Estado para o ensino superior “a distância”. Cuiabá, NEAD/UAB/UFMT, 2007. Disponível em: <www.ufmt.nead.br> Acesso em: 04 maio 2011.

PRETTI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: **Educação a distância:** início e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IEUFMT, 1996.

PUCCI, B. Da ambivalência da educação a distância: reflexões. In: SILVA, M. ; PESCE, L.; ZUIN, A. (orgs.). **Educação On line:** cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010. (p.49-71).

RODRIGUES, C. A. C. Processos de implantação de Educação a Distância. In: ARRUDA, E. P. (org.). **Educação a Distância no Brasil:** a Pedagogia em foco. Uberlândia: EDUFU, 2012.

RUMBLE, G. The Technology of Distance Education in third - World Settings. Conferência proferida na abertura do Seminário Educação 96. **A Educação a Distância frente aos paradoxos sociais.** Cuiabá, out. 1996.

SALES, M. A. Estudos em Geografia: um desafio para o licenciando em Pedagogia. In: **Terra Livre – Geografia e Ensino.** Presidente Prudente: Ano 23, v. 1, n. 28, jan-jun de 2007.

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional.** Trad. Beatriz Affonso Neves – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000, p. 17-69.

SANTOS, R. J.; COSTA, C. L.; KINN, M. G.. Ensino de Geografia e novas linguagens. In: **Geografia: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino; v. 22).

SARAIVA, T. **Educação a Distância:** lições da história. In: Em Aberto, Brasília, ano16, n.70, abr./jun. 1996.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. ; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais.** Ano I – Número I – Julho de 2009.

SILVEIRA, M. L. Dos mundos passados e suas geografias aos horizontes contemporâneos: algumas reflexões. In: **Revista Formação.** N° 15, v. 1, 2006.

SPOSITO, M. E. B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (orgs.). **Reformas no mundo da educação:** parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

TONINI, I. M. **Geografia Escolar:** uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político- Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 18^a Ed.. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

WERTHEIM, M. **Uma história do espaço:** de Dante à Internet. Tradução de Maria Luiz X. Borges. Revisão técnica Paulo Vaz. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ZUIN, A. A. S. **Educação a Distância ou Educação Distante?** O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. In Revista: Educação e sociedade. Campinas, 2006, vol. 27, n. 96.