

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E  
EDUCAÇÃO**

**CARLA SOUZA SANTOS**

**OS SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA  
CONCEPÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE UBERLÂNDIA.**

**Uberlândia – MG  
2015**

**CARLA SOUZA SANTOS**

**OS SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA  
CONCEPÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE UBERLÂNDIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Educação e Comunicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção do título de Mestre em Tecnologias, Educação e Comunicação.

Linha de Pesquisa: Mídias, Educação e Comunicação

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira

**Uberlândia – MG  
2015**

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

---

S237s  
2015      Santos, Carla Souza, 1982  
Os saberes necessários à formação para docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na concepção do curso de pedagogia a distância da Universidade Federal de Uberlândia / Carla Souza Santos. - 2015.  
206 f. : il.

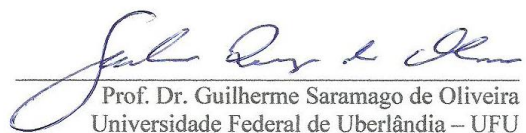
Orientador: Guilherme Saramago de Oliveira.  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação de crianças - Formação de professores - Teses. 3. Ensino a distância - Teses. 4. Prática de ensino - Teses. I. Oliveira, Guilherme Saramago de, 1962-. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. III. Título.

---

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

  
Profa. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

  
Profa. Dra. Silvana Malusá  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

À minha mãe amada Marlene e minhas queridas irmãs Paula e Roberta, por estarem sempre ao meu lado, torcendo e acreditando em mim;

Ao meu amado e inesquecível pai Antônio Carlos por ter me feito acreditar que eu conseguiria tudo o que eu desejasse;

Ao meu amado e querido esposo Marcos Sfair que é meu porto seguro e a fonte do meu viver;

À minha família por estar sempre na torcida e acreditando no meu potencial;

Aos meus queridos amigos, por compreenderem minha ausência e ainda sim me darem força para conquistar meus objetivos.

## **AGRADECIMENTOS**

Por vezes temos alguma fonte de energia que nos faz sentir mais fortes e capazes. Essa fonte para mim se chama Deus. E a Ele eu agradeço pela minha vida, família, saúde e conquistas. Eu sei que Ele me carregou no colo todas as vezes que sofria ou me sentia incapaz. E sei que da mesma forma sempre esteve ao meu lado para me inspirar e me dar energia suficiente para chegar até o fim de minhas batalhas.

Outra luz intensa e infinita que sempre clareia meus caminhos é imanada pelos meus pais. Minha mãe Marlene sempre torcendo e fazendo de tudo para que eu não desanime, me dando força e coragem para conquistar tudo o que desejo. Meu pai Antônio Carlos, apesar de estar em outra esfera, nunca se desligou de mim. É como se eu escutasse sua voz dizendo: “Filha o papai te ama e torce muito por você! Eu acredito que você vai conseguir tudo o que desejar!”. Esse pensamento me inspira e me faz seguir em frente. Sempre!

Minhas irmãs também contribuem muito para o meu sucesso. A Paula por ser minha inspiração para seguir em frente na carreira acadêmica. A Roberta por ter sido a minha inspiração para o trabalho. Ela foi a primeira a sair de casa para trabalhar e me provou que com fé e coragem a gente atinge tudo o que a gente quiser!

Ao meu esposo Marcos Sfair, por ser esse homem maravilhoso em minha vida. Meu porto seguro, meu parceiro e companheiro. Por ter contribuído diretamente para que eu conseguisse chegar até aqui. Sem ele o Portal do Educador não teria ficado tão bem feito como ficou.

Aos meus amados familiares, por estarem sempre na torcida e fazendo dos momentos de conquistas ainda mais especiais.

Aos meus amigos, cada um sabe o quanto contribuiu para que eu chegasse até aqui!

Ao meu orientador Guilherme Saramago, desde o curso de Pedagogia, acredita em mim, me dá oportunidades, me faz acreditar no meu potencial e se dedicou muito para que eu conseguisse finalmente concluir esse mestrado.

Às professoras doutoras Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho e Silvana Malusá, pelos conselhos e considerações tão plausíveis e que tornaram esta pesquisa ainda mais relevante.

Aos colegas da turma 2013, pelas contribuições, compartilhamento de informações e conhecimentos.

Por fim, a todos que direta e indiretamente fizeram desse, um momento real.

Muito obrigada!

## RESUMO

A presente dissertação discute o contexto da Formação de Professores no Curso de Pedagogia a Distância de 2009 da Universidade Federal de Uberlândia, a partir de análises realizadas no Projeto Pedagógico do Curso e nas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação e pelos alunos. Para tanto, a principal finalidade desta pesquisa se constituiu em estudar, identificar, analisar e sistematizar os saberes destinados à formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que foram desenvolvidos no curso de Pedagogia a Distância da UFU. Diante disso, foram realizadas algumas considerações acerca da forma como ocorre a educação na modalidade a distância, pois trata-se de uma formação em que o profissional da educação deverá ter bases sólidas acerca da sua conduta e práticas na sala de aula. Para fundamentar essas percepções foram analisados os estudos acerca dos saberes docentes de Tardif (2014), Costa (2012), Gomes; Reis (2015) e Formosinho (2011). Além disso, para explicar os processos de formação a distância foram levados em conta os estudos de Moore; Kearsley (2007 e 2013) e Moran; Mazetto; Behrens (2008). Esse estudo foi respaldado pela abordagem qualitativa de pesquisa e contemplou como procedimentos de pesquisa, a pesquisa bibliográfica, num primeiro estágio, a qual permitiu um embasamento teórico intenso sobre os saberes necessários à formação docente, acerca do processo de constituição do curso de Pedagogia e sobre a Educação a Distância e seu contexto histórico. Em seguida foi embasada pela pesquisa documental para subsidiar a construção dos dados, tendo como documentos examinados o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia, Leis, Decretos, Portarias e avaliações do Ministério da Educação e dos alunos. As apreciações e análises realizadas nos documentos indicaram que foram levados em conta os saberes necessários para formação do Pedagogo no curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia, além disso, o curso teve sua prática respaldada pelas necessidades atuais da Educação a Distância e os discentes tiveram uma formação coerente com a prática que irão exercer possibilitando uma intervenção mais assertiva, colaborativa e sócio-educativa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Educação a distância. Saberes docentes. Educação Infantil. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This present dissertation talk over the context of the Teachers Education of the Pedagogy Distance Course of 2009, at Federal University of Uberlandia (UFU), from analyses realized the Pedagogical Project of the course and in the evaluations realize by the Ministry of Education and by the students. For this, the main purpose of this research was study, identify, analyze and systematize the knowledge of the teacher of children education and the early years of the elementary school which were developed in the Distance Pedagogy Course of UFU. Therefore, were realized some considerations about the way the education occurs in the distance model, since it is about a formation in which the professional of education must have solid bases about his behavior and practices in the classroom. To base these perceptions there were analyzed the studies about the professor knowledge of Tardif (2014), Costa (2012), Gomes; Reis (2015), and Formosinho (2011). In addition, to explain the process of the distance formation were considered the studies of Moore; Kearsley (2007 and 2013) and Moran; Mazetto; Behrens (2008). This study was supported by the qualitative approach of research and choose as procedures of research, the bibliographic research in a first stage, which enabled an intense theoretical background about the necessary knowledge to the educational formation, about the process of the constitution of the pedagogy course and about the distance education and its history context. After this, it was based by the documental research to support a data construction, having as documents, the pedagogical project of the distance course of pedagogy of the Federal University of Uberlandia, laws, decrees, ordinances and evaluations of the Ministry of Education and the students. The assessments and analyses realized in the documents indicated that were considered the necessary knowledge to the formation of the teacher in the Distance Course of Pedagogy of this University. In addition, the course had its practice supported for the current needs of the distance education and the students had a consistent formation with the practice which will execute enabling a more assertive, cooperative, socio-educational, intervention in the children education and the early years of elementary school.

**Key-words:** Teacher Formation. Distance Education. Teachers Knowledge. Children Education. Early Years of Elementary School.



## **LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1</b>	Prática e consciência profissional.....	42
<b>FIGURA 2</b>	Recursos Educacionais.....	115

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Os Saberes dos professores.....	40
<b>QUADRO 2</b>	Infraestrutura do polo de apoio presencial.....	111
<b>QUADRO 3</b>	Dimensão 1 – Organização Didática Pedagógica.....	141
<b>QUADRO 4</b>	Dimensão 2 – Corpo docente e tutorial.....	144
<b>QUADRO 5</b>	Dimensão 3 – Infraestrutura.....	146

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	Número e porcentagem de disciplinas obrigatórias ofertadas nos cursos de Pedagogia agrupados por categoria.....	52
<b>TABELA 2</b>	Número e porcentagem de disciplinas optativas ofertadas nos cursos de Pedagogia agrupados por categoria.....	53
<b>TABELA 3</b>	Número de IES que ministravam graduação a distância ao longo dos anos de 2000 a 2006.....	87
<b>TABELA 4</b>	Distribuição geográfica de cursos EaD regulamentados totalmente a distância oferecidos pelas instituições participantes do Censo EAD.BR 2013 segundo a categoria administrativa e o nível educacional.....	87
<b>TABELA 5</b>	Distribuição geográfica de cursos EaD regulamentados totalmente a distância oferecidos pelas instituições participantes do Censo EAD.BR 2013 segundo a categoria área de conhecimento.....	88
<b>TABELA 6</b>	Tipos de cursos EaD oferecidos pelas instituições formadoras do Censo EAD. BR. 2013 agrupados por número de cursos e número de matrículas.....	90
<b>TABELA 7</b>	Porcentagem de professores da Educação Básica por escolaridade, agrupados por regiões e unidades de federação – 2012.....	97
<b>TABELA 8</b>	Total de funções docentes – Ano 2006 – Dependência: Escolas Públicas, agrupados por abrangência geográfica e nível de ensino.....	99
<b>TABELA 9</b>	Percentual de funções docentes ocupadas por professores com formação em nível superior. Ano 2006 – Dependência: Escolas Públicas, agrupados por abrangência geográfica e nível de ensino.....	99
<b>TABELA 10</b>	Componentes curriculares do Curso de Pedagogia EaD e suas respectivas cargas horárias (CH.), agrupadas em prática, teórica e total.....	104
<b>TABELA 11</b>	Curso de Pedagogia – Modalidade de Educação a Distância. Carga horária de atividades acadêmicas complementares .....	105
<b>TABELA 12</b>	Curso de Pedagogia – Modalidade de Educação a Distância. Total geral de cargas horárias.....	106
<b>TABELA 13</b>	Curso de Pedagogia – Modalidade de Educação a Distância. Tabela Geral das Cargas Horárias em consonância com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.....	106
<b>TABELA 14</b>	Tabela geral das disciplinas optativas e suas respectivas cargas horárias.....	107

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b>	Distribuição geográfica dos cursos EaD regulamentados totalmente a distância oferecidos pelas instituições participantes do Censo EAD. BR 2013.....	89
<b>GRÁFICO 2</b>	Distribuição dos cursos EaD regulamentados totalmente a distância oferecidos pelas instituições participantes do Censo EAD. BR 2013 segundo a categoria administrativa.....	89
<b>GRÁFICO 3</b>	Alunos que conhecem o PPC.....	149
<b>GRÁFICO 4</b>	Alunos que conhecem os objetivos do PPC.....	149
<b>GRÁFICO 5</b>	Organização curricular.....	150
<b>GRÁFICO 6</b>	Conteúdos curriculares.....	151
<b>GRÁFICO 7</b>	Estágio Supervisionado.....	152
<b>GRÁFICO 8</b>	Atividades complementares.....	152
<b>GRÁFICO 9</b>	Sequência das disciplinas.....	153
<b>GRÁFICO 10</b>	Duração das disciplinas.....	153
<b>GRÁFICO 11</b>	Conteúdos Programáticos.....	154
<b>GRÁFICO 12</b>	Metodologia de Ensino.....	154
<b>GRÁFICO 13</b>	Metodologia: articulação entre teoria e prática.....	155
<b>GRÁFICO 14</b>	Formação para o Ensino Fundamental.....	156
<b>GRÁFICO 15</b>	Formação para a Educação Infantil.....	157
<b>GRÁFICO 16</b>	Formação para atuar na diversidade.....	157
<b>GRÁFICO 17</b>	Conteúdos Programáticos: espaços não escolares.....	158
<b>GRÁFICO 18</b>	Formação para pesquisa.....	158
<b>GRÁFICO 19</b>	Conteúdo do Material Didático.....	159
<b>GRÁFICO 20</b>	Disciplinas e Prática Pedagógica.....	160
<b>GRÁFICO 21</b>	Interdisciplinaridade.....	160
<b>GRÁFICO 22</b>	Linguagem do Material Didático.....	161
<b>GRÁFICO 23</b>	Videoaulas e Qualidade Estética.....	162
<b>GRÁFICO 24</b>	Videoconferências.....	162
<b>GRÁFICO 25</b>	Atividades Complementares.....	163
<b>GRÁFICO 26</b>	Articulação do Material Didático.....	164
<b>GRÁFICO 27</b>	Usabilidade.....	165
<b>GRÁFICO 28</b>	Estabilidade do Sistema.....	165
<b>GRÁFICO 29</b>	Layout.....	166
<b>GRÁFICO 30</b>	Interação.....	167
<b>GRÁFICO 31</b>	Ferramentas.....	167
<b>GRÁFICO 32</b>	Recursos de Acompanhamento.....	168
<b>GRÁFICO 33</b>	Espaço para realização e envio de atividades.....	168
<b>GRÁFICO 34</b>	Avaliação das Disciplinas em relação ao PPC.....	169
<b>GRÁFICO 35</b>	Atividades Avaliativas em relação ao Material Didático.....	170
<b>GRÁFICO 36</b>	Quantidade de Atividades disponibilizadas no AVA.....	170
<b>GRÁFICO 37</b>	Espaço no AVA para Interagir com o Aluno.....	171
<b>GRÁFICO 38</b>	Avaliações Presenciais das Disciplinas.....	172
<b>GRÁFICO 39</b>	Instrumentos utilizados nas Avaliações Presenciais.....	172
<b>GRÁFICO 40</b>	Linguagem utilizada nas Avaliações.....	173
<b>GRÁFICO 41</b>	Acompanhamento das Avaliações.....	174
<b>GRÁFICO 42</b>	Qualidade do Trabalho do Tutor a Distância.....	175
<b>GRÁFICO 43</b>	Prazo de Correção e Feedback das Atividades Avaliativas.....	175
<b>GRÁFICO 44</b>	O Relacionamento do Tutor a Distância com os Alunos.....	176

<b>GRÁFICO 45</b>	A capacidade do Tutor a Distância de Resolver Problemas.....	177
<b>GRÁFICO 46</b>	Qualidade do Trabalho do Tutor Presencial.....	178
<b>GRÁFICO 47</b>	O Relacionamento do Tutor Presencial com os Alunos no Polo..	178
<b>GRÁFICO 48</b>	A capacidade do Tutor Presencial de Resolver Problemas.....	179
<b>GRÁFICO 49</b>	Avaliação da Infraestrutura do Polo pelos alunos.....	180
<b>GRÁFICO 50</b>	Infraestrutura dos Laboratórios do Polo.....	180
<b>GRÁFICO 51</b>	Condições de Acessibilidade do Polo.....	181
<b>GRÁFICO 52</b>	Condições do Polo para o Encontro Presencial.....	182
<b>GRÁFICO 53</b>	Acervo Bibliográfico do Curso de Pedagogia a Distância – Turma I.....	182
<b>GRÁFICO 54</b>	Organização do Tempo.....	183
<b>GRÁFICO 55</b>	Diálogo com Profissionais do Curso.....	184
<b>GRÁFICO 56</b>	Relação entre Conteúdo Aprendido e Atividade Profissional....	184
<b>GRÁFICO 57</b>	Melhoria na Prática Profissional.....	185

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>25</b>
2.1	Breve histórico do curso de Formação de Pedagogos no Brasil: primeiras aproximações.....	25
2.2	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica.....	30
2.3	Os saberes necessários aos Pedagogos para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.....	35
2.4	O currículo proposto na Formação de Pedagogos para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.....	45
<b>3</b>	<b>(RE) VISITANDO AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS.....</b>	<b>56</b>
3.1	Histórico da EaD.....	56
3.2	Conceitos e aprendizagem na EaD.....	62
3.3	Métodos que possibilitam a autonomia na aprendizagem a distância e o cenário atual.....	75
3.4	EaD no Ensino Superior e no curso de Pedagogia.....	84
<b>4</b>	<b>O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES...</b>	<b>93</b>
4.1	O projeto pedagógico do curso de Pedagogia a distância da UFU.....	93
4.1.1	<i>Princípios norteadores do Curso de Pedagogia.....</i>	<i>100</i>
4.1.2	<i>O Perfil do aluno egresso.....</i>	<i>101</i>
4.1.3	<i>Estrutura geral e a matriz curricular.....</i>	<i>103</i>
4.1.4	<i>A metodologia e os recursos educacionais.....</i>	<i>113</i>
4.1.5	<i>As avaliações.....</i>	<i>117</i>
<b>5</b>	<b>A REALIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFU TURMA 2009: OS RESULTADOS ATINGIDOS.....</b>	<b>120</b>
5.1	A vinculação entre o projeto pedagógico do curso e os saberes necessários para a formação do Pedagogo que atuará na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	120
5.2	A contemplação da proposta atual de Educação a Distância no planejamento e execução do curso de Pedagogia a Distância da UFU turma 2009.....	135
5.3	Os resultados atingidos na formação do discente do curso de Pedagogia a Distância da UFU.....	139
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>187</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>191</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>198</b>
	Anexo I – Ficha da Disciplina Educação a Distância I.....	198
	Anexo II – Ficha da Disciplina Educação a Distância II.....	200
	Anexo III – Projeto – Portal do Educador: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.....	202

## 1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea verificam-se constantes mudanças relativas às práticas econômicas, sociais e culturais. Isso decorre de um processo histórico que, de acordo com Castells (2012), está relacionado com a denominada sociedade em rede em que, por meio das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC), é possível informar de forma rápida e assertiva. Ainda de acordo com o autor: “As redes se tornaram a forma organizacional predominante de todos os campos da atividade humana. A globalização se intensificou e se diversificou. As tecnologias de comunicação construíram a virtualidade como uma dimensão fundamental da nossa realidade” (CASTELLS, 2012, p. 29).

Essas práticas tornaram a vida das pessoas ainda mais interligadas e interconectadas. Nesse sentido, tanto nas relações de trabalho, quanto no campo educacional, identifica-se a existência dessa interconexão e interações entre as pessoas, por meio de recursos tecnológicos.

Os recursos tecnológicos são dos mais variados tipos, e o que marca essa fase é a internet, a qual possibilita agilidade na comunicação e informação entre as pessoas. E mediante esses recursos, a Educação a Distância (EaD) tem se destacado, avançando substancialmente e causando rupturas de paradigmas nas estruturas da educação convencional. Moore e Kearsley (2013) asseveram que, o estudo acerca da EaD tem sido aceito em âmbitos acadêmicos, pois houve uma diminuição no preconceito com relação a essa modalidade e um aumento considerável no uso da mesma.

No Brasil a EaD tem sido demandada por pessoas que buscam uma formação e aperfeiçoamento profissional. Com isso ela tem se expandido e chamado a atenção de instituições para o atendimento eficaz desse público, garantindo a qualidade exigida pelo Ministério da Educação através dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. É importante salientar que essa modalidade também tem sido requisitada, por ser capaz de chegar a qualquer distância geográfica, favorecendo aqueles que estão distantes das Instituições de Ensino Superior (IES).

De acordo com dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABRAEAD), a evolução da EaD no Brasil deu-se com maior relevância em 2006, pois, considerando a quantidade de IES que ofertavam cursos superiores a distância, pode-se perceber que houve um aumento de 7 instituições em 2000 para 77 instituições em 2006. O aumento da oferta de cursos a distância teve uma proporção considerável no país. Em 2006

eram oferecidos 349 cursos a distância e, de acordo com os dados da ABRAEAD de 2013, passaram para um total de 1.772 cursos (MEC/ABED, 2013).

Esses dados demonstram que se trata de uma modalidade muito requisitada. Um dos motivos se dá pela sua abrangência geográfica e por facilitar a forma de ensino e aprendizagem dos discentes, já que possibilita o acesso à educação em cursos superiores.

Tendo por base essas informações acerca da realidade em estudo, houve a busca por pesquisadores da área, visando compreender as questões que norteiam a Formação de Professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, foram utilizados ao longo da pesquisa, os estudos de Alevato (2015), Amaral (2010), Costa (2012), Cruz (2008) e Gomes e Reis (2015). Além disso, também buscou entender às questões que envolvem a Educação a Distância no contexto atual, buscando os estudos de Moore e Kearsley (2013), Behar (2013), Belloni (2008), Corrêa (2007) e Silva (2013). Desse modo, o estudo destes autores tornou-se a base principal para esta pesquisa.

Esses estudos acerca da Formação de professores da Educação a Distância e o interesse em aprofundar esse conhecimento deu-se ao longo da pós-graduação em Educação a distância que realizei em 2007 pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de Minas Gerais, pois houve a possibilidade de saber desenvolver as pessoas por meio da modalidade a distância. Paralelo a essa formação pude trabalhar como tutora do curso de Administração a distância da Faculdade de Gestão e Negócios da UFU no período de 2006 a 2007. Nos anos seguintes de 2008 a 2009, foi possível atuar como Desenhista Instrucional (DI) de cursos a distância na empresa Prisma FS. Depois, como tutora do curso de Pedagogia a distância da UFU no período de 2009 a 2010. Em seguida, como supervisora de material didático desse mesmo curso de 2010 a 2011.

Já no ano de 2011, visando um novo ciclo profissional, tive a oportunidade de atuação como pedagoga empresarial, mais especificamente na função de Analista de Treinamento e desenvolvimento, na empresa Valecard de Uberlândia. Fazia parte desse trabalho o desenho de programas completos para desenvolvimento de colaboradores, utilizando a educação híbrida, ou seja, parte presencial e parte a distância atendendo as regionais dessa empresa.

No ano de 2011 obtive um convite para atuação na Algar Universidade de Negócios (UniAlgar), no segmento de educação a distância. Essa função requeria conhecimentos comerciais e de negócio para prospectar clientes; realizar levantamento de necessidades em desenvolvimento; estruturar propostas comerciais de programas no formato de ações educacionais ou de gestão do conhecimento, tanto na modalidade presencial quanto a distância, prospectar e negociar com fornecedores; analisar propostas de fornecedores,



estruturar proposta comercial (precificação e redação da proposta no documento oficial) a ser apresentada aos clientes; redigir contratos comerciais e gerenciá-los; implementar novos modelos de negócio, requerendo, ainda, conhecimentos pedagógicos para estruturar o planejamento estratégico educacional de cursos nas modalidades: presencial, a distância ou híbrido; saber analisar e fazer a gestão do design instrucional; gerenciar a produção de ações educacionais, sejam elas nos campos da educação, do treinamento, desenvolvimento ou da gestão da informação e do conhecimento; estruturar turmas para validação das ações educacionais e de gestão da informação e do conhecimento; fazer a gestão do cronograma e da verba disponível; pesquisar e implementar ferramentas tecnológicas, inserir novas pedagogias, metodologias, técnicas e didáticas, para facilitar a aprendizagem e o acesso ao conhecimento (tanto presencial quanto a distância); educar e treinar o público para utilizar as tecnologias para a educação e gestão do conhecimento (tanto presencial quanto a distância); contribuir com as áreas da UniAlgar na estruturação do desenho instrucional de suas ações e programas educacionais implementando novas práticas educativas, metodológicas, técnicas e didáticas mediadas pelo uso da tecnologia; analisar continuamente a andragogia, metodologia, técnica e didática aplicada nas ações educacionais de forma a propor melhorias contínuas que estejam condizentes com a atualidade, ao perfil do público e à geração vigente (Baby Boomers, X, Y, Z...).

Conhecimentos comunicacionais para definir indicadores, acompanhá-los, registrá-los de forma organizada para garantir a memória empresarial e possibilitar a visualização e evolução ou involução dos mesmos, divulgá-los e propor ações de melhorias; estruturar campanhas de comunicação e incentivo, individuais ou coletivas; dar suporte ao aluno em suas dificuldades de navegação pelo ambiente virtual de aprendizagem e outros programas e sistemas utilizados na Tecnologia para a Educação e Gestão do Conhecimento, além de conhecimentos Tecnológicos para fazer a Gestão do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e de outros softwares utilizados para educação e gestão da informação e do conhecimento; estruturar ações educacionais no AVA por Segmento, Programa, Cursos e Turmas; publicar no AVA os cursos on-line e quaisquer outros recursos pedagógicos (vídeos, áudio, pesquisas, rotas de aprendizagem, comunidades, documentos eletrônicos em Word, Excel, Power Point, PDF, etc.) e zelar pelos os Aspectos Ergonômicos (interface), fazendo sua gestão: Usabilidade, Acessibilidade, Aplicabilidade.

Por meio dessas habilidades requeridas e da prática exercida desde então, percebi que educar a distância poderia ser muito mais relevante do que imaginava. Afinal, até então,

minha única vivência tinha sido no meio acadêmico, como tutora do curso de Pedagogia a distância e como supervisora de material didático do mesmo curso.

Diante os trabalhos realizados no âmbito corporativo e acadêmico, identifiquei que eles tinham fatores em comum, como o meio, o método, a tutoria, ente outros. Porém, havia um fator preponderante no meio acadêmico que gerava maior preocupação, que era o modo como os futuros Pedagogos aprendiam. Nessa ocasião, atuei paralelamente ao trabalho na UniAlgar, como tutora do curso de Libras a distância da UFU de 2012 a 2013. Essa experiência permitiu que ficasse evidente a necessidade de pesquisa acerca da formação de professores por meio da modalidade a distância. Não que para a educação corporativa não houvesse, porém, essa necessitava de maior atenção, visto que se trata da formação de professores. Além disso, um fato na formatura dos alunos do curso de Pedagogia a distância da turma de 2009, causou uma reflexão acerca de os alunos terem conhecido seus professores e tutores pessoalmente, apenas no dia de sua formatura. Havia uma euforia e excesso de emoção por conhecer ali aqueles que haviam propiciado o processo de ensino e aprendizagem no curso de Pedagogia. Isso gerou pensamentos e percepções acerca do quanto o meio pode prejudicar uma relação tão necessária, a de professor e aluno. Isso porque, o uso da educação a distância, nesse caso, talvez não tivesse sido tão eficaz no que se refere à relação dos professores do curso de Pedagogia a distância e de seus alunos, de modo que um pudesse aprender com o outro, as melhores práticas para se ensinar e praticar a educação. Referência que os alunos precisarão para a atuação.

E foi nesse desenrolar da relação professor-aluno que surgiu o problema dessa pesquisa: Quais são os saberes necessários para a formação do Pedagogo que atuará na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental que foram desenvolvidos no curso de Pedagogia a distância da UFU?

A partir desse problema inicial, foi possível identificar outros secundários: Qual é a abordagem teórica e metodológica adotada pelo curso de Pedagogia a Distância da UFU, tendo em vista a formação do professor da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental? As diretrizes e os princípios da Educação a Distância na atualidade foram contemplados pelo planejamento e organização do curso de Pedagogia a Distância da UFU?

Nesse sentido, para responder essas inquietudes entrei no processo de seleção de um mestrado para identificar como a modalidade de educação a distância pode atrair, reter e colaborar para que a relação professor e aluno existam independentes da distância entre eles e como esses futuros professores podem ser formados tendo em vista o contexto em que eles estiverem inseridos. Tudo isso tendo por base o Curso de Pedagogia a Distância da UFU, pois

foi por meio dele que essas indagações surgiram e gerou a necessidade de investigação acerca da forma como ele foi pensado e praticado.

Foi então que no final de 2013, participei do processo de seleção do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Mesmo diante de tantos obstáculos e dificuldades enfrentadas, consegui êxito e fui aprovada na linha de pesquisa Mídias, Educação e Comunicação.

Realizei várias disciplinas e estudos que subsidiaram os estudos e melhor entendimento dessas inquietudes acerca da modalidade a distância no Curso Superior de Pedagogia da UFU.

No primeiro semestre do curso, de março a julho de 2014, cursei a disciplina Procedimentos Metodológicos de Pesquisa e Desenvolvimento, pela qual desenvolvi as competências que precisava para realizar as atividades previstas para o mestrado e para as atividades acadêmicas. Além disso, para fins de obtenção de créditos, apresentei o projeto de mestrado e um artigo que contemplava meu tema. Realizei a disciplina Atividades Programadas 1, em que tive que apresentar evidências de participações em congressos, seminários, publicações de trabalhos, entre outros. Nesse sentido, participei de uma palestra da aula inaugural do mestrado com o tema: Comunicação, educação e cultura na era digital. Ministrei uma palestra, no mês de Junho de 2014 para Pedagogos em formação, na Faculdade Integrada do Pontal – UFU, na qual discorri acerca do tema: A atuação de Pedagogos para além de espaços escolares: caminhos e desafios na educação corporativa. Além disso, participei do II Colóquio internacional Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra, realizado em Maio de 2014 pela FAGED – UFU. Também cursei a disciplina Orientação 1, em que tive todas as orientações necessárias para o desenvolvimento de cada etapa de minha dissertação. Cursei ainda, a disciplina Experiências em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, aprofundei os conhecimentos acerca das tecnologias educacionais, conceitos de educação e suas modalidades, do embasamento epistemológico da educação, no que se refere aos seus precursores, entre outros assuntos. E para fim de obtenção de créditos, apresentei um artigo denominado Aprendizagem a distância: recursos para o alcance do conhecimento. Além disso, desconstruí alguns conhecimentos, os quais estavam pouco aprofundados e alienados. E na disciplina Tópicos Especiais em Educação e Tecnologia, tive a oportunidade de conhecer ainda mais acerca da vida, obras e práticas de Paulo Freire. Uma disciplina fantástica e que agregou muito para esse estudo e respostas de inquietudes. As reflexões e os diálogos do grupo propiciaram condições de, aos poucos, ir entendendo tais indagações e dessa forma, iniciar o projeto de pesquisa. Confirmei que a escolha do meu tema estava aderente com as

questões levantadas. Para fins de obtenção de crédito apresentei um artigo denominado: A aprendizagem a distância na perspectiva Freiriana. E foi a partir da escrita desse artigo que complementei a base epistemológica da minha dissertação, discorrendo acerca da formação de Pedagogos na modalidade a distância, porém, agora, com a abordagem Freiriana. Afinal, tudo o que pesquisei sobre Paulo Freire vinha de encontro com as respostas que procurava para responder às perguntas que foram geradas acerca do tema escolhido.

Já no segundo semestre, realizei a disciplina Fundamentos Epistemológicos Interdisciplinares: Informação e sociedade, talvez a mais importante, pois por meio das discussões e desconstruções alienadas de conceitos, percebi o caminho que deveria seguir em minha pesquisa. Foi tudo o que precisava para ir mais fundo na teoria Freiriana, Vygotskyana e Kuhniana, para aprofundar e embasar a discussão que pretendia fazer. Além disso, tive a disciplina Orientação II, na qual pude amarrar o que havia aprendido e discutido nas disciplinas com o projeto que havia escrito. Tive várias orientações acerca do caminho a seguir, das leituras a fazer, das reconstruções que necessitaria realizar para tornar a dissertação mais aderente e embasada. Além disso, estruturei os tópicos que nortearam a dissertação e iniciei o primeiro capítulo. Para isso, fiz várias leituras iniciais e elenquei as que ainda precisaria realizar para aprofundar conceitos e alinhar a teoria com a prática que está sendo proposta na dissertação. E por fim, realizei a disciplina Atividades programadas II, em que participei intensamente de um congresso denominado I Seminário Nacional de Formação de Professores a Distância: Desafios e Perspectivas do curso de Pedagogia. Ministrei o minicurso Aprendizagem na educação corporativa: uma ação planejada e acompanhada por Pedagogos. Apresentei na modalidade comunicação oral, o trabalho Aprendizagem a distância: recursos para o alcance do conhecimento.

E assim, diante cada atividade, diálogos, troca de conhecimentos com os colegas, os professores, o orientador, perante as leituras realizadas, os eventos que participei e a prática como tutora e analista de educação a distância, pude somar e enriquecer a abordagem do tema dessa dissertação. Tudo isso intensificou ainda mais o desejo de continuar essa pesquisa, com o objetivo de fazer com que ela seja disseminada e praticada.

Com base nesses estudos e no problema identificado, foi possível reconhecer o quanto essa pesquisa é imprescindível e se justifica, pois é evidente a necessidade de esclarecimentos acerca da formação do Pedagogo na modalidade a distância. Além disso, é possível contribuir para que os estudos levantados sirvam de base para gerar ações que reestruturem e adequem o formato que esteja aderente ao ensino superior a distância, tendo em vista a interação, a aprendizagem, as práticas pedagógicas e o exercício pleno do docente. Essa pesquisa

proporcionará condições para que os novos pesquisadores possam contribuir e acrescentar outros conceitos e práticas que possam favorecer a prática da modalidade a distância em cursos de formação de docentes, tendo em vista que cada região ou contexto exige e necessita que sejam levados em consideração fatos comuns a cada uma das realidades.

Diante disso, pode-se dizer que esse tema é relevante, pois se preocupa em responder como foi planejado e realizado o curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia, tendo em vista o exercício pleno do trabalho docente do professor que atuará na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Afinal, é importante que o mesmo tenha condições de praticar sua profissão com coerência, afetividade, uso das tecnologias educacionais e prática educativa, levando em consideração abordagens teóricas e metodológicas que gerem a formação de uma pessoa por meio da reflexão, da crítica, da construção e da autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o objetivo principal desta pesquisa se constituiu em estudar, identificar, analisar e sistematizar os saberes destinados à formação do professor da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental que são desenvolvidos no curso de Pedagogia a Distância da UFU.

Para que esse propósito fosse alcançado, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Estudar, identificar e descrever o processo de formação dos Pedagogos para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
2. Estudar, analisar e descrever o processo de formação na Educação a Distância na formação dos Pedagogos;
3. Estudar, analisar e sistematizar de forma crítica e reflexiva, os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam o planejamento e o desenvolvimento do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Uberlândia para a formação do professor que atuará na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para realizar esses estudos e análises, foram utilizadas três tipos de pesquisas: a teórica, a bibliográfica e a documental.

No que se refere à pesquisa teórica, pode-se dizer que, de acordo com Demo (2000. p. 20), é aquela “dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”. Assim, essa modalidade de pesquisa é orientada no sentido das reconstruções teóricas, quadros de referências, condições

explicativas da realidade e discussões relevantes. Ela não necessita de uma intervenção imediata na realidade em que o tema a ser discutido está inserido, porém existe um grau de relevância para que isso ocorra, pois isso favorecerá a busca de respostas mais contextualizadas. Ainda de acordo com o autor, “o conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa” (DEMO, 2000. p. 20).

Conforme asseveram Barros e Lehfeld (2000), pode-se dizer que são consideradas pesquisas teóricas aquelas que buscam conhecer ou aprofundar conhecimentos e discussões. Isso quer dizer que essa modalidade de pesquisa não requer necessariamente a prática de coleta de dados e pesquisa de campo. Tachizawa e Mendes (2006) contribuem dizendo que esse tipo de pesquisa busca compreender ou proporcionar condições de discussões acerca do tema ou de discussões intrigantes da realidade.

Pode-se dizer que essa pesquisa é teórica, pois se dá de forma orientada no sentido das reconstruções teóricas, quadros de referências, condições explicativas da realidade e discussões relevantes acerca da constituição do curso de Pedagogia a Distância da UFU e seus resultados na formação dos Pedagogos dessa instituição.

No que se refere à pesquisa bibliográfica,

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, Marconi e Lakatos (2009) indicam que os meios de comunicação também podem ser utilizados como fontes bibliográficas, tais como vídeos, entre outros. Assim, essa modalidade de pesquisa permite melhor análise acerca do tema da pesquisa, possibilitando aquisição de resultados ou conclusões inovadoras (GIL, 2010, p. 29).

Ainda segundo Gil (2010, p. 30), “a vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Por isso, pode-se dizer que a pesquisa em questão também é bibliográfica, pois recorrerá a fontes que descrevem e esclarecem os saberes necessários para a formação do Pedagogo, o processo de formação a distância e como essa modalidade pode ser aplicada na formação desse profissional.

No que se refere à pesquisa documental, pode-se dizer que cabe a utilização da mesma, em quase todas as ciências sociais e é mais utilizada nas áreas de História e Economia. Ela apresenta algumas semelhanças com a pesquisa bibliográfica, pois em ambas utiliza-se de dados já existentes. No entanto, a maior diferença está na natureza das fontes, ou

seja, na pesquisa bibliográfica têm-se materiais elaborados por autores com um propósito específico de ser lido por públicos específicos, enquanto a pesquisa documental “vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação, etc” (GIL, 2010, p. 30). Porém, há de se ressaltar que algumas fontes podem ser consideradas como bibliográficas ou documentais, tais como relatos de pesquisas, relatórios, boletins, jornais de empresas, atos jurídicos, entre outros. De acordo com Gil (2010), o que se recomenda para a pesquisa documental é que ela seja de caráter interno à organização e no caso da pesquisa bibliográfica é que ela seja obtida em bibliotecas ou base de dados.

De modo geral pode-se dizer que quando,

os documentos referem-se a textos escritos ou transcritos, como matéria veiculada em jornais e revistas, cartas, relatórios, cartazes e panfletos, ou à comunicação não verbal, como gestos e posturas, o procedimento analítico mais utilizado é o da análise de conteúdo (GIL, 2010, p. 67).

É importante enfatizar essa informação, pois é nessa linha de análise que a pesquisa em questão foi realizada, ou seja, a de conteúdo. Para tanto, é importante destacar que existem vários delineamentos para a análise de conteúdo, como:

(a) estudo descritivo, elaborado mediante contagem de frequência de características do texto; (b) análises normativas, que realizam comparações com padrões, como, por exemplo, reportagens objetivas ou imparciais; (c) análises transversais, envolvendo textos de diferentes contextos, como, por exemplo, dois jornais cobrindo um assunto específico ao longo de um mês; (d) análises longitudinal, com comparações abarcando contextos semelhantes por um período maior (GIL, 2010, p. 67).

Ainda de acordo com Gil (2010), os procedimentos analíticos podem ser variados, de acordo com os tipos de delineamentos da pesquisa, podendo ser identificados os seguintes passos no processo de análise e interpretação dos resultados, a saber: a) definição dos objetivos ou hipótese; b) constituição de um quadro de referência; c) seleção dos documentos a serem analisados; d) construção de um sistema de categorias e de indicadores; e) definição de unidades de análise; f) definição de regras de enumeração; g) teste de validade e fidedignidade; h) tratamento de dados; i) interpretação dos dados.

Para a pesquisa em questão, foi considerado, em ordem de prioridade: 1) definição dos objetivos ou hipóteses; 2) seleção dos documentos a serem analisados; 3) construção de um sistema de categorias e de indicadores; 4) definição de unidades de análise; 5) teste de validade e fidedignidade; 6) tratamento de dados; e 7) interpretação dos dados. Os documentos para análise da pesquisa são: a) Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a

Distância da UFU; b) ementas das disciplinas do curso; c) processo para produção do material didático; d) relatório de avaliação de qualidade de EaD realizada pelo MEC; e e) avaliação realizada pelos alunos do curso.

Sendo assim, para responder aos questionamentos ressaltados na pesquisa, o presente trabalho encontra-se estruturado em cinco seções. Sendo a primeira, a *“Introdução”*, a segunda, *“A formação de Pedagogos para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”*, onde é apresentado um breve histórico do curso de Formação de Pedagogos no Brasil. Para isso, são identificados os marcos oficiais que regulamentaram o Curso de Pedagogia ao longo da história. Para responder a questão curricular do curso, são abordadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do Pedagogo e como elas influenciam a formação do Pedagogo, tendo em vista os desafios enfrentados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentro desse contexto, é discutido o currículo proposto para formação do Pedagogo e o quanto ele está atrelado à necessidade do Pedagogo que atuará no desenvolvimento de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o aspecto político, social e cultural proposto por uma sociedade que exige cada vez mais pessoas com capacidade crítica e reflexiva.

Na terceira seção, intitulada: *“(Re) visitando as origens da educação a distância e a Formação do Pedagogo”* é apresentado um breve histórico da Educação a Distância (EaD). Para isso são identificados os marcos oficiais e as leis que regulamentam a mesma. Para esclarecer o que é e como se dá a EaD, são abordados os conceitos e as terminologias para a Educação a Distância. Dentro desse contexto é discutida a Educação a Distância no Ensino Superior e a formação do Pedagogo nessa modalidade de ensino, bem como o desafio vivenciado na formação desse profissional que atuará no desenvolvimento de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o distanciamento e a necessidade de experiência prática no processo de formação do Pedagogo. Além disso, É analisado o quanto o curso a distância leva em conta os aspectos políticos, sociais e culturais propostos por uma sociedade que exige cada vez mais pessoas e no caso, de docentes com capacidade crítica e reflexiva para o desenvolvimento de crianças. Para isso é apresentado o cenário atual da formação de Pedagogos por meio da modalidade a distância.

Na quarta seção, que tem como título: *“O curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia: primeiras aproximações”* é apresentado o curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia. Para isso é analisado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Pelo mesmo são apresentados os princípios norteadores do curso e é identificado o perfil do aluno egresso. Além disso, analisa a estrutura geral proposta pelo



curso e sua matriz curricular. Dentro desse contexto é discutida a metodologia e os recursos didáticos utilizados no curso. Por fim, são analisadas as atividades propostas ao longo do curso e as avaliações de conhecimento dos alunos e de desenvolvimento do curso. Tudo isso visando o entendimento de como o mesmo foi constituído.

Na quinta seção, denominada: “A realização do curso de Pedagogia a Distância da UFU Turma 2009: Os resultados atingidos” são apresentadas as análises realizadas acerca da vinculação entre o projeto pedagógico do curso com a prática em si, tendo em vista os saberes necessários para a formação do Pedagogo que atuará na docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, é verificado como ocorre a contemplação da proposta atual da Educação a Distância no planejamento e execução do curso de Pedagogia a Distância da UFU. Diante desse contexto, são apresentados os resultados atingidos na formação do Pedagogo do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia.

Por fim, são expressas as Considerações Finais, como encerramento do trabalho apontando os aspectos fundamentais do presente estudo e suas contribuições para o processo de formação do Pedagogo, realizados em cursos de Pedagogia a distância, que atuará na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, como forma de garantir que o processo de aprendizagem e a troca sejam permanentes, tendo em vista as necessidades cotidianas e as tecnologias educacionais, é apresentado o projeto de um blog: “Portal do Educador: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”, por meio do qual os educadores poderão trocar suas experiências e buscar conteúdos que aprimorem seus conhecimentos, bem como suas práticas educativas.

## **2 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta seção apresenta um breve histórico do curso de Formação de Pedagogos no Brasil. Descreve os marcos oficiais que regulamentaram o Curso de Pedagogia ao longo da história, evidencia os saberes necessários ao docente que atuará na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais que servem de base para formação do Pedagogo, descrevendo como elas influenciam na qualidade da formação do mesmo e o quanto elas estão atreladas à necessidade de atuação desse profissional.

### **2.1 Breve histórico do curso de Formação de Pedagogos no Brasil: primeiras aproximações**

O início da formação de Pedagogos no Brasil se deu na década de 1930, com o surgimento da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), pelo decreto Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. Desde então há uma discussão relevante acerca da formação do Pedagogo tendo em vista as reais necessidades da sociedade por educação. Era possível identificar quatro seções de formação, a saber: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Além disso, havia uma parte específica destinada ao ensino da Didática, visando atender à necessidade de formação do professor, inclusive para atuação no ensino secundário.

É importante ressaltar que o sistema de ensino permeia questões econômicas, políticas e sociais. Isso quer dizer que falar da estrutura do ensino brasileiro proposto na época de criação do curso de Pedagogia requer atenção a essas questões. Conforme assevera Anísio Teixeira (1976) o sistema escolar era organizado segundo os padrões europeus, assim, o sistema educacional viabilizado para a elite brasileira se dava nos moldes de um sistema particular de ensino secundário, com um caráter acadêmico, intelectualista e propedêutico. Já para o povo, havia uma quantia de lugares nas escolas primárias públicas, que poderiam ser seguidas pelas escolas normais ou técnicos profissionais, comerciais e agrícolas, as quais eram mantidas, em grande parte, pelo poder público, ou seja, de modo gratuito. É importante frisar que a formação para o magistério primário se dava nesta modalidade. Como se vê o acesso à educação se dava como um meio de mobilidade e ascensão social, e a preocupação com a formação do professor se dava para o ensino primário, em escolas normais. Apesar disso, a criação do curso de Pedagogia representava uma ampliação na formação do professor.

De acordo com Gatti e Barreto,

Nos anos 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3+1). Esse modelo vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, 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 (GATTI; BARRETO, 2009, p. 37).

Como se vê, o modelo 3+1 quer dizer que a formação do Pedagogo se constituía de três anos de bacharelado<sup>1</sup> e mais um ano de licenciatura, sendo que a última era ofertada por meio do curso de Didática. Já nessa época era criticado esse modelo, tendo em vista “a referência muito vaga para a identificação de um profissional criado naquele momento e que não possuía ainda suas funções na medida em que não dispunha de um campo profissional que o demandasse” (SILVA, 2003, p. 13). Isso é percebido na exigência do grau de Bacharel em Pedagogia para a ocupação de cargos de Técnico em Educação, porém sem a definição clara da atuação desse profissional, ficando mais nítida a atuação do licenciado nessa profissão, em que poderiam exercer a função de professores da Escola Normal, atuando na formação dos professores primários. De acordo com Saviani,

Ao instituir um currículo pleno fechado para o Curso de Pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras e não vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da Educação, o modelo implantado com o Decreto nº. 1.190, de 1939, em lugar de abrir um caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da Pedagogia, acabou por enclausurá-lo em uma solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se evitou enfrentar (SAVIANI, 2007, p. 118).

Dessa forma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 foi constituída para introdução de novas orientações para o ensino brasileiro. Ela foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada pelo Congresso Nacional. Por meio dela, foi determinado que a União, os Estados e o Distrito Federal organizassem seus sistemas de ensino. Além disso, foi promulgada com base nas considerações realizadas pelo Parecer nº. 251, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962. O mesmo determinava a duração do curso de quatro anos, porém com certa flexibilidade, já que na atual organização estabelecida, as disciplinas de Licenciatura poderiam ser cursadas paralelamente às disciplinas de Bacharelado, sem a fragmentação

---

<sup>1</sup> A diferença entre os bacharéis e os licenciados está no campo da atuação profissional. Ou seja, um curso de licenciatura visa à formação do docente da educação básica, já o bacharelado prepara o profissional para uma atuação não docente.

apresentada anteriormente, 3+1, a qual caracterizava essas duas modalidades, e que agora acabava por ser extinta.

Diante a homologação da LDB nº. 4024, os fundamentos legais para os cursos de Pedagogia e para os cursos de formação de professores foram respaldados pela Lei nº. 5.540, de 1968, Lei nº. 5.692, de 1971 e Lei nº. 7.044, de 1982 e pelas normatizações advindas das esferas federal e estadual.

Com a Lei nº. 5.540/68, as seções existentes anteriormente nas Faculdades de Filosofia foram separadas por áreas de conhecimentos, tornando a seção de Pedagogia uma Faculdade de Educação encarregada pelo oferecimento do Curso de Pedagogia.

Nessa ocasião, em que eram vivenciadas as transformações ocasionadas pelo golpe militar de 1964 e pelo projeto de desenvolvimento nacional imposto pela ditadura militar, o qual indicava que o pouco desenvolvimento do país estava atrelado à falta de práticas educacionais eficazes, o técnico em educação passou a ter mais importância, responsabilizando-se pela educação como fator de desenvolvimento, inserindo as bases das Teorias Administrativas no campo educacional. De acordo com a orientação de Silva,

Com a aprovação da Lei Federal nº. 5540, de novembro de 1968 – a Lei da Reforma Universitária –, triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior. A tradição liberal de nossa universidade fica interrompida e nasce o que alguns críticos passaram a chamar de universidade tecnocrática, ainda que mesclada com nuances do pensamento liberal. Daí a subordinação dos cursos superiores às exigências da sociedade, na visão da ditadura militar, tanto no que concerne à formação de profissionais para os seus diferentes setores do trabalho, quanto às necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional, acentuando então a relação entre os cursos superiores e as profissões (SILVA, 2003, p. 25).

Diante desse contexto, Cruz (2008) indica que as alterações experimentadas pelo Curso de Pedagogia demonstram que a quantidade de teoria havia perdido sua força, sem que houvesse outra força capaz de contribuir para o processo de afirmação de um conhecimento específico da Pedagogia e, conseqüentemente, para uma maior visibilidade da sua posição no campo acadêmico.

Perante esse fato, em 1969, a Resolução do Conselho Federal de Educação nº. 2/69 e o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 252/69 passam a regulamentar o Curso de Pedagogia. No Parecer havia orientações acerca do currículo mínimo e a duração do curso, e visava à formação ou de professores para o Ensino Normal ou de especialistas para as práticas de orientações educacionais, administração escolar, supervisão e inspeção escolar, habilitando profissionais para atuarem em atividades específicas. Dessa forma, buscava-se resolver o problema da atuação profissional, porém sua organização, que se dava pelos moldes

tecnicistas, acabou gerando outros problemas, como o da formação fragmentada. Silva esclarece que

Ao fixar o mínimo currículo para o curso de Pedagogia, o parecer nº. 252/69 conseguiu fragmentá-lo de várias maneiras, comprometendo, com isso, as possibilidades de os diferentes profissionais ou os chamados especialistas em educação realizarem tarefas de natureza autenticamente educativa. Uma dessas fragmentações ocorreu quando do estabelecimento das duas partes que compõem o curso. Os poucos estabelecimentos a respeito de cada uma dessas partes e mesmo o mínimo de matérias estabelecido para elas não constituem elementos suficientes para que se possam captar os propósitos que devem orientar seus desenvolvimentos; por isso, a ideia que emerge é que essas duas partes são distintas e independentes entre si: de um lado ‘a base de qualquer mobilidade de formação pedagógica’ e, de outro ‘as habilidades específicas’ (SILVA, 2003, p. 41-42).

Ainda de acordo com o autor, na última parte ocorre outra forma de fragmentação, no caso, a dos estudos sobre administração, supervisão, orientação e inspeção, os quais estão previstos para serem realizados em habilitações distintas, como se cada uma tivesse sua própria especificidade.

Como apresentado, muitas eram as necessidades de mudanças no âmbito da formação dos professores. Diante isso, conforme asseveram Gatti e Barreto (2009), as Escolas Normais, que realizavam a formação de professores para atuar no primário, foram extintas do País. Isso se deu mediante a Lei nº. 5.692, de 1971, a qual reformulou a Educação Básica no Brasil. Na atual circunstância, o Curso de Magistério é o que daria habilitação do ensino de Segundo Grau, realizando a mesma formação anteriormente realizada pelas Escolas Normais. Uma consequência disso foi o fato de o professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental ter seu currículo disperso, pois o conteúdo específico era ministrado de maneira reduzida, provocando assim uma descaracterização do trabalho do professor.

Diante desses acontecimentos, em 1982 foram construídos os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), por incentivo do Governo Federal. A intenção era de que por meio deles houvesse melhoria significativa na formação docente para atuação nos anos iniciais da escolarização. O currículo de formação desses centros direcionava-se para a formação de professores no âmbito pedagógico com ênfase nas práticas de ensino. Nesse mesmo ano, a Lei nº. 7.044, de 1982, define algumas opções docentes para atuação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o profissional da educação que quisesse lecionar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, na ocasião denominado Primeiro Grau, poderia adquirir sua habilitação no Magistério de Segundo Grau; já o professor que desejasse atuar nos últimos anos do Primeiro Grau, ou seja, de quinta a oitava séries, deveria ter habilitação específica em nível de Graduação. Para isso deveria

concluir um curso de curta duração; e o docente que visasse atuar como professor tanto no primeiro quanto no segundo grau teria que apresentar habilitação em Curso Superior de Licenciatura plena.

Como se observa, muitos foram os avanços na formação do professor e, como parte desses avanços, em 1996, foi promulgada a Lei Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394/96, pela qual foi orientado o fechamento desses Cefams, tendo em vista que mesmo para atuação como docente nos anos iniciais o professor deveria ter formação completa por meio de um curso superior.

Com a LDB nº. 9.394, de 1996, foram introduzidos novos indicadores para o desenvolvimento de profissionais que fossem atuar na educação básica, proporcionando novas discussões em torno do Curso de Pedagogia. Conforme indicado por Costa,

O artigo 62 da Lei indicou a possibilidade de criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e permitiu a esses a formação de docentes, além das universidades. Já o artigo 63 da mesma Lei permitiu a formação de docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em cursos de Normal Superior nestes institutos, formação também atribuída ao Curso de Pedagogia, reacendendo novamente a possibilidade de extinção do curso (COSTA, 2012, p. 27).

Por meio da LDB 9394/96, o Curso Normal Superior foi criado no Brasil, visando qualificar de modo mais rápido os professores que fossem atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, obtendo formação em nível superior. Porém, grande parte dos professores que atuavam nestas etapas do ensino não tinha qualificação completa. Assim, houve uma pressão por parte dos sistemas municipais e estaduais de ensino para se adequarem às normas vigentes da LDB. Costa (2012) explica que esse entendimento de formação sofreu várias críticas por parte da comunidade acadêmica, pois havia políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério, rebaixando as exigências e as condições de formação.

Sobre esse fato, Gatti e Barreto (2009) indicam que entre os anos de 1997 e 2006, após a publicação da LDB nº. 9.394/96 houve uma disputa entre grupos favoráveis aos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e as Escolas Normais Superiores (ENS) e aqueles que defendiam a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia, o que a LDB não orienta.

## 2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica

Em fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)<sup>2</sup> para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, foi instituída. Por meio delas, orienta-se o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores, visando à melhoria da qualidade educacional pela realização de reformas curriculares. Conforme explicado por Schneider,

Regulamentadas por textos expressos na forma de Pareceres e Resoluções, as DCN estabelecem princípios orientadores amplos, diretrizes para a formação de professores e critérios para a organização da matriz curricular sem, no entanto, explicitar conteúdos. Por não oferecerem caminhos fechados, elas são consideradas um avanço em relação a propostas anteriores, consubstanciadas pela aceitação de Estado Autoritário, que fixava currículos mínimos (SCHNEIDER, 2007, p.13).

É importante frisar que os documentos emitidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Conselho Nacional da Educação (CNE) são frutos de um processo de discussões em que estiveram inseridos vários segmentos da comunidade educacional brasileira. Trata-se de uma estratégia utilizada para contrapor políticas anteriores, as quais atribuíam ao professor apenas a execução das deliberações e dos programas produzidos pelo Estado.

Brasil (2002) esclarece que essas DCN orientam acerca da formação dos professores que atuarão em diferentes níveis e modalidades da educação básica. Para isso serão observados alguns princípios norteadores do desenvolvimento para a prática profissional específica, considerando, de um lado, a formação das competências necessárias à atuação profissional, como a ênfase do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro docente e, de outro lado, a parte de pesquisa, ou seja, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem, visando à compreensão do processo de construção do conhecimento. “Desse modo, as aprendizagens obtidas serão orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL. MEC/CNE, 2002).

Conforme Brasil (2002), no parágrafo 3º do artigo 6º é possível verificar o que se espera das competências a serem desenvolvidas nos docentes por meio das DCN,

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo

---

<sup>2</sup> De acordo com Cury (2002, p. 193), “diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado, a que historicamente possa vir a ter outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior”.

mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência (BRASIL, MEC/CNE, 2002).

Além disso, Gatti e Barreto dizem que,

As DCN também orientam que a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, em qualquer especialidade (art. 12), e enfatiza a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados (art. 14). Os eixos articuladores para composição da matriz curricular são seis (art. 11): 1) o dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) da formação comum com a formação específica; 5) dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) das dimensões teóricas e práticas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 47).

Assim, mediante tantos debates acerca da formação do professor, Brasil (2006) aponta que o CNE aprovou, em 2006, a Resolução nº.1, de 15 de maio, com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de formação em Pedagogia, a Licenciatura, em que houvesse por meio desses cursos, a formação de professores para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio na modalidade Normal, para a Educação de Jovens e Adultos e para o desenvolvimento de gestores. Como descrito, a Licenciatura passa ter outras demandas, mas ainda possui seu maior foco na formação de professores. Os cursos de Pedagogia e Normal Superior, naquele contexto, possuíram a opção de reestruturar e adequar o projeto pedagógico do curso a essas diretrizes, garantindo a autorização e funcionamento do curso.

Diante da situação apresentada, Schneider (2007, p. 17) diz que “as DCN para a formação de Professores da Educação Básica tendem a construir visões questionáveis em relação à constituição de uma consciência sócio-histórica ao profissional docente, visto seu caráter ambíguo e acentuadamente multifacetado”. Ainda de acordo com a autora, essas diretrizes acabam atendendo as demandas advindas do mercado, conforme evidências em décadas passadas no que se refere a outras reformas curriculares promovidas.

Perante isso, é possível dizer que a resolução aprovada em 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, é fruto de um



contexto de reformas educacionais e de um processo de construção que refletiu as ambiguidades dos textos oficiais, os quais são resultados dos conflitos e disputas entre as entidades representativas e intelectuais envolvidas no processo de elaboração de propostas para as DCN, que tinham diferentes concepções para a formação do Pedagogo, tal como aponta Soares: “Desse período originaram-se muitas propostas de Diretrizes que representavam diferentes projetos de formação do Pedagogo e de Curso de Pedagogia”. (SOARES, 2010, p.32).

De acordo com Costa (2012), as autoras Vieira (2007) e Soares (2010), indicam que três projetos tiveram destaques nesse processo de construção: 1) o do Conselho Nacional de Educação – CNE; 2) o das entidades Associação Nacional pela Formação da Educação – ANFOPE<sup>3</sup>, Centro de Estudos Educação & Sociedade – CEDES<sup>4</sup>, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED<sup>5</sup>, e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR<sup>6</sup>, e 3) a posição expressa no Manifesto dos Educadores Brasileiros. Ainda de acordo com a autora, alguns intelectuais podem ser considerados representantes dessas posições. Assim Scheibe, Freitas, Brzezinski e Aguiar representam a posição da ANFOPE; e Libâneo, Pimenta e Franco representam os signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros. A relevância dessa informação se dá para o melhor entendimento das bases teóricas que estão por trás das discussões acerca da formação do Pedagogo.

É importante esclarecer que a fragilidade do Curso de Pedagogia, no que se refere à relação entre a função do curso e do profissional a ser desenvolvido, ocorre desde a sua concepção, então vale dizer que ela não é nova. No que se refere a isso, Libâneo afirma que os fatos históricos do Curso de Pedagogia apresentam um curso marcado por uma “sucessão de ambiguidades e indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de

---

<sup>3</sup> A ANFOPE, de acordo com seu estatuto, é uma entidade de caráter político, científico e acadêmico, originária do movimento de educadores na década de 1970, e hoje é uma entidade de referência no cenário nacional quando se trata de desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre a formação e a valorização dos profissionais da Educação, participa de debates e de proposições para a formação dos profissionais da Educação e do Fórum das Entidades Acadêmicas, da qual fazem parte também a CEDES, ANPED e o FORUMDIR (ANFOPE, 2009).

<sup>4</sup> CEDES é uma instituição que desempenha ação no movimento social, visando a democratização da sociedade. Tem como função política, realizar um trabalho mais focado na democratização da educação em âmbito nacional. Fonte: [www.cedes.unicamp.br/sobrecedes.htm](http://www.cedes.unicamp.br/sobrecedes.htm).

<sup>5</sup> A ANPED reúne sócios institucionais, como os Programas de Pós-graduação em Educação e sócios individuais, como professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em Educação. Visa o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil.

<sup>6</sup> O FORUMDIR visa o fortalecimento do ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis, em especial, dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas Plenas como espaços, por excelência, da formação do Educador.

conhecimento e na formação intelectual e profissional do Pedagogo” (LIBÂNEO, 2006, p. 107).

Ressaltando alguns pontos também importantes da Resolução 01/2006, é relevante dizer que nos artigos 2º e 4º há uma nítida definição do trabalho do Pedagogo que atuará como professor da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, além disso, também prevê a atuação em nível médio e em áreas de apoio escolar. De acordo com Brasil,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio e na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

[...] Art. 4º O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, MEC/CNE, 2006).

Scheibe considera que, diante a aprovação da Resolução 01/2006, o Curso de Pedagogia ficou definido da seguinte forma:

O curso de Pedagogia destina-se, na sua atual formulação legal, à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Complementarmente, também ao desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade Normal; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológicas do campo educacional (SCHEIBE, 2007, p. 44).

Diante desse aspecto, Libâneo (2006) considera que, na medida em que se enxerga a Pedagogia apenas pela docência, desconsidera-se a dimensão epistemológica que define o campo científico e profissional da Pedagogia e a reduz a um viés meramente metodológico e procedimental, o que acarreta numa dificuldade de compreender e construir a identidade do Pedagogo. Assim, defende que as Faculdades de Educação devam oferecer curso de formação de educadores em diversos cursos, sejam eles para os Pedagogos-especialistas, ou para formação de docentes para atuação na Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

A construção da identidade do Pedagogo, ainda é destorcida pelo próprio currículo imposto em sua formação, pois se seu perfil é do profissional que atua no desenvolvimento de pessoas de modo crítico, reflexivo e contextualizado, então, a sua formação também teria que

ter esses princípios. No entanto, o que ocorre, é que há uma imposição do que aprender e da forma como atuar na prática docente.

Nesse sentido, duas dificuldades são apresentadas por Libâneo e Pimenta (1999): 1) ao constituir o Pedagogo à mera docência “sua formação passa a ser dominada pelos estudos disciplinares das áreas das metodologias [...] ao voltarem seus estudos diretamente à sala de aula, espaço fundamental da docência, ignora os determinantes institucionais, históricos e sociais” (p. 245); e 2) a relativa “variedade de especializações do curso de Pedagogia decorrentes de pretensões demasiadamente ambiciosas de legisladores, resultou num ‘inchaço’ do currículo” (p. 272), o que acarreta numa maior desqualificação do curso em si.

Essa discussão relativa ao curso de Pedagogia, como indicado, é uma discussão advinda de outros tempos e, com a resolução de 2006, o CNE se posicionou perante a docência colocando-a como base para a formação. Porém, conforme assevera Costa (2012), “essa tomada de posição pelo CNE recebeu muitas críticas da comunidade acadêmica em relação à chamada redução do campo epistemológico da Pedagogia, pois estes consideram que, com a Resolução de 2006, o Curso de Pedagogia restringe-se ao Curso Normal Superior” (COSTA, 2012, p. 46).

Conforme afirma Oliveira, essa restrição à natureza do Curso de Pedagogia como Curso Normal Superior,

indica que a permanência do Curso Normal Superior no sistema educacional não contará nem com uma década, dada a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. Pela resolução, as instituições mantenedoras do Curso Normal Superior têm abertura para transformá-los em cursos de Pedagogia, mediante a elaboração de novo projeto pedagógico (OLIVEIRA, 2010, p. 244).

Como demonstrado, as análises acerca da formação do Pedagogo diante a história da educação no Brasil constataam que o Curso de Pedagogia apresentou uma marca docente, tendo em vista a necessidade da época de sua criação. Porém, já se sabe que a formação do docente não era articulada, ao contrário, era dividida em bacharelado, formação para os técnicos em educação e licenciatura, para os professores do antigo primário e pré-primário. Conforme o tempo foi passando, houve várias transformações no Curso de Pedagogia. Em 1969, ele foi marcado pela definição das habilitações, garantindo assim a ideia de formação específica para os técnicos em educação e para a prática do Pedagogo não docente. No que concerne à atual formulação para o Curso de Pedagogia, tem-se que a formação do Pedagogo se dá como profissional do magistério.

Nesse aspecto, conforme salientado por Libâneo (2006), percebe-se a importância da discussão do profissional Pedagogo quanto à sua identidade. O que fica nítido aqui é a abordagem dada à formação desse profissional. Sabe-se que a docência é importante e necessária para a formação do mesmo, no entanto, a grande discussão está na simplificação dos processos educativos para apenas uma das dimensões do trabalho pedagógico que é a do docente. Afinal, a atuação desse profissional vai muito além da sala de aula. Dependerá da especialidade que ele desenvolver e do ramo de atuação pedagógica que ele escolher exercer. Podendo ser dentro da escola ou fora da escola. Mas, com ações específicas e tão importantes quanto a da docência em si.

Para melhor esclarecimento dessa dimensão, Libâneo e Pimenta (1999) asseveram que “[...] a Pedagogia é uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas. Investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 252). Então, pode-se dizer que não há possibilidade de reduzir o trabalho pedagógico ao trabalho meramente docente, como também não se deve desvincular o trabalho docente do trabalho pedagógico.

Perante esses fatos, é relevante dizer que se faz necessário uma proposta de formação para o Curso de Pedagogia que esteja atrelada ao campo teórico investigativo da educação, a qual leve em consideração o campo de atuação profissional do Pedagogo. Para isso, indica-se uma formação de base teórica, científica e técnica, que tenha como foco acadêmico a pesquisa vinculada ao ensino e a pesquisa vinculada à construção do conhecimento.

### **2.3 Os saberes necessários aos Pedagogos para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental**

Os saberes docentes<sup>7</sup> estão interligados a vários fatores que interferem direta e indiretamente na formação dos discentes. Essa afirmação está relacionada a vários estudos e confirmações advindas de pesquisadores da área. Eles são adquiridos em meio a uma cultura<sup>8</sup>, valores, aprendizagens, experiências, entre outros. O mais relevante disso tudo é a forma

---

<sup>7</sup> Refere-se tanto a um professor quanto a uma professora.

<sup>8</sup> Aqui abordaremos o conceito de cultura no ponto de vista antropológico, o qual remete-se a um substantivo coletivo que determina diferentes modos de vida. Ela é conhecida por ser adquirida pelo meio, aprendida e compartilhada. Além disso, pode surgir por necessidade do ser humano em completar seus conhecimentos. Corresponde, ainda, à capacidade do homem em criar uma forma ou meio artificial, uma linguagem própria ou humana, capaz de combinar símbolos e de se expressar fazendo relações com as coisas, pessoas, fatos, entre outros, tornando os seres humanos criativos e inventores, capazes de inventar, estruturar e desestruturar o que lhes convir e de sintetizar o material fornecido pelo meio natural e social (SCHELLING, 1990, p. 31 e 32).

como o mesmo pode ser multiplicado e proporcionar a outro ser humano a mesma capacidade de entendimento de algo.

Tardif (2014) explica que esses saberes se dividem em quatro níveis, os profissionais, os disciplinares, os curriculares e os experienciais. É importante ressaltar que essa divisão não quer dizer que esses saberes se dão de forma separada. Eles estão interligados e o docente deve saber a melhor forma de se apropriar de cada um deles em sua prática com seus discentes.

Conforme questiona Tardif (2014), nessa pesquisa também queremos iniciar um conhecimento e entendimento da forma como esses docentes farão a apropriação desses diversos saberes, bem como observar se haverá algum conflito na relação entre eles no ato de ensinar.

É importante que isso seja esclarecido, pois só assim será entendido em que se baseia o saber docente e sua prática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Tardif (2014) define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36).

Para melhor esclarecimento de cada um deles, é importante que seja explicitado do que se tratam. Então, com relação aos saberes profissionais, referem-se ao “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para a ciência humana e para as ciências da educação” (TARDIF, 2014, p. 36).

Já os saberes disciplinares, “[...] são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2014, p. 37).

Por outro lado, os saberes curriculares se referem “[...] aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p. 38).

Por fim, os saberes conhecidos como experienciais são aqueles que partem da experiência do próprio docente para a prática educativa. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39).

Como visto, são saberes intrínsecos à prática docente. Porém, é relevante considerar que não são os docentes em si que os desenvolvem, mas uma parte científica ligada ao âmbito acadêmico de formação que definem o que os docentes deverão saber. E isso fica evidente quando se observa quem define o que o professor deverá saber para atuar na docência. Como afirma Tardif,

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino. Nos outros níveis do sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos (TARDIF, 2014, p. 35).

Como visto, os docentes não participam dessas definições de saberes, eles são meros executores e reprodutores. Desde sua formação até sua prática nas escolas, eles atuam de acordo com o que é estipulado pelos pesquisadores, o que torna sua prática alienada e sem integração. É por isso que, além da docência, sua atuação precisa estar também na elaboração desses saberes, afinal é pela experiência que o professor identifica o que é necessário aprimorar para atingir resultados ainda mais satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem. Seja na formação continuada dos professores, seja no desenvolvimento de alunos da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou em qualquer outra prática docente em que haja a ação de um educador.

Formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis. Nesse sentido, e mesmo limitando sua relação com os saberes a uma função improdutiva de transmissão de conhecimentos, pode-se admitir, se não de fato pelo menos em princípio, que o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes (TARDIF, 2014, p. 36).

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de aproximação dos docentes no que se refere ao desenvolvimento dos saberes necessários à educação, tendo em vista o que está no contexto social, institucional e epistemológico<sup>9</sup> da educação. Esses saberes nem sempre estão

---

<sup>9</sup> Epistemologia é o conceito mais utilizado para explicar a chamada teoria do conhecimento, é o ramo da filosofia interessado na investigação da natureza, fontes e validade do conhecimento. Entre as questões principais que ela tenta responder estão as seguintes. O que é o conhecimento? Como nós o alcançamos? Podemos conseguir meios para defendê-lo contra o desafio cético? Essas questões são, implicitamente, tão velhas quanto a filosofia, embora seu primeiro tratamento explícito seja o encontrado em Platão (427-347 AC), em particular no *Theaetetus*. Mas primordialmente na era moderna, a partir do século XVII em diante - como resultado do trabalho de Descartes (1596-1650) e Locke (1632-1704) em associação com a emergência da

sendo analisados e estudados pelos docentes, motivo pelo qual ficam à mercê da comunidade científica analisá-los e defini-los. Assim, fica nítida a necessidade do repensar a formação para o magistério, tendo por base os saberes dos professores e os contextos de atuação educacional em que estão inseridos. Conforme relatado por Tardif,

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais (TARDIF, 2014, p. 23).

Como se percebe, existe uma problemática por trás dos saberes necessários à formação do professor. Eles são parte integrante e importante para o desenvolvimento de outras pessoas. É importante que seja reconhecido o seu papel enquanto educador e identificador das necessidades dos saberes a serem desenvolvidos. Para isso, precisa-se que ele tenha uma tomada de consciência acerca da relevância desse outro papel que não apenas a aplicação dos saberes orientados pelos pesquisadores. Além disso, é importante ressaltar que a sociedade atual exige que os saberes a serem desenvolvidos estejam atrelados com o que o mercado necessita e não necessariamente com o que as pessoas querem saber. Isso significa que o docente precisa estar atento para isso. Não cabe a nós uma discussão acerca dessa situação imperada, porém faz-se necessário o alerta. Como salientado por Tardif,

A definição e a seleção dos saberes escolares dependeriam então das pressões dos consumidores e da evolução mais ou menos tortuosa do mercado dos saberes sociais. A função dos professores não consistiria mais em formar indivíduos, mas em equipá-los tendo em vista a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho. Ao invés de formadores, eles seriam muito mais informadores ou transmissores de informações potencialmente utilizáveis pelos clientes escolares (TARDIF, 2014, p. 48).

Na fala do autor fica claro o quanto há necessidade de que se faça uma revisão no que é prioridade para os conhecimentos dos “clientes escolares”, ainda que a sociedade esteja solicitando saberes relativos ao mercado de trabalho. Os saberes necessários aos professores, como dito anteriormente, possuem bases epistemológicas, sociais e culturais, e é importante que isso seja levado em consideração. Porém, além disso, é importante que a experiência também seja considerada na prática docente, pois para os professores de modo geral é ela que determina o quanto de fato ele domina o seu papel enquanto docente. Como assevera Tardif,

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas, que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa ou área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF, 2014, p. 61).

Como se verifica, há um distanciamento do que o docente espera saber e do que a universidade ou ambiente de formação deseja desenvolver. É importante que isso seja salientado e considerado para melhor entendimento do real motivo pelo qual isso ocorre. A princípio poderia ser dito que esse modelo de formação está no contexto histórico da educação brasileira. Como evidenciado anteriormente, com o surgimento do curso de formação de professores houve várias reformulações tendo por base o que o docente precisa saber e é evidente que os pesquisadores sabem das práticas dos docentes, porém não está nelas, o que talvez cause esse distanciamento entre teoria e prática no processo de desenvolvimento de um docente que atuará na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Independentemente de qualquer um desses motivos, o que mais interessa, nesse caso, é que o professor saiba o que ensinar e que ele tenha clareza da importância do seu papel. Inclusive, da função que possui enquanto pesquisador. Ele precisa ter essa tomada de consciência de que a prática docente exige sim pesquisa e busca por formas de ensinar, colaborar, construir e propiciar condições mais adequadas e coerentes de ensino e aprendizagem para os discentes, estejam eles em qualquer etapa de educação. E, se pensarmos na Educação Infantil, isso fica ainda mais importante de ser relevado, pois cada criança tem um jeito e um tempo de aprendizagem e então o professor precisa estar atento a isso. Como explica Amaral,

O bom professor deve ser um pesquisador do seu campo teórico e, ao mesmo tempo, ser capaz de transmitir, sem qualquer conotação pejorativa, a seus alunos esse conhecimento acumulado que é a sua própria síntese até aquele momento. Isto não significa que essa síntese deva se cristalizar: ela pode evoluir ou até mesmo se negar, mas o que vige para ele até então, o bom professor deve ser capaz de ensinar (AMARAL, 2010, p. 27).

Para entender quais saberes são necessários para a prática do docente, é importante que seja ressaltado o contexto em que o professor está inserido. Cada docente tem um histórico, valores, cultura, experiências, que indicam a melhor forma de conduzir e proporcionar as condições favoráveis de ensino e aprendizagem de seus alunos. Diante disso,



fica evidente que se faz necessário construir uma condição de formação que esteja atrelada a esse contexto, pois, caso contrário, a dissonância entre teoria e prática poderá causar uma situação de conflito no fazer docente.

O quadro a seguir, de Tardif (2014), demonstra um modelo tipográfico para identificar e classificar os saberes dos professores. Ele não discrimina nenhuma parte do contexto do professor, pelo contrário, busca identificar o pluralismo do saber profissional, relacionando com a realidade em que o mesmo está inserido, como os lugares em que atuam como docentes, organização que os formam, com suas ferramentas e condições de trabalho e com a experiência que já possuem no ato de lecionar. Evidencia o quanto os saberes, quando atrelados a essa realidade, tornam-se mais práticos e coerentes. No dia a dia, existem muitos critérios que precisam ser esclarecidos para não ficar vaga a identificação de tais saberes, o mais importante, porém, é que essa identificação seja realizada com base nessa prática, pois só assim poderá fazer sentido e terá relevância à forma de ensinar proposta pelo professor. Assim, no Quadro 1 pode-se identificar alguns desses fatores relevantes aos saberes dos professores.

**Quadro 1 - Os Saberes dos professores**

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização dos profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Adaptado de Saberes docentes e formação profissional (2014, p. 63).

Como apresentado, os saberes dos professores estão vinculados tanto a conhecimentos de vida adquiridos ao longo de sua trajetória escolar, quanto aos que eles aprendem em programas de formação e utilizam nas suas atividades docentes. Ou seja, na personalização e

customização da forma de ensinar algum de seus saberes, na utilização dos recursos ou ferramentas que propiciam melhores condições para o exercício do ato de educar, como os livros didáticos baseados em programas estruturados, desenvolvem suas práticas tendo por base o saber orientado pela escola relativa às disciplinas a serem ensinadas. Além disso, utilizam como recurso prático o conhecimento já vivenciado anteriormente, ou seja, sua experiência adquirida durante alguma das práticas docentes já exercidas. Porém, há que considerar que os saberes providos no âmbito social nem sempre são conhecidos pelos professores em prática. Na verdade, eles acabam adaptando esses conhecimentos aos que eles já possuem e fazem disso um ato de consolidação na prática educativa. Assim, Tardif explica que,

Tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (TARDIF, 2014, p. 69).

É por isso que o professor precisa estar junto no momento da identificação e análise dos saberes a serem estudados e praticados na ação docente, pois ele é quem pratica e tem maior discernimento do quanto fará sentido adquirir determinado saber e o quanto ele será relevante ao seu exercício docente. Mas é importante frisar que há um fator que se torna predominante no momento da escolha desses saberes, que é a carreira do docente. Já se sabe que diante das etapas pelas quais um docente passa ele adquire experiências, as quais fundamentam o que ele pensa ou julga ser importante ensinar e assim, com o passar do tempo, as práticas educativas vão sendo pensadas, repensadas, reconstruídas e adaptadas às novas necessidades de saberes identificados na prática por esse professor, os quais facilitarão seu papel docente e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

É importante considerar que “[...] a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão” (TARDIF, 2014, p. 89). Ou seja, a ação docente tem por base o que está regulamentado na profissão, como direitos e deveres, e ao que os alunos necessitam aprender, necessidade essa identificada pelos pesquisadores da educação. O que se quer dizer é que ainda existe um “modelo” de professor que segue as regras e executa o que é imposto, porém acreditando que está atuando de modo crítico e reflexivo, mas não consegue perceber que a própria imposição o limita, impedindo-o de ir além ou de perceber as reais necessidades do aluno que está em formação.

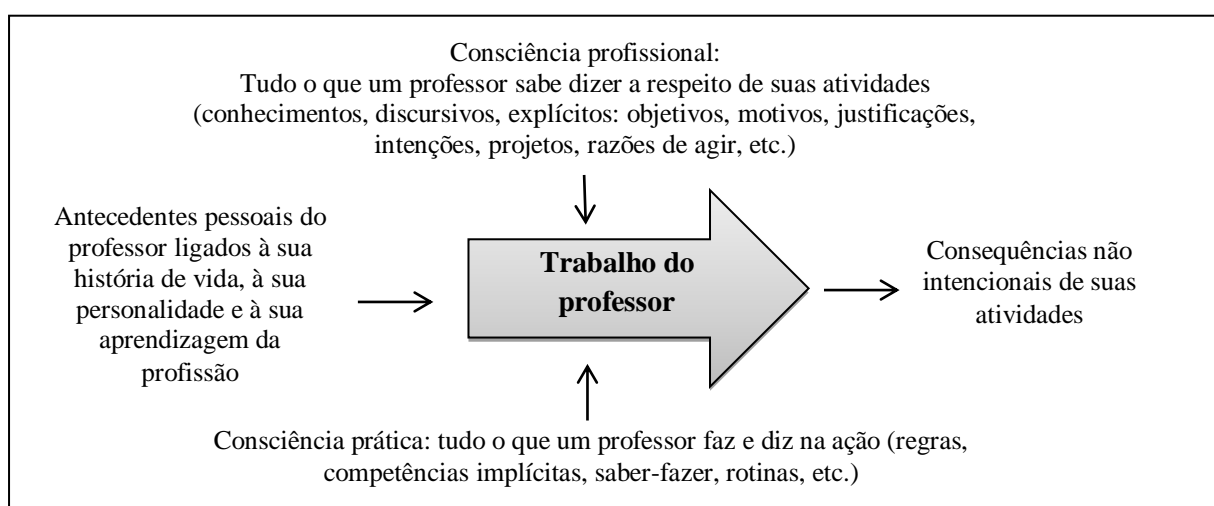
Como relata Tardif (2014), há um modelo de professor cientista o qual se identifica como o dominador do conhecimento cognitivo necessário à educação. Ainda de acordo com o autor, o que ocorre é que

[...] na verdade, o ator-modelo ou o professor-ideal parece ser largamente, senão estritamente, concebido como um ‘sujeito epistêmico’, um sujeito científico ou definidor essencialmente pelo seu caráter de mediador do saber, sujeito esse no qual às vezes se enxerta uma sensibilidade (as famosas ‘motivações’ e os interesses), assim como valores e atitudes, o que dá uma aparência realista ao modelo (TARDIF, 2014, p. 191).

Mas sabemos que esse modelo não é o ideal, pois há necessidade de que, além de saber ou dominar o que será ensinado, tenha também condições de refletir sua práxis e possibilitar ao discente a aprendizagem de maneira colaborativa, reflexiva e contextualizada.

Muitas das vezes o conhecimento do professor está relacionado à sua consciência profissional de professor, ou seja, àquilo que entende ser o certo ou que faz e diz muito bem a respeito. Trata-se de um conhecimento atrelado ao discurso e ao domínio de determinado assunto. É por isso que se pode dizer que esse conhecimento está vinculado ao seu saber histórico e experimentado, pois foi assim que ele o adquiriu, na medida em que foi ensinando e aperfeiçoando a forma de ensiná-lo. Isso fica bem claro na demonstração da Figura 1.

**Figura 1** - Prática e consciência profissional



Fonte: Adaptado de Saberes docentes e formação profissional (2014, p. 214).

Como demonstrado nessa figura, o saber experiencial dos docentes está relacionado ao que ele discute, ao que o motiva para sua práxis, às suas intenções inerentes ao ato de educar, às suas habilidades e competências para atuação docente e às regras e recursos que ele incorpora na prática educativa. Dessa maneira, isso precisa ser considerado também no

âmbito da formação docente, pois, como dito anteriormente, para fazer sentido sua ação, é necessário que a teoria estudada e a prática que o professor realiza estejam bem articuladas. É como se um professor dissesse “não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso” (TARDIF, 2014, p. 243). O que está em questão é a forma como a formação proposta para o docente articula o que o professor já sabe e tem de experiência com o que está sendo ensinado. Em outras palavras, Tardif assevera que,

A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político. Historicamente, os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. No século XX, eles se tornaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal. Portanto, seja como corpo eclesial ou como corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores (TARDIF, 2014, p. 243).

O que fica evidente é que a falta de intervenção do professor no processo de escolha dos saberes da sua formação está vinculada ao fator histórico apresentado pelo autor. Isso fez com que constituísse essa cultura de que os docentes não têm condições de intervirem e se manifestarem, apenas devem executar o que lhes for imposto. E é nesse sentido que, ao se pensar a formação docente, é imprescindível que se pense na escola como um todo, no papel do professor enquanto ser agente nessa escola, o qual terá condições de, juntamente com os alunos, tornar o processo de ensino e aprendizagem em algo que faça sentido para ambos, que seja coerente e congruente com as reais necessidades das pessoas e da sociedade em que estão inseridas. O professor precisa entender que seu papel não é somente o de educar, mas de se autodesenvolver constantemente, tendo em vista as transformações sociais e os contextos em que os alunos estão inseridos. Como salienta Alevato,

[...] é notória a impossibilidade de pensar numa formação docente de modo contrário à escola e à educação de caráter fundamental que se imagina que a sociedade deva ter e para a qual tais docentes vão contribuir, parece claro que, sem se dedicar a refletir sobre essa escola – sem se dedicar a imaginá-la, não é possível fazer formação docente. Faz-se uma mercadoria-professor, não se faz um sujeito educador (ALEVATO, 2015, p. 237).

Em contrapartida, é importante ressaltar que a formação universitária é importante e necessária. Não se quer dizer aqui que o que se aprende na formação docente está totalmente excluído da prática de licenciados. O que se quer enfatizar é que há necessidade de aglutinar o

que é teórico com o que é prático e contextualizado à realidade de alunos e professores. Assim como esclarece Formosinho,

As universidades têm um papel insubstituível na formação de profissionais, pois, ao fazerem um investimento constitutivo na produção de conhecimentos e na análise crítica da realidade e da sociedade, criam um substrato que permite formar profissionais reflexivos com capacidade de concepção e contextualização. Há, pois, um dilema na formação de profissionais de desenvolvimento humano que é também um dilema na universidade no mundo atual – ser capaz, ao mesmo tempo, de produzir conhecimento e incentivar a reflexão crítica e de promover as dimensões formativas da sua missão (FORMOSINHO, 2011, p. 147).

Observa-se, portanto, que há um papel relevante da universidade na formação dos profissionais da educação, no entanto, o dilema apresentado precisa ser considerado nesse processo, o qual, se sabe, está relacionado com a formação prevista em 1996 com a LDB 9394/96 e que vem sendo reposicionada até os dias atuais, tendo por base as necessidades de práticas docentes mais aderentes ao contexto social e à qualidade que se deseja para a educação vigente, “[...] uma qualidade social da educação que não se confunda com os apanágios e indicadores de resultados que servem mais para camuflar a real qualidade educacional do que elucidá-la e compreendê-la” (GOMES; REIS, 2015, p. 81).

Nesse sentido, pensar a formação de professores para docência, sobretudo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, requer a consideração das múltiplas linguagens, as quais são intrínsecas ao trabalho pedagógico com fundamentação teórica e prática, tendo por base a autonomia do professor, para que o mesmo seja capaz de intervir nesse processo sócio histórico e mediar novas possibilidades de desenvolvimento de saberes e práticas docentes e que seja capaz de aprender a atuar com as crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, que possa se desenvolver em outros quesitos que não somente para o saber-fazer profissional, ou seja, que tenha sensibilidade para atuar na docência com a infância dando ênfase na forma como a criança se vê, se manifesta e atua no seu contexto, que o professor saiba explorar esse universo da educação básica, tendo a criança como principal referência e não as teorias e os conteúdos programáticos.

Dessa forma, espera-se que os saberes destinados à formação de professores tornem-nos, sobretudo, autônomos e que permitam a reflexão de sua práxis. Ou seja, falar de autonomia para aprender é algo um tanto quanto atual, afinal, muitas pessoas buscam os recursos de que dispõem para conquistar o conhecimento de que precisam. Porém, isso não é um ato que acontece verdadeiramente isolado. De acordo com Freire,

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível à pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou

continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 2011, p. 26).

Com base nisso, é importante destacar a importância da relação entre o educador e o educando no processo de ensino e aprendizagem, pois o indivíduo aprende mediante a troca, e não simplesmente pela transferência. É por meio desse entendimento que se pode identificar como a autonomia se dá nesse processo de aprendizagem. Esse processo precisa estar evidente no currículo de formação do professor que atuará na carreira docente da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Não bastará que ele saiba muita teoria se não for possível fazer uma contextualização do que sabe com a prática, tanto relativa às suas próprias experiências, quanto à que seus alunos já possuem. É nesse sentido que se espera um currículo mais abrangente, interdisciplinar, que leve em conta os aspectos socioculturais e históricos das pessoas envolvidas no processo de formação, para que o professor consiga, além de tudo, ser um agente da educação que seja capaz de desenvolver em seus alunos condições de refletirem e criticarem o contexto em que estão inseridos, permitindo que eles sejam capazes de mudar a sociedade em condições menos alienantes e impositivas.

Dessa forma, os saberes necessários à formação do docente podem ser vistos como um meio, e não um fim sem possíveis reestruturações. Afinal, tudo dependerá da realidade que ele estiver vivenciando. O que se espera é que ele seja capaz de ser crítico o suficiente para analisar o que precisa ser aprendido para tornar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos ainda mais aderente às necessidades que eles possuem. Por isso, cabe aos pesquisadores, órgãos representantes da educação, professores experientes e docentes em formação, fazerem uma parceria e somarem os seus conhecimentos para o desenvolvimento real de uma educação promissora, em que o poder de todos se sobressaia ao de uma política imposta.

## **2.4 O currículo proposto na Formação de Pedagogos para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental**

Há muito se sabe que para se formar Pedagogos para atuação docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário um currículo que satisfaça o contexto em que o mesmo esteja inserido. Isso também é real no que tange aos discentes.

Então, não basta apenas pensar no que se espera da atuação do professor em si, mas também do que o aluno espera dele. Apesar de abrangente, esta é uma afirmação relativa ao que se tem planejado para a formação desses futuros professores, ou seja, cada vez mais se tem pensado no como fazer para atrelar a teoria à prática contextualizada das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

O repensar do currículo proposto na formação dos docentes está atrelado ao desempenho ou resultado que se espera na prática durante a formação dos discentes. E isso só é adquirido quando os envolvidos levam em consideração fatores relativos à autonomia e à percepção da utilidade do que se está aprendendo. É bem provável que um docente em formação espere que o aprendizado adquirido seja prático e faça sentido ao ato de educar na escola durante a formação dos seus alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. São crianças que precisam muito mais do que teorias para o desenvolvimento pleno, elas precisam também de um profissional que saiba como acolhê-las, que tenha capacidade de interagir com elas, que relacione o que se aprende com o meio em que estejam inseridas e que tenha condições de fazê-las experimentar aquilo que desconhecem de um modo disruptivo e construtivo, apoiando a teoria na prática, estabelecendo sentido no processo de ensino e aprendizagem de um aluno.

As Diretrizes Curriculares Nacionais que regulam por meio do Conselho Nacional da Educação o currículo de formação do docente da educação básica. Conforme assevera Schneider,

Em lugar de conteúdos e disciplinas, as DCN determinam competências e âmbitos de conhecimentos os quais manifestam o que será considerado relevante na profissionalização dos educadores. Esses elementos, ao mesmo tempo em que demarcam pontos centrais da organização pedagógica e institucional, também objetivam a constituição de uma base comum para a formação dos professores brasileiros por meio da revisão do modelo que está em vigor (SCHNEIDER, 2007, p. 14).

Dessa forma, fica imprescindível o olhar crítico para o que se propõe na formação desses docentes que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante que as DCN sejam analisadas juntamente com o que a escola necessita e como ela interfere na prática educativa. Além disso, essas práticas precisam estar conectadas com “os processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado” (LOPES, 2006, p. 35). É a partir dos anos de 1990 que a concepção de currículo passa a ser analisada sob um ponto de vista da teoria pós-crítica, em que os discursos giram em torno das relações entre o currículo e a cultura. Tais discursos visam “superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura escolar” (LOPES,

2005, p. 2), tendo a teoria pós-crítica como condição necessária para o processo de ensino e aprendizagem.

Antes disso, na década de 1970, o currículo havia sido analisado e estudado diante três outras teorias: técnica, prática e crítica. O fator relevante aqui é que a teoria pós-crítica veio dessas teorias, as quais foram sendo aprimoradas para atender as reais necessidades advindas dos profissionais em formação para educação.

É nesse sentido que surge a necessidade de analisar o que então deve compor um currículo de formação de um docente, tendo por base essa percepção que vai além da crítica em si do currículo. Silva (2002) enfatiza que o multiculturalismo propõe um estudo mais abrangente, tendo por base as questões culturais, de poder e de gênero, raça e etnia. Esse multiculturalismo determina que haja a inclusão de temas como sexismo, racismo, preconceito, diversidade cultural, violência e outros, nos currículos escolares, os quais reflitam questões relativas ao contexto dos alunos contemporâneos. Isso quer dizer que o docente em formação também precisa ser desenvolvido nesse sentido, não apenas sob o ponto de vista teórico, mas, sobretudo, para o aspecto psicológico que esses temas podem desenvolver. Assim como esses temas, outros tantos precisam ser analisados e refletidos no contexto de quem aprende para identificar se há relevância com sua prática.

Sabendo desse desafio e dos problemas enfrentados pela formação docente da educação básica, são apresentados os dados relativos a uma pesquisa realizada em 2008 pela Fundação Carlos Chagas, com apoio da Fundação Vitor Civita, acerca da *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Como se vê, o foco está no currículo da formação para a Educação Básica. A pesquisa em si está mais detalhada, porém para este estudo será relevante apenas a parte que compete à formação dos docentes da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, na pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas foram comparados os currículos de 71 projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia de várias Instituições de Ensino Superior, elencadas pela Fundação pesquisadora. Os resultados dessa pesquisa apresentou a estrutura composta no currículo e o que os IES têm proposto na formação dos docentes. Por conta disso e diante de tal relevância, os dados coletados nessa pesquisa também foram utilizados para este estudo, o qual também busca saber acerca do currículo proposto para a formação de professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como, a forma como ele tem sido praticado pelas IES. Para isso foi levado em consideração a análise dessa pesquisa da Fundação Carlos Chagas, realizada pelas pesquisadoras Bernadete A. Gatti e Marina R. Nunes, as quais demonstram por meio de dados



e análise crítica, a concepção do currículo para formação do Pedagogo e sua utilização pelas IES.

Dessa forma, de acordo com Gatti e Barreto,

A pesquisa analisou, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país que promoveram a formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Os cursos foram distribuídos da seguinte forma: 71 de Pedagogia, 32 de licenciatura em letras: Língua Portuguesa, 31 de licenciatura em Matemática e 31 de licenciatura em Ciências Biológicas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 117).

Como dito anteriormente, esse estudo baseia-se no currículo destinado aos cursos de licenciatura em Pedagogia, tendo em vista que os mesmos formam docentes para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que cada Instituição de Ensino Superior (IES) fica responsável pela estruturação do currículo proposto para o curso de Pedagogia de que dispõe, desde que leve em consideração as DCN. O fato é que, de acordo com Gatti e Barreto (2009), dos 71 projetos pedagógicos pesquisados, identificou-se 3.513 disciplinas, sendo que 3.107 são de caráter obrigatório, ou seja, precisam ser realizadas para fim de conclusão do curso e 406 são optativas, as quais podem ou não ser realizadas, porém há uma quantidade que precisa ser feita, a diferença entre as duas é que as disciplinas obrigatórias são impostas no currículo das IES e as optativas o discente pode escolher quais ele deseja fazer, o importante é que leve em consideração a carga horária necessária para conclusão do curso.

As autoras ressaltam que “desse cômputo, foram excluídos os estágios porque, embora componentes obrigatórios com carga horária definida nas normas e DCN, observou-se que as horas a eles referentes são registradas como parte das estruturas curriculares, e não se especifica na maioria dos casos como eles são realizados” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 118). Para investigação ainda mais aprimorada foram analisadas as ementas de 1.498 disciplinas que fazem parte da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, e é por meio dessas ementas que será possível entender como as IES têm proposto a formação desses professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebeu-se que as disciplinas englobaram os três núcleos propostos pelas DCN, a saber: 1) estudos básicos; 2) aprofundamento e diversificação de estudos; 3) estudos integradores.

Conforme asseveram Gatti e Barreto (2009), houve uma especificação mais detalhada acerca desses núcleos, os quais deram origem a sete elementos que distinguem com mais clareza as estruturas curriculares analisadas. Dessa maneira, tem-se o primeiro elemento, Fundamentos teóricos da educação. Ele é composto por disciplinas de base teórica de acordo

com cada uma das áreas de conhecimento, como: Antropologia, História, Psicologia, Sociologia, Estatísticas, entre outras, as quais se correlacionam com a educação. Como se observa, a disciplina de Didática não entrou nesse elemento, pois ela recebeu melhor destaque em outro subgrupo que as autoras analisaram separadamente.

O segundo elemento, Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, é composto por quatro subelementos, que desenvolvem os profissionais para a docência num formato mais amplo. Para isso, contam com disciplinas que se referem: a) à estrutura e funcionamento do ensino, tendo como exemplos as disciplinas: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Financiamento da Educação Básica no Brasil, Fundamentos da Gestão Educacional, Legislação da Educação Básica e Planejamento e Políticas Educacionais; b) ao currículo, tendo disciplinas que desenvolvem os docentes nas seguintes temáticas: Currículo: Políticas e Práticas, Currículo da Educação Básica I, Currículo e Avaliação, Currículo e Cultura, Avaliação da Aprendizagem, Currículo e Projeto Político Pedagógico e Elaboração de Projetos Pedagógicos; c) à gestão escolar, tendo como base as disciplinas: Coordenação do Trabalho na Escola, Função do Diretor, Gestão da Unidade de Ensino, Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental (Supervisão, Administração e Orientação), Dimensões da Ação Supervisora e Organização do Trabalho Pedagógico; d) ao ofício docente, em que as disciplinas permeiam a conduta e identidade do futuro docente, sendo constituída por: Ensino e Identidade Docente, Ética Profissional e Formação de Professores.

O terceiro elemento, Conhecimentos relativos à formação profissional específica, dispõe de disciplinas que desenvolvem o professor para aquilo que lhe é exigido enquanto atividades diárias. Elas estão em três subelementos, a saber: a) conteúdo do currículo da Educação Básica (Infantil e Fundamental) que possibilita ao futuro docente o melhor entendimento do que está por trás do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento eficaz dos alunos que estão na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo dividido em: Alfabetização e Letramento, Arte e Educação, Conhecimento Lógico-Matemático, Educação Matemática, Leitura e Escrita e Língua Portuguesa; b) didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, as quais possibilitam ao futuro docente o conhecimento para a forma como desenvolverá atividades educativas que formarão os seus discentes. Observa-se que aqui ficam as disciplinas que dão fundamento para a didática no processo de ensino e aprendizagem, como: Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia de Matemática, Didática do Ensino de História, Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia, Língua Portuguesa: Conteúdos

e Didáticas, Metodologia da Alfabetização e Letramento, Metodologia do Ensino de Artes, Metodologia do Ensino de Educação Física, Prática de Ensino em Metodologia da Língua Portuguesa, e Pesquisa em Educação na Prática de Ensino; c) saberes relacionados à tecnologia. Nesse subgrupo são esclarecidas, por meio de suas disciplinas, as possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos que favorecerão a prática docente de um modo mais eficaz, didático e interativo. Assim, tem-se: Gestão de Mídias Educacionais, Informática Aplicada à Educação e Recursos Tecnológicos para a Educação, que focalizam a sua utilização.

O quarto elemento, Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos, desenvolve os professores por meio de disciplinas específicas a algumas áreas de atuação, como: a) Educação Infantil, em que o foco é a forma de abordar determinados temas no contexto das crianças menores, assim tem-se: Fundamentos da Educação Infantil, Didática do Ensino da Matemática na Educação Infantil e História da Educação Infantil; b) educação especial, em que as disciplinas aqui estudadas são para entendimento e desenvolvimento da prática na educação de crianças com necessidades especiais de atenção, como: Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiências, Educação Especial e Inclusão, Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiências Múltiplas; c) Educação de Jovens e Adultos (EJA), composta por disciplinas que apresentam a andragogia, ou seja, o trabalho com as pessoas adultas. Aqui o Pedagogo terá um papel ainda mais importante no processo de ensinar e desenvolver pessoas adultas tendo em vista o contexto delas e as experiências que elas trazem consigo. Com as crianças isso também ocorre, porém, na fase adulta, isso deve ser ainda mais reforçado, já que o aluno nessa faixa etária aprende pelo que ele já sabe e pode explorar. Assim, o discente de Pedagogia terá como disciplinas: Educação de Adultos no Brasil: História e Política, Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, Iniciação à Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos; d) educação em contextos não escolares, nesse subelemento o Pedagogo em formação verá possibilidades de desenvolvimento de sua prática em outras esferas que estão fora da escola, como empresas, hospitais, penitenciárias, entre outros, assim, aqui os conteúdos norteiam a formação do educador para o denominado terceiro setor.

O quinto elemento a ser destacado é o referente a outros saberes. Eles possuem disciplinas que darão amplitude ao trabalho do professor, tendo em vista a necessidade e o contexto de seus discentes, assim aqui será desenvolvido, por exemplo, assuntos como os temas transversais, as novas tecnologias, religião, entre outros.

O sexto elemento em questão é o que dá possibilidade de Pesquisa e trabalho de conclusão de curso, conhecido pela sigla TCC, e, por fim, o sétimo elemento se dá por meio das atividades complementares, ou seja, aquelas que estão integradas às outras previstas pelas DCN. Alguns exemplos desses tipos de disciplinas são: Atividades Científico-culturais, Atividades complementares, Estudos Independentes, Seminário Cultural, entre outros.

De acordo com Gatti e Barreto,

Os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a realização. Essa ausência nos projetos dos IES e nas ementas pode sinalizar que os estágios ou não são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Além disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 120).

Analisando as disciplinas ofertadas, como apresentado anteriormente, verifica-se uma mescla de teorias da educação e teorias do trabalho do Pedagogo, porém com pouca prática relativa ao exercício do professor que atuará na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa realidade está em quase todos os currículos que se observa em faculdades de Pedagogia, sejam eles da modalidade presencial ou a distância. De modo geral, pode-se dizer que existem 3.107 disciplinas de caráter obrigatório para formação do Pedagogo e 406 optativas, sendo que 3.200 horas deve ser o total de carga horária prevista para esse curso e, dessa quantidade, 300 horas serão ofertadas por meio do estágio supervisionado. Conforme apresentado nas tabelas a seguir, referentes às categorias das disciplinas obrigatórias e das optativas, pode-se verificar o modo como as disciplinas se organizam, tendo em vista a categoria das disciplinas e o percentual correspondente ao currículo destinado à formação do Pedagogo.

**Tabela 1** - Número e porcentagem de disciplinas obrigatórias ofertadas nos cursos de Pedagogia agrupados por categoria

<b>Categorias</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	Subtotal	807	26,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	Subtotal	482	15,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologia	22	0,7
	Subtotal	897	28,9
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Ed. Especial	118	3,8
	EJA	49	1,6
	Ed. Infantil	165	5,3
	Contextos não-escolares	16	0,5
	Subtotal	348	11,2
Outros saberes		173	5,6
Pesquisa e TCC		217	7,0
Atividades complementares		183	5,9
<b>Total</b>		<b>3.107</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Professores do Brasil: impasses e desafios (2009, p. 123)

Como apresentado na tabela, as disciplinas são de caráter mais teórico do que práticos. Se observar a porcentagem destinada à categoria para as disciplinas que desenvolverão a didática geral verá que a mesma possui 3,4% do todo, assim como as relativas ao ofício docente, com 0,6%, e a de Educação Infantil, com 5,3% do todo, ao passo que as categorias com maior porcentagem de desenvolvimento são as de Fundamentos teóricos da educação, com 22,6%, e a categoria Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, com 20,7%.

Analisando pela quantidade percentual em que estão divididas, pode-se averiguar que há maior ênfase na teoria para formação do professor do que na prática. Quando observada a tabela 2, acerca das categorias de disciplinas optativas, também se tem essa mesma impressão, pois nela verifica-se uma maior quantidade de disciplinas relativas a fundamentos teóricos da educação, com 23,6% do todo, e 24,9% enquadram-se em disciplinas relativas a outros saberes, os quais contemplam um rol variado de assuntos que se destinam ao que é demandado pelas sociedades contemporâneas e que de certa forma estão interligadas aos

temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ou seja, abordando assuntos relativos às diferenças culturais, preservação do meio ambiente, saúde, informática entre outros (BRASIL, MEC/SEF, 1997).

Assim, verificam-se essas informações conforme apresentado a seguir.

**Tabela 2** - Número e porcentagem de disciplinas optativas ofertadas nos cursos de Pedagogia agrupados por categoria

Categorias		N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	93	22,9
	Didática geral	3	0,7
	Subtotal	96	23,6
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	20	4,9
	Currículo	14	3,4
	Gestão escolar	23	5,7
	Ofício docente	8	2,0
	Subtotal	65	16,0
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica	26	6,4
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	24	5,9
	Tecnologia	13	3,2
	Subtotal	63	15,5
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Ed. Especial	16	3,9
	EJA	17	4,2
	Ed. Infantil	14	3,4
	Contextos não-escolares	4	1,0
	Subtotal	51	12,6
Outros saberes		101	24,9
Pesquisa e TCC		9	2,2
Atividades complementares		21	5,2
Total		<b>406</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Professores do Brasil: impasses e desafios (2009, p. 125).

Ainda referente a essas tabelas, Gatti e Barreto (2009), indicam que as atividades relativas à pesquisa, ao trabalho de conclusão de curso (TCC) e às disciplinas complementares,

foram concebidas pelos referenciais curriculares nacionais como recursos de integração que permitissem, de um lado, estreitar os laços de pesquisa ao conhecimento empírico da escola básica e à reflexão sobre ela, e, de outro oferecessem aos estudantes oportunidades de ampliar os horizontes culturais (GATTI; BARRETO, 2009, p. 124).

Contudo, as ementas analisadas pelas mesmas autoras contradizem essa intenção, pelo próprio fato de não indicarem muito a forma como se conduzem esse tipo de atividade na formação do docente e porque há uma porcentagem mínima que as representam nos currículos.

De acordo com a pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), as ementas de 1.498 disciplinas analisadas possuem uma redação padrão e pouco esclarecedora. Ou seja, os objetivos não estão evidentes e nem a forma como será conduzida a formação de cada uma delas.

De acordo com autoras,

Os conteúdos específicos que devem ser ensinados aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e da EJA estão circunscritos às áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências e Educação Física, e, em princípio, as ementas precisariam ter em conta os conhecimentos e valores que devem estar presentes em cada nível educacional ou modalidade de ensino, o que não ocorre (GATTI; BARRETO, 2009, p. 126).

Ainda de acordo com as autoras, existe o fato de que nas universidades públicas não são oferecidas disciplinas com conteúdos relativos a cada área de conhecimento, nem mesmo de Língua Portuguesa e Matemática. “Tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino, ou na presunção de que eles são de domínio dos estudantes dos cursos de formação” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 126). Na mesma pesquisa elas apresentam dados referentes às faculdades privadas, dizendo que há uma disciplina vinculada à Língua Portuguesa e dissociada das metodologias de ensino. No que se referem aos conteúdos de matemática, de acordo com as autoras, são estudados separadamente em apenas 18% dos cursos de formação de Pedagogos do ensino privado. Além disso, é relatado que os saberes destinados à formação desses Pedagogos, como História, Geografia, Artes, Ciências e Educação Física estão intrínsecos e vinculados às disciplinas relativas às metodologias de ensino. Assim, observa-se uma tendência muito mais no aprofundamento teórico sem uma correlação e contextualização com as práticas profissionais do docente que atuará na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o que torna preocupante é analisar o trabalho do professor, tendo em vista o seu preparo para atuação profissional sem o mínimo de prática. Como se observou, há estágios, mas eles são poucos e na maioria das vezes são para acompanhamento de um professor regente. Como qualquer profissional, o Pedagogo também necessita de muito treino, experimento e prática para realizar com maestria o que se propõe, sobretudo quando se refere ao trabalho com crianças no estágio inicial de educação, porque trata-se de um dos momentos mais importantes na formação de uma pessoa em que o professor precisa estar com todos os sentidos e compreensões bem aguçados, de modo que consiga analisar cada comportamento, atitude e valor a ser desenvolvido nas crianças que estão sob sua responsabilidade e fazer um

trabalho direcionado, contextualizado e que proporcione a cada uma melhores condições de ensino e aprendizagem.

Como observado, há vários desafios a serem superados na formação do Pedagogo, os quais, de acordo com as discussões apresentadas por Tardif (2014), Gatti e Barreto (2009), Saviani (2007), Silva (2003), Cruz (2008), Costa (2012), Schneider (2007), Vieira (2007), Soares (2010), Libâneo (2006), Scheibe (2007), Oliveira (2010), Amaral (2010), Alevato (2015), Formosinho (2011), Gomes e Reis (2015), Freire (2011), entre outros, o que é mais importante é a possibilidade de criticar e refletir o que está imposto como proposta para formação do Pedagogo. O contexto histórico com certeza favoreceu para que tal formação fosse a que está indicada, porém cabe a nós, educadores em formação e em exercício, estabelecer condições e critérios para que o ato de educar não esteja nas responsabilidades de um órgão ou grupo de pesquisadores, mas em todos os que são corresponsáveis por tornar esse processo de formação e desenvolvimento do Pedagogo algo relevante, necessário e prático à realidade demandada pelas sociedades contemporâneas.

Diante esse contexto, precisamos elencar e analisar as formas como está sendo desenvolvida a formação do Pedagogo na modalidade a distância, tendo em vista que essa é a que tem sido mais escolhida pelos alunos em formação e pelas IES. Cabe entender como essa modalidade está levando em conta o aspecto cultural, social e político, já que, como apresentado anteriormente, as leis, diretrizes, saberes e currículos são comuns tanto para as modalidades presenciais quanto para as a distância.

Tendo por base o estudo realizado nesse capítulo, outras informações são instigadas, de modo que se faz necessário um melhor esclarecimento acerca de como se dá essa formação proposta para o Pedagogo na modalidade a distância, pois, sabemos que por meio dela existem desafios nesse processo de formação, a serem superados, como o próprio contato físico com o docente, por exemplo. Por isso, na próxima seção serão apresentados o histórico da Educação a distância no Brasil, a formação do Pedagogo por meio dela e o cenário atual da EaD no Brasil.



### **3 (RE) VISITANDO AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS**

Nesta terceira seção é apresentado um breve histórico da Educação a Distância (EaD) no Brasil. Para isso são identificados os marcos oficiais e as leis que regulamentam a mesma e abordados os conceitos e as terminologias para a educação a distância. Discute-se o contexto dessa modalidade no ensino superior e na formação do Pedagogo, bem como o desafio vivenciado na formação desse profissional que atuará no desenvolvimento de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o distanciamento e a necessidade de experiência prática no processo de formação do Pedagogo. Além disso, analisa-se o quanto o curso a distância leva em conta os aspectos políticos, sociais e culturais propostos por uma sociedade que exige cada vez mais pessoas e no caso, docentes com capacidade crítica e reflexiva para o desenvolvimento de crianças. Para tanto, é apresentado o cenário atual da formação de Pedagogos por meio da modalidade a distância.

#### **3.1 Histórico da EaD**

No que concerne ao surgimento da Educação a Distância (EaD), pode-se dizer que a mesma se deu na medida em que houve a necessidade de aprender sem a necessária presença física entre aluno e professor, mas que o curso fosse estruturado o suficiente para propiciar condições de ensino e aprendizagem satisfatórias. As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) proporcionam condições para que essa modalidade de ensino seja cada vez mais planejada e utilizada no âmbito de formação e desenvolvimento de pessoas.

É importante salientar que a EaD teve um percurso histórico no qual houve fatos importantes a serem considerados. Para descrevê-los levou-se em consideração as teorias de Landim (1997), Moore e Kearsley (2013), Litto e Formiga (2009), Alves (1994 e 2009), Kearsley (2012), Behar (2013), Moran (2008), Mattar (2013), Fava (2014) e Kenski (2013).

De modo geral, pode-se dizer que a primeira fase da EaD foi marcada por meio de cursos instrucionais que eram entregues através do sistema de correios. Antes disso, para Landim (1997), a EaD originou-se mediante a troca de correspondência por cristãos, com o intuito da disseminação da palavra de Deus. Corroborando com esse pensamento, Alves (1994), indica que o início dessa modalidade de ensino se deu através da criação da imprensa em 1450, na Alemanha, por Gutenberg, pois as trocas de informações foram tão presentes entre as pessoas que diminuíram satisfatoriamente as distâncias geográficas. Porém, ainda de acordo com Landim (1997), foi com as aulas de taquigrafia por correspondência, em 1728, em

Boston, que se teve de fato a primeira notícia dessa modalidade de ensino. No entanto, Alves (1994), indica que a primeira prática da EaD se deu em um curso de contabilidade, criado em 1833, na Suécia. Além dessa prática, o autor enfatiza a existência da *Phonographic Correspondence Society*, na Inglaterra, entre 1840 e 1843, sendo os primeiros cursos realizados por meio de correspondência. Ainda referente a esse recurso de aprendizagem, Moore e Kearsley (2007), asseveram que isso se deu com a autorização do *Chatauqua Institute*, pelo estado de Nova Iorque, em 1883.

Como se vê, embora com algumas distinções, os autores citados anteriormente indicam que foi por meio da correspondência que se deram as primeiras experiências em EaD. Por ela, as pessoas recebiam um material didático instrucional capaz de ensinar e orientar a forma de realizar algum ofício. Alves (2009, p. 9) assevera que esses recursos “eram todos voltados para as pessoas que estavam em busca de empregos, especialmente nos setores de comércio e serviços”.

Dessa maneira, é um equívoco pensar que a EaD surgiu com a *internet*<sup>10</sup>, pois antes disso ela foi muito utilizada por meio de cinco gerações, conforme explicado por Moore e Kearsley (2013). Assim, de acordo com os autores, houve em 1880 a primeira geração que se comunicava por meio de textos e era caracterizada pelo sistema de correspondência; depois ela evoluiu para uma segunda geração no início do século XX, em que a comunicação se dava por meio do rádio e da televisão; em seguida houve a evolução para uma terceira geração no final da década de 1960, identificada pelo surgimento das “Universidades Abertas”<sup>11</sup>, também conhecidas por serem uma nova modalidade de educação. É importante salientar que conforme, Peters (2003) o ensino aberto independentemente do ensino a distância, refere-se,

---

<sup>10</sup> A criação e o desenvolvimento da *internet* nas três últimas décadas do século XX foram consequências de uma fusão singular de estratégia militar, grande cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação contracultural. A Internet teve origem no trabalho de uma das mais inovadoras instituições de pesquisa do mundo: a Agência de Projetos de Pesquisa Avançada (ARPA) do Departamento de Defesa dos EUA. Quando o lançamento do primeiro *Sputnik*, em fins da década de 1950, assustou o centro de alta tecnologia estadunidense, a ARPA empreendeu inúmeras iniciativas ousadas, algumas das quais mudaram a história da tecnologia e anunciaram a chegada da Era da Informação em grande escala. Uma dessas estratégias, que desenvolvia um conceito criado por Paul Baran na Rand Corporation em 1960-4, foi criar um sistema de comunicação invulnerável a ataques nucleares. Com base na tecnologia de comunicação da troca de pacotes, o sistema tornava a rede independente de centros de comando e controle, para que a mensagem procurasse suas próprias rotas ao longo da rede, sendo remontada para voltar a ter sentido coerente em qualquer ponto da rede. Quando, mais tarde, a tecnologia digital permitiu o empacotamento de todos os tipos de mensagens, inclusive de som, imagens e dados, criou-se uma rede que era capaz de comunicar seus nós sem usar centros de controles. A universalidade da linguagem digital e a pura lógica das redes do sistema de comunicação geraram as condições tecnológicas para a comunicação global horizontal (CASTELLS, 2012, p. 82).

<sup>11</sup> De acordo com Siqueira (1993), a Universidade Aberta refere-se a uma estrutura educacional de Ensino Superior, a qual se diferencia das demais instituições de Ensino Universitário, pois propicia um processo diferente de atendimento ao Ensino Superior, utilizando das tecnologias inerentes a esse modelo de ensino, sua metodologia e a formação dos discentes (SIQUEIRA, 1993, p. 9).

[...] em termos gerais, à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes em princípio acessível para qualquer pessoa, da qual, portanto ninguém pode estar excluído. Para que realmente possa ocorrer um aprendizado nesses termos, devem ser postas abaixo tradicionais barreiras educacionais, como por exemplo, custos econômicos no caso de renda insuficiente, práticas educacionais que desconsiderem este método de estudo, ambiente sociocultural desfavorável ou o fato de alguém ser membro de grupos minoritários. Esse modo de estudar não está condicionado nem a determinados ciclos de vida nem a locais e épocas fixas. Portanto, ele tem de ser possível em toda parte em qualquer época (PETERS, 2003, p. 179).

Na sequência, houve o surgimento da quarta geração, na década de 1980, caracterizada pela interatividade entre as pessoas por meio dos sistemas de videoconferência, transmitidos através de telefone, satélite, cabo e redes de computadores; e, por fim, na quinta geração houve o surgimento da modalidade de aprendizagem *online* transmitidas pela *internet*, que ocorreu a partir de 1990 e tornou-se o recurso mais conhecido e utilizado até os dias atuais. Todas essas gerações tiveram uma importância significativa e relevante o suficiente para que o sistema de EaD fosse regulamentado e legitimado como uma modalidade capaz de propiciar condições de ensino e aprendizagem para as pessoas.

Foi nos anos de 1922 que a EaD teve seu marco histórico no Brasil, com a era do Rádio. Para Moore e Kearsley (2013) tratou-se do que eles denominaram segunda geração da EaD. Ela se deu por meio do rádio e da televisão, esses recursos possibilitaram o alcance de informações por várias pessoas que tivessem conexão a um desses aparelhos, especificamente acerca de emissora de rádios, sendo a primeira fundada em 1923, Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, pode-se dizer que seu caráter privado trazia preocupações para os governantes, pois poderia transmitir programas considerados pelos mesmos como subversivos. Alves (2009) relata que

[...] a principal função da emissora era possibilitar a educação popular, por meio de um então moderno sistema de difusão em curso no Brasil e no mundo. Os programas educativos, a partir dessa época, se multiplicavam e repercutiam em outras regiões, não só do Brasil, como em diversos países do continente americano (ALVES, 2009, p. 9).

No entanto, conforme relatado por Moore e Kearsley, nos Estados Unidos,

O rádio como tecnologia de divulgação da educação não fez jus às expectativas. O interesse restrito demonstrado pelo corpo docente e pela direção da Universidade e o amadorismo dos poucos professores interessados provaram ser um recurso medíocre para o compromisso firme da mídia de rádio transmissão. Na verdade, o objetivo das emissoras comerciais era utilizar os cursos para atrair anunciantes. Em outros países, onde a transmissão pelo rádio era um serviço público e não sujeito a pressões comerciais, esse método obteve sucesso e em lugares, especialmente na América Latina, ainda desempenha um papel significativo na educação (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 42).

Em 1939 houve um avanço na EaD no Brasil, por meio do Instituto Rádio Monitor e em 1941 com o Instituto Universal Brasileiro, esse recurso utilizava de materiais impressos para desenvolver profissionais em níveis básico e médio. Em seguida, já em 1943, houve a criação da Rádio Postal, conhecida como “A voz da Profecia”. Alves (2009) assegura que foi nesse contexto que foi criada a Universidade do Ar, a qual fornecia cursos de aperfeiçoamento para professores.

Já no que se refere à televisão, recurso também muito utilizado nessa segunda fase histórica da EaD, tem-se que um dos processos de aprendizagem mais utilizados eram os denominados telecursos. Moore e Kearsley salientam que nos Estados Unidos,

Em meados da década de 1980, existiam cerca de 200 telecursos de nível universitário produzidos por universidades, faculdades comunitárias, produtores privados e estações transmissoras públicas e comerciais, distribuídos pelos próprios produtores ou pela Corporation for Public Broadcasting (CPB) (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 44).

Já no Brasil, o recurso dos telecursos também foi algo marcante e até hoje é muito utilizado. Foram várias iniciativas que tiveram início na década de 1960, com o Código Brasileiro de Telecomunicação em vigor, pelo qual havia orientação de que fossem apresentados programas de caráter educativo na televisão. Além disso, a partir de 1967 foi concebido o “Projeto Saci”, o qual foi desenvolvido pelo Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares. De acordo com Saraiva (1996), ele tinha um caráter experimental, incentivado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), o qual visava consolidar um sistema nacional de tele-educação com o uso do satélite. Ainda nesse período e mediante a Lei nº 5.379, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização no Br (MOBRAL)<sup>12</sup> que proporcionava condições de alfabetização funcional para jovens e adultos. Era funcional, porque tinha como proposta o desenvolvimento de pessoas para aquisição de técnicas de leitura, escrita e cálculo, permitindo assim que as mesmas fossem integradas à comunidade na qual estavam inseridas. É importante salientar que os programas desenvolvidos por esse sistema eram realizados através de convênios entre o Mobral e entidades públicas e privadas.

---

<sup>12</sup> De acordo com Rangel (2011), “o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral surgiu no dia 15 de dezembro de 1967, de acordo com a Lei nº 5.379, quando o governo assumiu o controle da alfabetização de adultos voltando-a para a faixa etária de 15 a 30 anos” (RANGEL, 2011, p. 14). Como se vê surgiu no período do regime militar. Dessa forma é importante salientar que o Mobral foi fundado com algumas metas consideradas de grande importância para toda a população adulta analfabeta da época. De acordo com Beluzo e Toniosso (2015), “Na concepção educacional do regime militar, tinha como seus principais objetivos: erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos na sociedade, dar oportunidades a eles através da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos” (BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 5).

Nos anos de 1970, houve o surgimento do Projeto Minerva, o qual era transmitido pela Rádio MEC, possibilitando a milhares de pessoas a realização dos estudos básicos. Assim, os Telecursos de primeiro e segundo graus, ofertados pela Fundação Roberto Marinho e pela TV Cultura, beneficiaram vários brasileiros com os programas que apresentavam.

Mas foi em 1980 que a EaD teve um salto considerável no Brasil com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a mesma que teve origem em 1967, no Reino Unido, em que o recurso de instrução articulada era o que tornava factível o processo de ensino e aprendizagem a distância. Assim, conforme Moore e Kearsley (2013) eram articuladas ou agrupadas várias tecnologias de comunicação, propiciando um ensino altamente eficaz e de custo reduzido para alunos não universitários. De acordo com os autores,

As tecnologias incluíam guias de estudo impressos e orientação por correspondência, transmissão por rádio e televisão, áudio teipes gravados, conferências por telefone, kits para experiência em casa e recurso de uma biblioteca local. Também, articulado no programa, havia o suporte e a orientação para o aluno, discussões em grupos de estudos locais e o uso de laboratórios das universidades durante o período de férias (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 45).

Como se vê, trata-se de um recurso muito eficaz em que, de certa forma, as NTIC foram muito favoráveis para que o sistema articulado fosse utilizado de modo tão satisfatório, mesclando recursos e materiais didáticos já existentes. Os autores relatam que a Universidade Aberta utilizou desse recurso articulado para fomentar a criação de um sistema de ensino que fosse capaz de chegar a vários estudantes universitários, assim,

[...] foi a primeira Universidade Nacional de educação a distância, que se valeria de economias de escala, tendo mais alunos do que qualquer outra universidade, com um nível de financiamento elevado e empregando a gama mais completa de tecnologias de comunicação para ensinar um currículo universitário completo a qualquer adulto que desejasse receber tal educação (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 45).

O seu destaque no Brasil se deu pela Universidade de Brasília (UNB) a qual utilizava desse recurso para propiciar cursos a distância com o apoio do Centro de Educação Aberta Continuada a Distância – CEAD. A existência desse centro é notável até os dias atuais e nele pode-se verificar um grupo de especialistas que, com o uso dos recursos multimídia, desenvolvem cursos em CD-ROM, proporcionando a consolidação da Educação a Distância no Brasil. Como exemplo desse marco histórico, tem-se o programa “Um salto para o futuro” o qual foi produzido e veiculado por meio da Fundação Roquete Pinto.

Em 1992, a EaD no Brasil se estruturou com a criação da Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na base do Ministério da Educação (MEC). De acordo com Saraiva

(1996), desde 1993 os assuntos relacionados à EaD tomaram grande proporção e passaram a fazer parte das pautas de discussões em seminários e congressos.

Em 1994 houve a reformulação dos sistemas de radiodifusão, tendo em vista a dificuldade de acesso das pessoas a esse recurso, assim ele passou a ser administrado pela Fundação Roquete Pinto<sup>13</sup>. No entanto, ainda assim, os canais abertos deixaram a desejar e, de acordo com Alves,

[...] o surgimento do sistema de TV fechada (especialmente a cabo) permitiu que algumas novas emissoras se dedicassem de maneira correta à educação, destacando-se as TVs universitárias, o Canal Futura, a TV Cultura, dentre outras que difundem algumas de suas produções também por canais abertos (ALVES, 2009, p. 10).

Foi nesse mesmo período que houve as primeiras medidas oficiais de uma política nacional de EaD por meio do Governo Federal. Na ocasião, foi criado o Sistema de Educação a Distância pelo MEC, com o Decreto nº 1.237, de 06 de setembro de 1994, o qual estabelecia a fundação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), tendo existência concreta em 1995. Além da fundação da SEED, o ano de 1995 foi marcado pelo surgimento da TV Escola, um programa realizado pela SEED e coordenado pelo MEC, o qual visava a capacitação e o aperfeiçoamento de professores da rede básica de ensino público, propiciando melhores condições para o aumento da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas.

De acordo com Alves.

[...] há de se louvar o sistema adotado pela TV Escola, sob a manutenção do poder público federal, que gera bons programas. Porém, a forma de difusão depende das emissoras abertas ou a cabo para o acesso da população em geral. As escolas recebem, por satélite (e com apoio dos correios), os benefícios (ALVES, 2009, p. 10).

Esse sistema adotado pela TV Escola, proporcionava programas com assuntos bem interessantes, contextualizados com a realidade escolar e com as necessidades de aprendizagem dos alunos. De acordo com Araujo (2010), no início era desenvolvido apenas para os professores e os estudantes, sendo transmitido em 24 horas diárias por meio de séries e programas, abrangendo cinco temas, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental,

<sup>13</sup> A Fundação Roquette Pinto, tem esse nome justamente por ter sido Roquette Pinto o pioneiro nas práticas de rádio difusão no Brasil, tornando-a um meio eficaz de comunicação capaz de prover educação para uma massa expressiva da sociedade, via rádio. De acordo com Gilioli (2008) “A rádio escola de Roquette-Pinto, bem como em grande medida a tentativa congênere de Mário de Andrade, representou uma intervenção da intelectualidade brasileira no alvorecer da indústria cultural no país, em um contexto no qual ela acreditava poder intervir nos rumos do rádio através do Estado e, com isso, contribuir para desenvolver e civilizar a nação, promover a constituição de um mercado para os bens simbólicos produzidos pelos eruditos (evitando a expansão da cultura popular urbana), bem como estimular o patriotismo. Um dos objetivos desses intelectuais era dar ao povo (entendido como massa) amorfo, entidade a ser moldada pela educação elevando seus padrões de cultura, tirando-o da ignorância” (GILIOLI, 2008, p. 19 a 20).

Ensino Médio, Salto para o futuro e Escola aberta. Porém, na expectativa que esse programa chegasse até mais regiões, foi produzido um kit<sup>14</sup> para distribuição nas escolas públicas do país. Porém, as fragilidades técnicas das escolas não permitiram que esse kit fosse utilizado. Por isso, foi atualizado e disponibilizado um kit no formato de DVDs, neles era possível ter acesso a conteúdos acerca do ensino de Ciências, Educação Especial, Escola/Educação, Ética, Geografia, História, Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Pluralidade cultural além de Seções Especiais voltadas para o Ensino Médio e ainda uma específica formação de Professores e Gestores Educacionais: “Salto para o futuro”.

Esse programa foi lançado em 1995 pela TV Escola e destinado à capacitação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio dele era possível fazer a atualização dos conhecimentos dos professores, não substituindo, porém, os cursos de formação de magistérios. Conforme assevera Barreto (2010), ele procura organizar o currículo em torno de determinados núcleos conceituais. Foi considerado um modo ágil e prático de conseguir em curto e médio prazo a renovação do sistema educacional.

### **3.2 Conceitos e aprendizagem na EaD**

Existem duas modalidades de educação que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, a educação presencial e a educação a distância. No que se refere à educação presencial, pode-se dizer que a mesma ocorre quando há relação presencial entre alunos e professor em um mesmo ambiente, de modo que haja possibilidade de interagirem uns com os outros e com o meio de maneira síncrona<sup>15</sup>, tendo contato visual e verbal uns com os outros fisicamente num mesmo espaço. Na educação a distância, essa relação se dá também de maneira assíncrona, gerando ainda mais interação. A grande diferença é que os alunos e professores podem estabelecer contatos e relações num meio virtual quando há uso da internet. Mas não é só isso, há algumas definições para o termo “Educação a Distância” (EaD) analisadas por alguns autores e pesquisadores dessa modalidade de educação.

De acordo com Aretio (2002), o termo educação a distância se dá quando ocorre um diálogo didático mediado entre o professor e o estudante em que num espaço diferente pode-se aprender de forma independente, cooperativa e colaborativa. Assim, o autor define EaD como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, podendo substituir dessa forma a

<sup>14</sup> Araujo (2010) relata que esse kit era composto de antena parabólica, receptor de satélite, televisor em cores, videocassete, estabilizador de voltagem e fitas VHS virgens.

<sup>15</sup> É síncrona uma relação que ocorre no mesmo instante entre duas ou mais pessoas e assíncrono uma relação que não ocorre ao mesmo tempo. “Comunicação interativa síncrona, que ocorre em tempo real e assíncrono, comunicação que ocorre a qualquer tempo – emissor e receptor não precisam estar no mesmo tempo comunicativo” (SANTOS, 2006, p. 8).

interação face a face entre docente e discente e propiciando a aprendizagem de modo independente e flexível. Para o Aretio (2003) a sigla EaD indica “Ensino e Aprendizagem Digitais” em que a educação se baseia em suportes e redes digitais.

Conforme orientam Moore e Kearsley (2013, p. 2), “Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial”. Corroborando com essa definição, Moran, esclarece que a

Educação a distância não é um fast-food aonde o aluno vai e se serve de algo pronto. Educação a distância é ajudar os participantes a equilibrar as necessidades e habilidades pessoais com a participação em grupos – presenciais e virtuais – por meio da qual avançamos rapidamente, trocamos experiências, dúvidas e resultados (MORAN, 2008, p. 59-60).

Ainda de acordo com o autor, há possibilidade da mescla entre as duas modalidades, o que promove condições de tornar ainda mais interativo e efetivo o processo de ensino e aprendizagem.

Moore e Kearsley (2007) fundamentam ainda mais o conceito de EaD quando se referem às características dessa modalidade. Eles dizem que ela está dividida em quatro características, a saber: 1) o aprendizado ocorre de maneira dialógica e flexível; 2) necessita de organização e planejamento para não ser imprevisível e sem fundamento, levando em consideração os processos que decorrem do ensino e aprendizagem; 3) referente ao termo “a distância”, é devido ao fato de a aprendizagem ocorrer em local distinto ao do ensino; e 4) relacionada à forma de comunicação, ou seja, mediada por múltiplas tecnologias.

Pela legislação brasileira, o Art. 1º do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o qual regulamenta o Art. 80 da LDBEN, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a EaD caracteriza-se

[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, MEC; SEED, 2005).

Como observado nesse artigo, a EaD propicia a educação, o ensino, o autoconhecimento por meio de recursos didáticos pedagógicos e tecnológicos, capazes de desenvolver os educandos de modo síncrono ou assíncrono.

Além dessa forma de entender o processo de aprendizagem da EaD, é importante destacar uma análise acerca das três gerações de pedagogia de educação a distância, realizada por Terry Anderson e Jon Dron (2011) e traduzida por João Mattar (2012). Essa análise leva



em conta as três gerações de pedagogia que se baseiam nas experiências de aprendizagem. Essas gerações são definidas como: cognitivo-behaviorista; socioconstrutivista e conectivista. O modelo proposto para fazer essa análise é o conhecido como comunidade de investigação (ANDERSON; DRON, 2012, p. 119), o qual dá ênfase na presença cognitiva, social e de ensino.

De acordo com Anderson e Dron (2012), as três gerações apareceram em diferentes épocas e em ordem cronológica, por isso, foram rotuladas da primeira à terceira geração. É importante salientar que nenhuma dessas três gerações pedagógicas desapareceu com relação à tecnologia proposta em cada uma delas. Por isso, elas podem ser utilizadas mediante as necessidades de aprendizagem dos alunos sem receio de que haja prejuízo na absorção do conhecimento devido a isso.

A Pedagogia cognitivo-behaviorista de educação a distância, leva em conta a “forma como a aprendizagem foi predominantemente definida, praticada e pesquisada na segunda metade do século XX” (ANDERSON; DRON, 2012, p. 121). Essa teoria baseia-se no comportamento ou na mudança de comportamento, os quais são adquiridos na medida em que o indivíduo responde aos estímulos que um conhecimento lhe proporciona. Conforme assevera o autor, é importante frisar que os principais teóricos da aprendizagem behaviorista foram Edward Watson, John Thordike e B. Skinner. Anderson e Dron explica que,

Essas ideias teóricas levaram diretamente a designs instrucionais e intervenções como o Plano Keller (KELLER; SHERMAN, 1974), à instrução assistida por computador e a designs de sistemas instrucionais (ISD) <sup>16</sup>. Por exemplo, os eventos de Instrução de Gagne (1965) procedem por fases lineares e estruturadas, incluindo: 1) ganhar a atenção dos alunos; 2) informar os objetivos aos alunos; 3) estimular a lembrança de informações anteriores; 4) apresentar materiais de estímulo; 5) fornecer orientação ao aluno; 6) eliciar o desempenho; 7) fornecer feedback; 8) avaliar o desempenho; 9) aumentar as oportunidades de transferência (ANDERSON; DRON, 2012, p. 121).

Como se vê trata-se de um formato muito utilizado na prática de cursos que são disponibilizados na modalidade a distância. Anderson e Dron (2012) ressalta a importância de destacar que “os modelos cognitivos estavam baseados em uma compreensão crescente das funções e operações do cérebro e, especialmente das maneiras pelas quais os modelos de computador eram usados para descrever e testar a aprendizagem e o pensamento” (ANDERSON; DRON, 2012, p. 121). No entanto, esclarece que apesar desse formato ser muito utilizados para a aprendizagem, deve ter se em mente que os seres humanos possuem uma complexidade nas formas de aprender a ser e a fazer. Assim, explica que “as pessoas não

---

<sup>16</sup> Em inglês, instructional systems designs ou ISD, forma adotada daqui por diante.

são folhas em branco; começam com modelos e conhecimento do mundo e aprendem e existem em um contexto social de grande complexidade e profundidade” (ANDERSON; DRON, 2012, p. 121).

A Pedagogia socioconstrutivista de educação a distância, teve seu desenvolvimento atrelado aos estudos de Jean Piaget e seus seguidores, no entanto, a mais aplicada nos dias atuais refere-se aos estudos específicos de Vygotsky e Dewey, os quais estão agrupados na categoria geral do construtivismo social. De acordo com Anderson e Dron,

As pedagogias socioconstrutivistas, talvez não coincidentemente, desenvolveram-se em conjunto com a evolução de tecnologias de comunicação bidirecional. Nesse momento, mais do que transmitir informações, a tecnologia tornou-se amplamente utilizada para criar oportunidades para interações síncronas e assíncronas entre alunos e entre alunos e professores (ANDERSON; DRON, 2012, p. 123).

Ainda conforme o autor, pela teoria da distância transacional de Michael Moore (1989), foi possível identificar a capacidade de a interação flexível substituir a estrutura nos modelos de desenvolvimento e distribuição de educação a distância. Anderson e Dron (2012), afirma que essa pedagogia leva em consideração a natureza social do conhecimento e de sua criação na mente de cada um dos aprendizes. Segundo o autor “os professores não se limitam a transmitir conhecimento para ser passivamente consumido pelos alunos, mas em vez disso, cada aluno constrói meios pelos quais novos conhecimentos são criados e integrados com o conhecimento existente” (ANDERSON; DRON, 2012, p. 124).

Nessa pedagogia ficam evidentes alguns itens que são muito comuns no uso da modalidade a distância, explicitados pelo autor, a saber:

a) novo conhecimento sendo construído sobre o fundamento do aprendizado anterior; b) o contexto moldando o desenvolvimento do conhecimento dos alunos; c) a aprendizagem como processo ativo, e não passivo; d) a linguagem e outras ferramentas sociais na construção do conhecimento; e) a metacognição e a avaliação como meios para desenvolver a capacidade dos alunos de avaliar sua própria aprendizagem; f) o ambiente de aprendizagem centrado no aluno e enfatizando a importância de múltiplas perspectivas; e g) o conhecimento precisa ser submetido a discussão social, validação e aplicação em contextos do mundo real (ANDERSON; DRON, 2012, p. 124).

Percebe-se nesses itens que talvez a EaD esteja mais desenvolvida nessa perspectiva da pedagogia socioconstrutivista e que o uso das NTIC e da Internet permitem que seja cada vez mais amplo o seu uso e abrangência para vários públicos que buscam conhecimento por meio dessa modalidade de ensino. Porém, conforme asseverado por Anderson e Dron (2012), é importante que se leve em consideração o fato de que esses formatos construtivistas de ensinar através da modalidade a distância “começaram a compartilhar muitas das

características e dos problemas da educação presencial, com o potencial para a dominação do professor, aulas passivas e restrições de acesso geográfico e temporal” (ANDERSON; DRON, 2012, p. 126).

A Pedagogia conectivista de educação a distância, conhecida como a terceira geração de pedagogia da educação a distância, teve seu surgimento há pouco tempo e é concebida como conectivismo. De acordo com Anderson e Dron,

A aprendizagem conectivista centra-se na construção e manutenção de conexões em rede que sejam atuais e flexíveis o suficiente para serem aplicadas a problemas existentes e emergentes. O conectivismo também assume que a informação é abundante e que o papel do aluno não é memorizar ou mesmo compreender tudo, mas ter a capacidade de encontrar e aplicar conhecimento quando e onde for necessário (ANDERSON; DRON, 2012, p. 126).

Como visto, é importante destacar como está inserida a aprendizagem conectivista na educação a distância e observar que ela se baseia num formato de conexões entre pessoas através de redes<sup>17</sup>, as quais impossibilitariam a aprendizagem a distância, sem a disponibilidade da *World Wide Web* para mediar esse processo de comunicação, informação e formação. Porém, conforme salienta o autor, nem “os modelos conectivistas são mais distintamente teorias do conhecimento, o que torna difícil traduzi-los em maneiras de aprender e ainda mais difícil traduzi-los em maneiras de ensinar” (ANDERSON; DRON, 2012, p. 129).

Ainda de acordo com o autor,

As três gerações atuais e futuras de pedagogia da EaD têm lugar importante em uma experiência educacional bem desenvolvida e balanceada. O conectivismo está fundamentado na suposição de um modelo de aprendizagem construtivista, com o aluno no centro, conectado e construindo conhecimento em um contexto que inclui não só as redes e os grupos externos como também suas próprias histórias e predileções (ANDERSON; DRON, 2012, p. 130).

Dessa forma, pode-se dizer que a EaD é uma modalidade de ensino capaz de romper barreiras geográficas e temporais, facilitando o alcance do conhecimento pelas pessoas. Ela pode ser democrática e multimidiática, ou seja, ser transmitida por diversas mídias ou recursos tecnológicos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

É importante reforçar que, de acordo com Oliveira *et al* (2009), no que se refere à EaD,

---

<sup>17</sup> De acordo com Castells (1996), o conectivismo foi desenvolvido na era da informação de uma era em rede e assume o acesso ubíquo a tecnologia de rede.

[...] é preciso considerar suas peculiaridades no desenvolvimento das ações educativas e sua importância como instrumento de democratização do acesso ao conhecimento, à natureza do processo de ensinar e de aprender; os ambientes e os recursos colaborativos de aprendizagem; o planejamento e a gestão de um curso a distância (produção de materiais didáticos, recursos multimídia, tutoria e avaliação), entre outros pontos (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 161).

Nesse contexto, percebe-se uma fundamentação de conceitos baseada em abordagens construtivistas e sociointeracionistas ou socioculturais, ou seja, os processos educativos mediatizados pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) contemplando uma aprendizagem significativa, colaborativa, cooperativa e autônoma, propiciando ao discente condição de gerenciar o seu aprendizado, de modo independente. E para que isso ocorra de modo eficaz o papel do docente e da instituição devem gerar condições para a democratização do ato de aprender. É nesse sentido que a visão freiriana pode ser a que mais aproxima da necessidade de autonomia na forma de aprender por meio da educação a distância.

Numa sociedade em que ainda são encontradas várias formas impostas de ensinar para aprender algo, fica nítida a necessidade de que haja educadores conscientes da importância de tornar essa prática mais autônoma, flexível e significativa. Por isso, entender o que é ensinar e aprender sob a perspectiva de Paulo Freire no processo de ensino e aprendizagem torna-se uma forma de nos aproximar desse contexto tão necessário e importante. Sabe-se que as pessoas estão inseridas numa realidade em que o conhecimento pode ser alcançado de diversas formas, o mais importante é que haja capacidade de aprender, compartilhar e tornar útil o conhecimento adquirido.

Tornar essa prática real tem sido um grande desafio para os educadores, pois ainda há muita opressão e imposição no processo de ensino e aprendizagem. Porém, muitos têm buscado recursos didáticos que de alguma forma contribua para que esse compartilhamento ocorra. Os recursos para compartilhamento de conhecimento na modalidade a distância se dão em ambientes virtuais de aprendizagem ou em redes sociais. Na atualidade pode-se dizer que os ambientes já não são mais reconhecidos apenas como o Learning Management System (LMS)<sup>18</sup>, pois, com a evolução do EaD houve a criação de outros ambientes online com características diferentes do AVA convencional, em que o pesquisador ou discente possa se

---

<sup>18</sup> Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são conhecidos também como plataformas de hospedagem de conteúdos de aprendizagem ou Learning Management System (LMS). Alguns exemplos são muito comuns no Brasil, dentre os acadêmicos podem ser citados: Moodle, Teleduc, e-Proinfo, entre outros e os corporativos podem ser WebAula, Blackboard, Micropower, etc. A escolha é feita por profissionais de Tecnologias da Informação (TI) e de Educação. Eles elencam os requisitos de funcionamento versus o que precisarão no desenvolvimento do público de suas Instituições.

desenvolver de modo mais autônomo. Dentre eles, podem ser citados a Aprendizagem Adaptativa, a qual se diferencia por ser uma plataforma em que o estudante terá condições de escolher os objetos de aprendizagem<sup>19</sup> que mais adéquam ao tipo de inteligência<sup>20</sup> dele. Nela, há formas de contribuição, interações e avaliações adequadas à forma de aprender do discente. Então, pode-se dizer que é uma ferramenta mais inteligente e mais contextualizada com a realidade do discente. Fava esclarece que,

A abordagem adaptative learning 21 aparece com uma proposta de ensino tecnológico mais personalizado, com métodos, procedimentos, ações que têm o potencial para aprofundar o envolvimento dos estudantes com os materiais didáticos, personalizar o percurso da aprendizagem por meio de currículos mais bem projetados, permitir que os docentes utilizem o período de encontros presenciais ou virtuais em atividades mais focadas e produtivas (FAVA, 2014, p. 186-187).

Ainda de acordo com o autor trata-se de um modelo iniciado por Skinner em 1950 por meio de máquinas que pudessem gerar ensinamento de instrução programada. Assim, Fava (2014) assevera que “não é uma abordagem nova, mas a tecnologia a modernizou, tornando-a mais factível possível e real” (FAVA, 2014, p. 187). Levando em conta o processo de ensino e aprendizagem através do modelo adaptativo, o autor explica que:

A aprendizagem adaptativa mescla conceitos de pedagogia com conceitos de tecnologia e utiliza computadores, tablets, mobile equipment como dispositivos de ensino interativo. O processo prevê a disponibilização de material didático de acordo com a necessidade de aprendizagem de cada estudante, ou seja, busca ser dissemelhante para estudantes diferentes, levando em consideração as informações acumuladas em modelos individuais dos aprendizes (FAVA, 2014, p. 187).

<sup>19</sup> Constituem-se em “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para o suporte ao ensino” (WILEY, 2000, p. 3). Eles podem ser criados em diferentes tipos de mídias das mais simples como uma apresentação de slides até mais complexas como games.

<sup>20</sup> Para Gardner (1995) as Inteligências são múltiplas e inatas do ser humano, ele as organiza em torno da educação, dentro de uma perspectiva composta por cinco pontos: a) narrativa: em que a aprendizagem se dá por meio de histórias narradas; b) lógico-quantitativo: em que a aprendizagem se dá através da facilidade percebida em fazer uso da capacidade de dedução e por considerar ordens numéricas; c) conceitual: oferecendo ao estudante condições de fazer uso de aspectos filosóficos de um determinado tema; d) Estética: Em que há um caminho pelo qual o discente escolhe fazer ou não uso de sua capacidade sensorial ou cenestésica; e) Experiencial: de modo que ao aprender algo na teoria pode-se colocar em prática por meio de atividades que permitem isso. De acordo com Soares (2014), “para Gardner (2000), o docente, ao oferecer variados pontos de acesso ao conhecimento para os seus aprendentes, um conteúdo que tenha como proposta ensinar para a compreensão, estará oferecendo alternativas para o entendimento de um determinado assunto, mobilizando um conjunto de inteligências diferentes. Cada indivíduo tem habilidades distintas e isso determina a diferença entre eles. Cada indivíduo aprende do seu modo pessoal e único. Para aprender, é preciso percorrer abordagens ou caminhos que cada um pode traçar para si mesmo” (SOARES, 2014, p. 50).

<sup>21</sup> São referências de plataformas de ensino adaptativo: Smart Sparrow, DreamBox Learning, Grockit, Wiley e Snapwiz, ScootPad, Knewton (sendo considerada a maior entre as plataformas), Geekie Games e Plataforma Adaptativa de Matemática (PAM). Disponível em < <http://porvir.org/8-plataformas-adaptativas-voce-precisa-conhecer/20131108/> > 2013. Acessado em 21, Ago. de 2015.

Apesar de se tratar de uma evolução o autor deixa claro que é um desafio, pois para que esse modelo seja eficaz, faz-se necessário a existência de conteúdos nos mais diversos tipos de objetos de aprendizagens e um sistema inteligente o suficiente que seja capaz de computar os dados acerca das escolhas dos alunos, sua evolução e as metas atingidas, tendo em vista, por exemplo, as necessidades de conhecimentos que ele precisará desenvolver. Assim, o autor relata que,

O conceito de aprendizagem adaptativa como concepção de aprendizagem customizada, interativa, relacionada, generalizada vai mais longe que a simples personalização. Em um nível mais cômico, um sistema de aprendizagem adaptativa se comporta de forma diferente com base em como o estudante interage no processo, pois o sistema vai além de somente fornecer respostas binárias (certo ou errado) para as interações. Ele pode fazer mais que simplesmente endereçar o aluno de volta aos materiais didáticos. O sistema irá acompanhar as interações, por meio de banco de dados digitalizados, avaliando o domínio do estudante sobre os conteúdos do material didático ao longo do tempo. Com base no perfil do aluno e em suas interações, vai antecipar ações e propostas de estudos ancorados no conhecimento desse perfil. Como resultado, o estudante poderá ser desafiado a responder questões ou implementar ações de acordo com sua individualidade. Parece ser simples de entender, mas certamente é muito complicado de fazer (FAVA, 2014, p. 187).

Além do sistema adaptativo de aprendizagem, outras plataformas são utilizadas atualmente para propiciar conhecimentos mais autônomos e atraentes aos estudantes. São os denominados MOOCs<sup>22</sup> (*Massive Open Online Courses*). De acordo com Mattar (2013), “a tradução seria Cursos Online Abertos Massivos, mas a sigla (COAM), bem como outras que já foram propostas como (CAMO ou AMO), não tiveram aderência em Português, então parece que o acrônimo inglês tende a ser incorporado ao nosso vocabulário” (MATTAR, 2013, p. 59). O autor explica que os MOOCs, são

Um princípio, um curso online que pode se utilizar diferentes plataformas, aberto (gratuito, sem pré-requisitos para participação e que utiliza recursos educacionais abertos) e massivo (oferecido para um grande número de alunos). Entretanto, em função da diversidade de cursos, plataformas, métodos pedagógicos, instituições e modelos de negócios que caracterizam o universo dos MOOCs hoje, essas definições deixaram de ser tão cristalinas (MATTAR, 2013, p. 59).

De acordo com o autor, existem MOOCs sendo comercializados e por isso o termo aberto, já não é mais exclusivo. Porém explica que

a essência dos MOOCs conectivistas é o espírito da colaboração: além de utilizar conteúdo já disponível gratuitamente na web, boa parte do conteúdo

<sup>22</sup> Exemplos de plataformas MOOCs com tradução em Português: Coursera, Udacity, edX, Miríada X e Veduca. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/06/conheca-as-plataformas-mais-populares-para-fazer-um-mooc-4791463.html>>. 2015. Acesso em: 21, Ago. 2015.

é produzida, remixada e compartilhada por seus participantes durante o próprio curso, em posts, em blogs ou fóruns de discussão, recursos visuais, áudios, vídeos, dentre outros formatos (MATTAR, 2013, p. 60).

Como se observa trata-se de uma plataforma que propicia acesso a objetos de aprendizagens com conteúdos relevantes, porém genéricos. Mas, o fato de estar disponibilizado em ambientes gratuitos facilita o acesso ao conhecimento. Então, um docente poderá recorrer a esses recursos para possibilitar ao aluno um objeto diferente para aprender algo que considere importante e que seja um conteúdo que, apesar de não ter customização, sirva para ensinar e depois, por meio de outros recursos, contextualizar a realidade do discente. Além disso, o próprio discente poderá se desenvolver ao buscar esses recursos, no caso, ele terá que saber como pesquisar os melhores conteúdos, mas tendo em vista que grandes universidades ou instituições já contribuem para o compartilhamento de conteúdos, ele poderá se assegurar.

Dessa forma, documentos, vídeos, jogos, experimentos, áudios, entre tantos outros, os quais podem ser disponibilizados por meio das duas modalidades de ensino presenciais ou a distância, conforme apresentado anteriormente. Além disso, com o avanço da internet, muitos conhecimentos podem ser pesquisados, analisados, compartilhados e aprendidos por meio da modalidade de aprendizagem a distância online. Alguns educadores utilizam as duas modalidades, atendendo as diversas formas de aprendizado que cada educando possui.

O mais importante é que esses recursos e modalidades sejam vistos pelos educadores apenas como meio para gerar o processo de ensino e aprendizagem, pois o mais importante é que fique claro como o conhecimento será disponibilizado nesses recursos. Para isso, faz-se necessário um planejamento e comunicação que explique tudo isso, caso contrário, poderá gerar nos aprendizes desmotivação por falta de entendimento do uso ou por serem recursos que não estão contextualizados com a realidade em que esses aprendizes estão inseridos.

Além disso, é muito importante que o educando seja convidado a, juntamente com o educador, identificar quais meios ele gostaria de utilizar para aprender e acerca de quais assuntos. É claro que há assuntos necessários para o desenvolvimento dos educandos que talvez não sejam escolhidos. Talvez, por falta de identificação ou até por não ver sentido no processo de ensino e aprendizagem de determinado assunto. É nesse sentido que o trabalho do educador fará a diferença, apresentando condições de aprender o que aparentemente parece ser “chato” ou sem sentido. Para isso, ele poderá utilizar recursos como metáforas que possam fazê-lo pensar de modo diferente e numa outra perspectiva sobre o assunto, simulações, depoimentos, entre outros, que o façam entender a importância de adquirir aquele

conhecimento, ou seja, fazê-lo perceber a utilidade do mesmo e através do debate com outros colegas e pessoas que de alguma forma utilizam daquele conhecimento na prática, mostrando como esse conhecimento o favoreceu.

Tendo isso em vista, pode-se dizer que a autonomia para aprender algo não quer dizer, necessariamente, que isso ocorrerá de modo isolado, pois a aprendizagem em si não acontece estando sozinho. Talvez a identificação e o sentido do conhecimento que se deseja perante o contexto em que está inserido, sejam autônomos, porém, a conquista do aprendizado, dificilmente se dará sozinha, já que na maioria das vezes o mesmo se dá por meio do exemplo ou experiências de outros, das reflexões, compartilhamentos e exercícios.

Dessa forma, falar de autonomia no processo de aprendizagem é algo um tanto quanto atual. Afinal, muitas pessoas buscam os recursos de que dispomos para conquistar o conhecimento de que precisam. Porém, isso não é um ato que acontece verdadeiramente isolado.

De acordo com Freire,

É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criados, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 2011, p. 26).

Diante desta fala de Freire, fica nítida a importância da relação entre o educador e o educando no processo de ensino e aprendizagem, pois o indivíduo aprende mediante a troca, e não simplesmente pela transferência. É por meio desse entendimento que se pode identificar como a autonomia se dá nesse processo de aprendizagem, sobretudo no que ocorre através da modalidade a distância.

Para explicar melhor como se dá esse processo de aprendizagem autônomo à distância, faz-se necessário entender anteriormente o conceito de aprendizagem na perspectiva de Paulo Freire, já que esse é um dos objetivos principais desse estudo.

Os ensinamentos de Paulo Freire acerca desse conceito estão numa abordagem sociocultural, pois ele se torna o sujeito da prática de aprender algo e conforme assevera



Mizukami (1986, p. 87), “o homem cria a cultura na medida em que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e dá repostas aos desafios que encontra”. Assim, essa experiência permitirá ao homem condições de aprender pela experiência e não por uma imposição. Nesse sentido, caberá ao educador levar em consideração o contexto em que o educando estiver inserido, caso contrário não fará sentido algum o processo educativo, pois não terá nenhuma relação com a realidade do mesmo, pela qual ele possa fazer reflexões e conexões com sua prática.

De acordo com Mizukami (1986, p. 95) “A educação é fator de suma importância na passagem das formas mais primitivas de consciência para a consciência crítica, que, por sua vez, não é um produto acabado, mas um vir a ser contínuo”. Com isso, a autora deixa bem claro que, de fato, não fará sentido algum para o educando qualquer aprendizado que não o faça pensar e construir novos entendimentos, ou em que não haja condições de explorar criticamente seu contexto e sua prática, ou, ainda, que não o faça refletir, construir e reconstruir a cada situação que gerar condições de mudanças que se adaptem ao seu contexto sociocultural e de aprendizados que fortaleçam e aprimorem as relações entre as pessoas.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem na abordagem sociocultural, pode-se dizer que a mesma deve estar pautada na Pedagogia do oprimido, de modo que a opressão sofrida pelo homem lhe sirva como reflexão e gere a sua libertação. É nesse sentido que Mizukami baseando-se nos ensinamentos de Paulo Freire, relata o seguinte fato:

Uma situação de ensino-aprendizagem, entendida em seu sentido global, deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido. A superação deste tipo de relação exige condições, tais como: reconhecer-se, criticamente, como oprimido engajando-se na práxis libertadora, onde o diálogo exerce papel fundamental na percepção da realidade opressora; solidarizar-se com o oprimido, o que implica assumir a sua situação e lutar para transformar a realidade que o torna oprimido; transformar radicalmente a situação objetiva, entendida como a transformação da situação concreta que gera a opressão (tarefa histórica dos homens) (MIZUKAMI, 1986, p. 97).

Então, uma prática de ensino que esteja baseada nessa abordagem sociocultural, a educação problematizadora é o que fará com que haja de fato a libertação por meio da reflexão da opressão imposta ao homem. Conforme diz a autora,

A verdadeira educação, para Freire, consiste na educação problematizadora, que ajudará a superação da relação opressor-oprimido. A educação problematizadora ou conscientizadora, ao contrário da educação bancária, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária, e responde à essência de ser da consciência, que é a sua intencionalidade. A dialogicidade é a essência

desta educação. Educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos (MIZUKAMI, 1986, p. 97-98).

Diante o entendimento do processo de ensino e aprendizagem na abordagem sociocultural, fica claro que, no que se refere à autonomia, nesse processo deve se dar numa situação em que haja problematização, reflexão do contexto em que o educando está inserido e que os aprendizados gerem condições de libertação. Dizer que esse processo é autônomo quer dizer que o mesmo leva em consideração as necessidades de entendimento e compreensão de mundo que advém das experiências dos educandos. Então, se a educação for bancária, esse contexto não será explorado e, portanto, não gerará a libertação e sim a opressão.

Conforme explica Freire,

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, assuma a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, a tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive (FREIRE, 2011, p. 124).

É também nessa mesma perspectiva que o processo de ensino e aprendizagem a distância ocorre. Por meio de condições oferecidas ao aluno de, primeiramente, levantar quais são suas maiores necessidades de entendimento acerca de determinados assuntos e, em seguida, possibilitar que ele mesmo explore por meio dos mais variados recursos, a busca pelo conhecimento.

O papel do professor online<sup>23</sup>, ou seja, aquele que facilita o processo de ensino e aprendizagem dos alunos é muito importante nesse processo, pois o mesmo precisa estar atento aos sinais emitidos pelo educando nessa ocasião. Muitas vezes o educando tem dificuldades de explorar e de buscar o conhecimento, justamente porque está inserido num contexto em que há dominação e opressão em quase tudo que lhe cerca e, por isso, ter autonomia ou condições de decisões num processo de ensino e aprendizagem é um tanto quanto difícil, pois exige dele sair da zona de conforto, ou imposição, até então imposta e

---

<sup>23</sup> O professor online pode ser totalmente responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, planejando, produzindo e praticando os melhores recursos para o estudo dos alunos, ou poderá ser o intermediador entre o professor e o aluno. Isso depende do tipo de curso oferecido e da instituição responsável.

aceita. Porém, faz-se necessário que ele consiga sair dessa situação de um modo pelo qual conquiste a libertação e a condição de explorar aquilo que verdadeiramente lhe instiga.

Além disso, uma vez que ele seja capaz de buscar o conhecimento e explorá-lo, é muito importante que consiga também compartilhá-lo, pois isso é o que verdadeiramente fará com que haja a mudança e melhoria na sociedade e na relação cultural em que o mesmo estiver contextualizado.

Nesse sentido, Moore e Kearsley (2013) referem-se à autonomia do aluno na modalidade de aprendizagem a distância da seguinte forma:

O conceito de autonomia do aluno significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado. A capacidade de um aluno para desenvolver um plano de aprendizado pessoal, para encontrar recursos para o estudo em seu próprio ambiente comunitário ou de trabalho e para decidir sozinho quando o progresso foi satisfatório não precisa ser concebida como uma preocupação irrelevante e deplorável em um sistema controlado pelo instrutor que opera sem obstáculos. Como alternativa, o grau em que existem esses comportamentos do aluno pode ser visto como uma dimensão importante para a classificação dos programas de educação a distância. É uma realidade o fato de alguns programas permitirem um maior exercício da autonomia dos alunos em comparação a outros programas. Portanto, os programas podem ser definidos e descritos quanto ao grau de autonomia que os alunos podem ter ou que lhes seja permitido exercitar (KEARSLEY, 2013, p. 301).

Como visto, aprender a distância requer autonomia e utilização de recursos que permitam ao aluno condições de estudar e compartilhar os conhecimentos adquiridos. Porém, o mais importante nesse processo não é o recurso utilizado, mas a forma como ele promoverá o conhecimento que se busca e a disseminação para outras pessoas. Conforme salientado por Moran,

Necessitamos de muitas pessoas livres nas empresas e nas escolas, que modifiquem as estruturas arcaicas e autoritárias do ensino-escolar e gerencial. Só pessoas livres, autônomas – ou em processo de libertação – podem educar para a liberdade, podem educar para a autonomia, podem transformar a sociedade. Só pessoas livres merecem o diploma de educador (MORAN, 2008, p. 63).

Para isso, há várias formas de buscar os assuntos e conhecimentos desejados, e eles podem estar tanto em meios físicos, como em virtuais. Com o advento da *internet* o meio virtual ou *online* tem sido o mais utilizado, já que permite, por meio de redes, o compartilhamento e a troca. Além disso, outras ferramentas utilizadas na *Web* têm permitido que cursos a distância fossem veiculados pelas mesmas, promovendo facilidade pela busca do conhecimento que se deseja e escolha de qual recurso está mais aderente ao contexto em que o estudante está inserido. Observa-se, porém, que não se trata de novas tecnologias, mas de

evolução das já existentes. Como citado, recursos como a aprendizagem adaptativa, MOOCs, entre outros, são recentes, mas advindos de tecnologias anteriormente utilizadas para realização de processos de aprendizagens.

### **3.3 Métodos que possibilitam a autonomia na aprendizagem a distância e o cenário atual**

Já se sabe que aprender através da modalidade a distância tem sido um desafio para os docentes e discentes de modo geral. Afinal, um fator decisório para a obtenção de sucesso por meio da mesma está no nível de interação e de usabilidade dos recursos disponíveis. Muitos são os recursos, os quais não são o mais importante nessa relação e sim o que alunos e professores são capazes de fazer com eles. É nesse sentido que falar de aprendizagem a distância está totalmente vinculado com a relação professor, tutor e alunos. É também nessa mesma perspectiva que os ensinamentos de Paulo Freire acerca da autonomia e a libertação no processo de ensino e aprendizagem são muito pertinentes.

É importante salientar o termo utilizado para explicar a modalidade a distância. Aqui está sendo usado o termo aprendizagem a distância, isso se deve ao fato de que a Educação, inclusive a que ocorre na modalidade a distância não pode acontecer num processo em que alunos e professores não têm nenhum vínculo, em que não haja o conhecimento de suas realidades e contexto. Na busca pelo conceito da mesma veremos que, de acordo com Libâneo,

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais (LIBÂNEO, 1994, p. 23).

Além disso, outros autores, como Moran, também conceituaram o ato de educar como algo que necessita da troca e da relação humana. Para o autor,

Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos (MORAN, 2008, p. 13).

Como visto, o ato de educar tem que estar vinculado com o total entendimento do contexto dos alunos envolvidos, mas, na modalidade a distância, na maioria das vezes isso não acontece, pois são práticas de conhecimentos impostas e prontas para acesso, as quais não

levam em consideração o que o aluno deseja aprender, mas o que pesquisadores e professores desenvolveram como forma de propiciar o entendimento de algum conceito ou assunto.

Isso é tão evidente que em outros países não é utilizado o termo educação a distância e sim *E-learning*, ou seja, aprendizagem a distância. Aprendizagem daquilo que está pronto e em vários meios para acesso fácil e disseminação rápida. No entanto, é nesse sentido que incidem alguns questionamentos, ou seja, será que dessa forma as pessoas vão realmente aprender alguma coisa de forma tão eficaz, contextualizada e significativa, quanto quando estão envolvidas desde o planejamento do que será ensinado, participando efetivamente de todo processo e num formato de educação libertadora, a qual permite a reflexão e a autonomia no processo de aprender? Será que acontece o compartilhamento daquilo que se pesquisa e procura verdadeiros significados? A explicação aprendida foi experimentada? Enfim, diante esses questionamentos, percebe-se que não adiantam muitos recursos, presenciais ou virtuais, professores ou tutores para interagirem com os alunos, se os próprios alunos não se sentirem incluídos como participantes ativos desse processo.

Freire (2014a), explica claramente o sentido do recurso, ou da técnica, como ele diz. Em suas palavras percebe-se que essas técnicas não são o mais importante, mas o modo como são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando de fato que o aluno consiga assimilar e aprender o que deseja.

Logo, minha preocupação nunca foi a de trabalhar apenas nas técnicas que estivessem necessariamente implicadas em tornar possível escrever e ler. Minha preocupação não era necessariamente à leitura, mas com a substantividade do processo que requer técnicas. É neste ponto que muita gente nos Estados Unidos e em outros lugares compreende mal minha obra. A técnica é sempre secundária e só é importante quando a serviço de algo mais amplo. Considerar a técnica primordial é perder o objetivo da educação (FREIRE, 2014a, p. 87).

Para que isso ocorra de modo participativo, faz-se necessário o uso de recursos que de fato gerem certa interação e possibilidade do aluno de intervir no processo de ensino e aprendizagem.

Como relatado anteriormente, a *internet* favorece muito essa relação, pois por meio dela há condições de compartilhamento e busca do conhecimento de maneira mais fácil e ágil. No entanto, ela não é a única forma de se realizar o aprendizado a distância. É importante salientar que a internet surgiu no Brasil no final da década de 90 e que antes disso muitos cursos a distância já eram realizados por meio de rádio, televisão e programas *CBT (Computer Based Training)*, recurso muito utilizado em cursos técnicos baseados em apostilas e CD ou DVD. Esses recursos não deixaram de ser utilizados. No entanto, como são recursos que não

permitem aos alunos a intervenção e coparticipação no processo de produção, já que estão prontos e acabados, vem deixando de ser utilizados e até mesmo descontinuados.

Conforme assevera Valente,

A análise das situações de uso do CD-ROM em atividades de EAD mostra que esse meio está mais a serviço de um processo de transmissão de informação do que da construção de conhecimento. Em alguns casos, é possível que o aprendiz esteja construindo conhecimento, mas é necessário entender que essa construção individual vai até determinado ponto, a partir do qual, por mais esforço que ele realize o conteúdo não poderá ser assimilado. Quando os conceitos assumem um caráter científico ou lógico-matemático, é necessário o auxílio de pessoas mais experientes para que o aprendiz possa desenvolvê-los (VALENTE, 1999, p. 70).

O mais importante nesse contexto é que se entenda como fazer com que os recursos tecnológicos possam gerar no aluno condições de participar, intervir e produzir conhecimento de modo autônomo e libertador. Tendo isso em vista, com o advento da *internet*, ambientes de colaboração permitiram que houvesse troca de conhecimento e aprendizados entre alunos e professores. Esse fato tornou o que até então era uma ação de ensino e aprendizagem individual em colaborativa, participativa e interativa. Diante disso, conforme os ensinamentos de Paulo Freire acerca da função do educador nesse processo pode-se dizer que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2014b, p. 116).

E, por isso mesmo, ter acesso a esses recursos de modo prático e facilitado torna-se uma condição para que o aprendizado seja conquistado de modo contínuo e sociável. Então, saber quais são os meios que podem ser utilizados é muito importante e necessário, tanto para o educador, quando para o educando, já que ambos são responsáveis por esse processo e terão uma ação mútua de contribuição e escolha da melhor forma de desenvolver o aprendizado que se deseja.

Nesse aspecto, alguns autores podem contribuir e orientar sobre a utilização dos recursos de modo autônomo, didático, flexível e compatível com o contexto do educador e educando. Moran esclarece que,

A internet favorece a construção cooperativa, o trabalho conjunto entre professores e alunos, próximos física ou virtualmente. Podemos participar de uma pesquisa em tempo real, de um projeto entre vários grupos, de uma investigação sobre um problema da atualidade. Uma das formas mais importantes de trabalhar hoje colaborativamente é criar uma página dos alunos, como um espaço virtual de referência, onde vamos construindo e colocando o que acontece de mais importante no curso, os textos, os

endereços, as análises, as pesquisas. Pode ser um site provisório, interno, sem divulgação, que eventualmente poderá ser colocado à disposição do público externo. Pode ser também um conjunto de sites individuais ou pequenos grupos que se visibilizam quando os alunos acharem conveniente. A criação da página não deve ser obrigatória, mas é importante incentivar a participação de todos em sua elaboração. O formato, a colocação e a atualização podem ficar a cargo de um pequeno grupo de alunos (MORAN, 2008, p.49).

Como visto, a internet é um recurso muito utilizado para propiciar a colaboração e troca de aprendizados. Para que isso ocorra existem ferramentas *online* (na rede de internet) que intensificam e promovem ainda mais tal colaboração entre professores e alunos. Cada uma delas tem uma especificidade e características, as quais dependem de que haja tutoria e mediação para que o aprendizado e troca ocorram de modo autônomo, interativo e participativo. Além disso, Kearsley corrobora com Moran asseverando que:

Outra característica comum da educação online é estar centrada no aluno. Embora o corpo docente ainda desempenhe o papel principal na criação e organização das aulas, os alunos em grande parte determinam seu direcionamento por meio de sua participação e das atividades desenvolvidas. Os professores definem as metas e facilitam ou gerenciam o processo de aprendizagem; os alunos descobrem o conteúdo por si mesmo e executam tarefas ou projetos. Isso significa que os cursos online geralmente são menos estruturados (mais caóticos?) que as aulas tradicionais. Também significam que os alunos precisam aceitar o fato de que devem ter mais responsabilidade por sua aprendizagem (KEARSLEY, 2011, p.5).

Nesse aspecto, percebe-se a importância da consciência do educador acerca do que Freire (2011, p. 22) já dizia: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Por isso, ter em mente essa responsabilidade faz com que os educandos criem possibilidades de se desenvolverem numa relação não bancária e, portanto, significativa e contextualizada às suas necessidades de entendimento de mundo.

Ainda nesse sentido, é importante frisar acerca das diferenças entre planejar uma aula presencial e uma aula em EaD. Conforme explicado por Ribas,

O professor que atua no ensino presencial tem a seu favor a participação de seu alunado em tempo real, com interferências e diferenciação no decorrer dos fóruns de discussão, diferente do professor que atua na EaD que em aulas gravadas ou transmitidas via satélite não tem a interação direta do alunado, o mesmo ocorre nos ambientes virtuais, há a interação, porém, não em tempo real (RIBAS, 2012, p. 3).

Existem recursos online que melhor propiciam as relações entre educadores e educandos. Eles são melhores explorados quando estão num ambiente organizado e intuitivo. Nesse sentido, o educador tem um papel importante de analisar os meios existentes e

apresentá-los para os alunos, ajudando-os a identificar aqueles que melhor atendem às suas necessidades de aprendizagem. Lembrando que esses são apenas recursos e, por isso, devem ser considerados como tal. Eles são denominados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e neles podem-se encontrar ferramentas que possibilitam a interatividade, troca de conhecimentos e experiências.

O educando possui um papel autônomo nesses ambientes, e o educador a responsabilidade de disponibilizar e trabalhar com os conteúdos e conceitos das mais variadas formas, utilizando nesses ambientes ferramentas que, de modo didático, analítico e contextualizado, possam propor uma forma atrativa, interativa e diferenciada para o processo de ensino e aprendizagem. Afinal, são muitos os ambientes, e cada um pode proporcionar condições diferentes de uso. O mais importante é que se tenha a consciência do que se deseja e então fazer o compartilhamento da análise para decisão do uso e das atividades que deverão ser realizadas no mesmo. Conforme asseveram Moore e Kearsley,

Em toda educação deve existir comunicação entre a organização de ensino e o aluno. Na educação a distância, essa comunicação ocorre por intermédio de alguma forma de tecnologia. Atualmente, a tecnologia mais comum é o computador com seu navegador conectado à internet, fornecendo mensagens de texto, áudio e vídeo, bem como proporcionando um meio de interação entre os instrutores e os estudantes e entre os estudando em si (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 22).

Essas tecnologias podem ser disponibilizadas de diversas formas, ou por meio de escolhas do que já existe e compartilhamento ou pela a produção de um novo material. Por exemplo, um vídeo ou áudio. Um educador pode solicitar aos alunos uma pesquisa acerca de um vídeo que fale de determinado tema e que eles compartilhem na rede de aprendizagem que estiverem utilizando. Na sequência, os próprios alunos analisam juntamente com o educador o material disponível e fazem a interpretação do mesmo, apontando coerências e entendimentos no material escolhido. Dessa forma, aprendem analisando e refletindo o que está posto, tornando-se cada vez mais críticos, reflexivos e analíticos.

Esse é um dos exemplos que pode tornar o processo de ensino e aprendizagem a distância, mais autônomo e libertador. Mais ainda, seguindo o mesmo exemplo, consegue-se propiciar condições para que os educandos criem um material ou conteúdo, por meio de pesquisas, compartilhamento e orientação do educador. Moran, diz que:

[...] a linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica (MORAN, 2008, p. 39).



Nesse sentido, utilizar recursos, como o de vídeos, pode ser muito enriquecedor, pois possibilitam ao educador e aos educandos condições de análise do que se vê e do que se diz, estimulando o desenvolvimento da consciência crítica, favorecendo a construção de conhecimentos e percepções de si e do outro e colaborando para a constituição de uma comunidade mais próxima e unida.

Além do recurso de vídeo, há outros que possibilitam a troca por meio do diálogo, são os *chats* ou ferramentas de bate-papo. Por meio deles, educadores e educandos, num momento síncrono, podem trocar conhecimentos e experiências. Além disso, são muito apreciados por permitirem que reuniões em grupos aconteçam virtualmente, com ou sem a presença do tutor ou educador. Então, os educandos podem ter um desafio de pesquisa e por meio do *chat* fazerem reuniões de grupos para trocarem o que estiverem pesquisando e produzirem atividades combinadas com o educador.

Há também o recurso do fórum, que permite assincronamente que esse mesmo compartilhamento de ideias, sugestões e conhecimentos adquiridos ocorra, tanto entre os educandos, quanto entre eles e o educador.

Ainda no que se refere às tecnologias, tem-se as redes sociais, as quais apesar de ainda não serem percebidas como recurso formal para o processo de aprender, já são utilizadas de forma informal. Moore e Kearsley explicam que,

Nos últimos cinco anos, surgiu uma nova categoria de programas da web para colaboração e compartilhamento de mídia online que é denominada coletivamente de Web 2.0. O diferencial desses aplicativos é o fato de incentivarem a interação criativa e a comunicação informal (diferentemente da interação formal dos cursos de aprendizado baseado na web) e de facilitarem o compartilhamento de mídia. Apesar de esses programas não serem utilizados amplamente na educação, há ainda milhões de pessoas que os usam de forma regular para o aprendizado informal (MOORE; KERASLEY, 2012, p. 116).

Além das redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *Youtube*, entre outros, é muito comum encontrar o recurso de realidade virtual, realidade aumentada e jogos para o desenvolvimento de alunos, por meio da simulação de casos.

No que se refere à realidade virtual, Tori, explica que:

A realidade virtual (RV) possibilita que se disponibilizem aos alunos interações realistas com ambientes sintéticos, construindo-se assim em importante meio para redução de distâncias, principalmente a distância aluno-conteúdo (TORI, 2010, p. 149).

Para esse caso, tem-se como exemplo a “visita ao Coliseu de Roma ou às Pirâmides do Egito”. De modo fácil e dinâmico, é permitido ao aluno estar em outros locais e conhecê-los sem necessariamente estar lá, tornando a aprendizagem mais atrativa, interativa e interessante.

Já com relação à realidade aumentada (RA) Tori (2010, p. 155) afirma que “diferentemente da RV, busca criar um mundo virtual à parte, tem o objetivo de suplementar o mundo real com objetos virtuais, gerados computacionalmente, de tal forma que aparentem coexistir no espaço real”. Como visto, ela “vai muito além de truques de espelhos e necessita de computação gráfica” para ser bem feita e identificada pelos educandos. É uma prática muito interessante, pois permite que o educando se sinta de fato no ambiente que está sendo apresentado, vivenciando e participando de cada detalhe.

De acordo com o autor esses dois recursos são muito utilizados para a realização de games para aprendizagem. Ele explica que:

Já está provado que aprendizagem baseada em jogos digitais pode trazer muitos benefícios, tais como motivação, retenção, envolvimento e melhoria na percepção visual dos alunos. Não há dúvidas de que o jogo é um excelente meio para aumentar a sensação de presença e de aproximação, via interatividade. Por esse motivo há diversas iniciativas de incluir suporte a jogos em ambientes de apoio à aprendizagem (TORI, 2010, p. 186).

Mattar (2013) complementa esse pensamento dizendo que “o uso dos games desenvolveria diversas habilidades buscadas pela educação como comunicação, interação, colaboração e resolução de problemas” (MATTAR, 2013, p. 124).

Além disso, outro recurso muito utilizado e advindo da forma como é composto um game, ou seja, baseado em evolução de habilidades, é a gamificação<sup>24</sup>. Ela pode ser realizada em um curso, num processo de aprendizagem e em vários outros processos que inspire e incentive as pessoas alcançar os objetivos ganhando algo em troca, como melhoria de suas habilidades por exemplo. Em âmbito corporativo poderia ser implementada em um processo que visa resultados e no âmbito acadêmico, o alcance de pontuação. Veja que há a conquista de alguma coisa que gera a motivação. Poderia ser considerado um método Skinneriano, no entanto, as conquistas, de fato, podem gerar aprendizados satisfatórios, no caso de processos de ensino. Por isso, trata-se de um recurso relevante, porém, com necessidade de cuidados e atenção na sua escolha. Vianna assevera que

A gamificação (do original em inglês gamification) corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico. Com frequência

---

<sup>24</sup> De acordo com Vianna (2013), trata-se do “uso de mecânicas dos jogos em contextos diversos, com o objetivo de incrementar a participação e gerar engajamento e comprometimento por parte de potenciais usuários” (VIANNA, 2013, p. 17).

cada vez maior, esse conjunto de técnicas tem sido aplicado por empresas e entidades de diversos segmentos como alternativas às abordagens tradicionais, sobretudo no que se refere a encorajar pessoas a adotarem determinados comportamentos, a familiarizarem-se com novas tecnologias, a agilizar seus processos de aprendizado ou de treinamento e tornar mais agradáveis tarefas consideradas tediosas ou repetitivas (VIANNA, 2013, p. 13).

Como se observa, trata-se de um recurso que favorece a busca por conhecimentos de forma mais interativa e engajada, já que o aluno ou usuário é quem decidirá os caminhos a seguir e conquistar seus resultados na medida em que aprimora as habilidades adquiridas ao longo do processo gamificado. Esse recurso tem sido disponibilizado em plataformas *M-learning (Mobile Learning)*, como aparelhos celulares com androides, *tablets*, entre outros capazes de armazenar dados e estrutura um jogo ou processo gamificado e isso geralmente é proporcionado, nesse caso, por meio de um aplicativo.

Para exemplificar como esse recurso pode ser utilizado na prática educativa, o autor cita a plataforma Duolingo,

[...] É uma plataforma online colaborativa que combina aprendizado gratuito de línguas com um serviço de tradução de idiomas fundamentado em crowdsourcing. O sistema foi concebido de modo que, ao estudar determinado idioma, o aluno, ainda que sem estar completamente ciente disso, ajuda a traduzir sites e documentos online. Os iniciantes começam o curso traduzindo frases simples e, de acordo com o progresso demonstrado, recebem trechos mais complexos, e assim por diante. Os usuários da plataforma são então convidados a dar notas para as traduções dos colegas, propiciando um valioso feedback quanto à compreensão e ao aprendizado dos responsáveis pelo trabalho realizado (VIANNA, 2013, p. 19).

Nesse exemplo, pode-se perceber que além do jogador, há também os colegas interagindo e dando feedback. O que torna para alguns essa atividade ainda mais divertida e atrativa. No entanto, é preciso considerar o perfil dos discentes, suas expectativas para aprendizagem, o tempo que ela será realizada, entre outros que são importantes para concepção contextualizada de um conhecimento.

Percebe-se que há várias maneiras de tornar a aprendizagem a distância autônoma e libertadora, e que dependerá de educador e educando assumirem seus papéis nesse contexto para que haja de fato condições de conquistarem o espaço que necessitam e desejam no processo de ensino e aprendizagem. O mais importante é que estejam imbuídas de boas práticas autônomas e investigativas, pois o educando só aprende por meio da prática, experimentos, sensações e conclusões.

Quando o educador impõe o conhecimento, como é feito na maioria dos materiais e conteúdos disponibilizados na educação a distância, o educando fica à mercê de receber a

informação ou “conhecimento” e reproduzi-la. No entanto, já se sabe que para educadores que buscam um processo de ensino e aprendizagem que permita o desenvolvimento de pessoas críticas, reflexivas e que se tornem libertas de um aprendizado bancário, precisam dar condições e possibilidades de que seus alunos se desenvolvam e busquem o conhecimento, não deixando de orientar e semear aquilo que é necessário a ele e que talvez ele ainda não perceba ou entenda, mas deixando com que, aos poucos, os alunos se tornem capazes de perceber o que os tornará mais conscientes de sua realidade e a forma como eles poderão buscar condições de aprender algo que transformará, primeiramente a si mesmos, e depois àqueles que estão ao seu redor.

Moran reforça essas reflexões com o pensamento abaixo.

Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, iremos utilizá-las para nos comunicarmos mais, para interagirmos melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes. Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender (MORAN, 2008, p. 63).

Diante as palavras do autor, fica evidente que, de fato, não há condições de haver evolução sem abertura e rompimento dos paradigmas. A tecnologia é um recurso que, como relatado pelo autor, pode ser boa ou ruim. Dependerá de como a mesma será utilizada e de como será analisado o contexto do aluno para a sua utilização, pois, por melhor que ela seja não terá êxito se o educando desprender de condições para utilização e aprendizado através dela. É por isso que a escolha do recurso tem que ser em conjunto, levando em consideração cada situação e necessidade, despertando o real interesse e propiciando condições de um ambiente mais interativo, dinâmico, autônomo, participativo e colaborativo, desde o momento do planejamento das ações até da avaliação das mesmas, sem autoritarismo e imposições que não contribuirão para o desenvolvimento de pessoas mais críticas e reflexivas de suas práticas.

Desse modo, aprender a distância é tão interessante e importante quanto aprender presencialmente. É por isso que o constante estudo e desenvolvimento de boas práticas são tão necessários aos educadores que quiserem desenvolver essa prática com seus alunos. Lembrando que o processo de educação em si não muda, o que altera é a forma como se

disponibiliza e promove a mesma, de modo que só haverá educação onde houver o respeito, a libertação, a contextualização e a consciência da necessidade de desenvolver pessoas para a sociedade em que estão inseridas e para se tornarem ainda melhores e mais críticas das imposições que vivenciam.

É importante salientar que nesse período a *internet* passou a ser muito utilizada nas universidades e, por esse motivo, teve-se a oficialização de uma lei específica para Educação a Distância no Ensino Superior como apresentado no tópico a seguir.

### **3.4 EaD no Ensino Superior e no curso de Pedagogia**

A partir de 1995 alguns programas de formação a distância tiveram grande destaque, sobretudo os que foram produzidos para os professores. Para isso, foi criada nesse período uma lei que regulamenta a EaD para o Ensino Superior. Ele foi estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em que, no Art. 80, fica assegurado que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Desde então, era possível o desenvolvimento e realização de alguns programas que propiciassem a formação de pessoas para seus diversos fins. Em 1997, foi criado o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), desenvolvido pela SEED e criado pelo MEC. O maior objetivo desse programa era promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, ofertando, para as escolas, recursos digitais com conteúdos educacionais e computadores, para os estados, o Distrito Federal e os municípios, que precisariam cuidar e estruturar um ambiente capaz de receber laboratórios de informática e desenvolver os educadores para o uso eficaz dos recursos e tecnologias.

Porém, de acordo com Gatti e Barreto (2009), foi em 1998 que o Ministério da Educação promoveu a regulamentação da EaD e isso ocorreu por meio dos Decretos nº 2.494 e nº 2.561, de 1998 e por meio da Portaria nº 301, de 1998. Essa portaria normalizava os processos de credenciamento de instituições que se propunham a oferecer cursos de graduação e educação profissional tecnológica na modalidade a distância. Com isso, era possível realizar parcerias e convênios entre instituições interessadas em ofertar essa modalidade de ensino superior. Nesse mesmo período, o MEC publicou um documento de indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância, visando assegurar o mínimo de condições necessárias para o desenvolvimento de cursos nessa modalidade e orientar as instituições proponentes dos cursos a distância.

As faculdades pioneiras a utilizarem essa modalidade para desenvolvimento de cursos superiores a distância foram a Universidade Federal do Mato Grosso, em 1995, Universidade Federal do Paraná em 1998, Universidade Estadual do Ceará, em 1998, e Universidade Federal de Santa Catarina, em 1998, as quais tinham em comum a necessidade de atender demandas específicas, ou seja, que visassem o desenvolvimento de projetos regionais de acordo com as necessidades locais e o tipo de população a ser atendida.

Dados no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD) demonstram que em 2000, havia 13 cursos com credenciamento federal, oficialmente autorizados a oferecer cursos nos níveis de graduação, sequenciais e de pós-graduação, com 1.758 matrículas. Cinco anos mais tarde, os dados apresentaram um aumento significativo de cursos passando para 255 cursos com credenciamento federal e autorizados a oferecerem cursos nos níveis de graduação, sequenciais e de pós-graduação, sendo um total de 61.379 matrículas (ABRAEAD, 2008).

Conforme asseveram Gatti e Barreto,

A expansão de cursos e redes na virada do milênio e o crescente envolvimento das IES com EaD, sobretudo na formação de professores, mostram que essa modalidade de ensino ganha nova dimensão no país e passa a adquirir importância crescente na política educacional (GATTI; BARRETO, 2009, p. 94).

Ainda de acordo com as autoras, o Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei nº 10.172, de 2001,

[...] reitera a importância da EaD nas políticas de educação e estabelece diretrizes, objetivos e metas para sua implementação. Para atender às demandas criadas na área, o plano dá ênfase à política de EaD para formação de professores, propondo, entre seus objetivos, o aumento da oferta de cursos de formação docente em nível superior a distância e ao apoio financeiro à pesquisa sobre EaD (GATTI; BARRETO, 2009, p. 95).

No mesmo período, o MEC expediu a Portaria nº 2.253 em que permitia às instituições de ensino superior, oferecer até 20% das disciplinas por meio da modalidade a distância. Porém, as avaliações finais das disciplinas deveriam ocorrer através da modalidade presencial. O maior desafio era incentivar as IES a realizarem práticas efetivas de EaD nos cursos presenciais. Dessa maneira, haveria condições de, aos poucos, irem se aperfeiçoando e especializando nessa modalidade. É importante esclarecer que em 2004 houve substituição dessa portaria pela de nº 4.059, porém não houve nenhuma alteração na fundamentação original. Gatti e Barreto asseveram que:

Em vista da crescente tendência de introdução de abordagens e tecnologias de EaD nos sistemas de Ensino Superior, possibilitando o estabelecimento

das mais variadas combinações de ensino presencial e a distância na oferta de cursos no interior dos mesmos sistemas, é designada pelo MEC, em 2002, uma Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, para apoiar a Secretaria de Educação Superior, em conjunto com representantes da Secretaria de Educação a Distância, da Secretaria Educação Média e Tecnológica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) (GATTI; BARRETO, 2009, p. 95).

Em 2005, houve a normatização da EaD por meio do Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, que revogou os anteriores e regulamentou o Art. 80 da LDB, descrevendo no primeiro parágrafo a seguinte informação: “a Educação a Distância deve ser organizada com abertura e regime especiais, sendo oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União” (BRASIL, 1996). Esse decreto “determina que os cursos e programas a distâncias devam ser projetados com a mesma duração dos presenciais e estabelece a equivalência dos certificados e diplomas” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 96).

Diante essa normatização, a EaD passa a ser considerada uma modalidade de ensino tão relevante, necessária e importante quanto as já estabelecidas anteriormente. Assim, desde então, as IES poderiam ofertar cursos a distância. Para tanto, era necessário um Plano de Desenvolvimento Institucional satisfatório, além disso, os níveis de educação poderiam incluir mestrado e doutorado. No entanto, é importante esclarecer que esse decreto estabelece também: a) a preponderância da avaliação presencial de alunos em relação às avaliações a distância; b) o detalhamento do funcionamento para o credenciamento institucional dos polos de apoio ao aluno; c) a orientação para a quantidade de vagas que poderiam ser ofertadas no ensino superior; d) permissão para o estabelecimento de regime de colaboração entre Conselhos Estaduais, Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas; e) orientação para o recebimento de pessoas que necessitam de atendimento especiais; e f) institucionalização de documento oficial com Referências de Qualidade (BRASIL. MEC/SEED, 2007, p. 7).

Como pode ser observado, a expansão da EaD tomou uma proporção significativa na formação das pessoas por meio do ensino superior na modalidade a distância. Isso quer dizer que além da qualidade empregada em tais cursos, é importante analisar também a quantidade de cursos que passaram a ser ofertados e como o mercado estava atuando nesse segmento. De acordo com dados da ABRAEAD, houve um aumento no número de IES que passaram a ofertar cursos de graduação na modalidade a distância, sendo que, em 2000, havia 7 instituições e em 2006 já poderiam contabilizar 77 instituições ofertantes de ensino superior a distância, esses dados podem ser visualizados na tabela a seguir.

**Tabela 3** - Número de IES que ministravam graduação a distância ao longo dos anos de 2000 a 2006

ANO	Nº de Instituições
2000	7
2001	10
2002	25
2003	38
2004	47
2005	73
2006	77

Fonte: ABRAEAD (2008, p. 17).

**Tabela 4** - Distribuição geográfica de cursos EaD regulamentados totalmente a distância oferecidos pelas instituições participantes do Censo EAD.BR 2013 segundo a categoria administrativa e o nível educacional.

Características institucionais			Número de cursos EAD regulamentados totalmente a distância					Total
			N	NE	CO	SE	S	
Categoria administrativa	Pública	Federal	33	67	24	74	27	225
		Estadual	5	22	18	36	19	100
		Municipal	0	0	0	1	0	1
	Privada	Fins lucrativos	0	87	33	381	215	716
		Fins não lucrativos	0	0	55	296	243	594
	Instituição do Sistema “S”		1	1	11	28	54	95
	Instituição não exclusivamente educacional		0	0	0	1	0	1
	Outra		0	0	0	40	0	40
Total		39	177	141	857	558	1.772	
Nível educacional/ modalidade	EJA	Fundamental	7	1	8	3	29	48
		Médio	0	1	4	2	28	35
		Técnico profissionalizante	20	19	33	48	19	139
	Sequencial	Formação específica	0	6	16	7	1	30
		Complementação de estudos	1	14	0	5	2	22
		Bacharelado	2	11	9	51	22	95
	Graduação	Licenciatura	6	38	4	79	44	171
		Bacharelado e licenciatura	0	0	0	27	13	40
		Tecnológico	0	9	15	87	88	199
	Superior	Lato sensu – Especialização	3	75	47	432	252	809
		Lato sensu – MBA	0	0	5	106	59	170
		Stricto sensu – Mestrado	0	2	0	7	1	10
		Stricto sensu – Doutorado	0	1	0	3	0	4
		Pós-graduação						
Total			39	177	141	857	558	1.772

Fonte: MEC/ABED (2013, p. 67).



Diante desses dados, pode-se dizer que o cenário nacional naquela ocasião era de franca expansão da EaD. Em 2008, houve um aumento ainda maior no número de IES que ofertavam EaD, sendo 376 Instituições, ofertando 1.752 cursos e 1.075.272 alunos matriculados, de acordo com dados do Censo EAD de 2010. Esse Censo foi realizado com a utilização de questionários, os quais foram distribuídos entre os meses de março e maio de 2009 para as Instituições que no ano de 2008 estavam credenciadas ao CNE para oferta de cursos específicos a distância; as que informaram ministrar EaD ao Censo de Educação Superior, realizado pelo Inep; as conveniadas com o projeto da UAB; as conveniadas com o projeto Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC); e as credenciadas pelos conselhos estaduais de educação dos 27 estados da Federação para ministrar cursos de EaD nos níveis de educação básica, cursos técnicos e educação de jovens e adultos (EJA). (MEC/ABED, 2010, p. 13) Apesar dessa quantidade expressiva de cursos sendo ofertados a distância, a realidade de procura pelos mesmos se distingue muito entre as Instituições públicas e privadas. De acordo com dados do Censo de 2013 demonstrados na tabela abaixo isso fica evidente.

**Tabela 5:** Distribuição geográfica de cursos EaD regulamentados totalmente a distância oferecidos pelas instituições participantes do Censo EAD.BR 2013 segundo a categoria área de conhecimento.

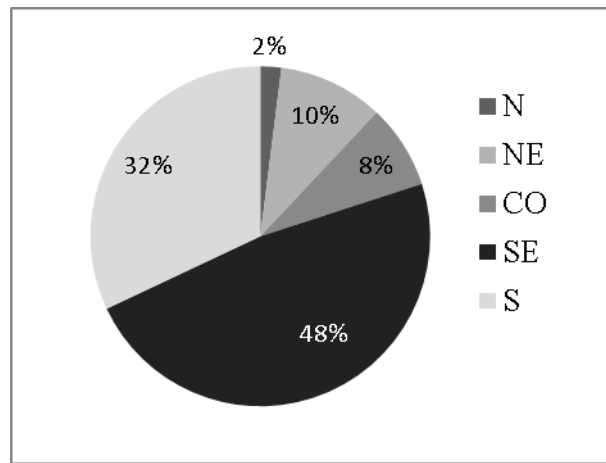
		N	NE	CO	SE	S	
Área de conhecimento	Ciências Humanas (Educação, Artes, etc.)	5	64	49	216	189	523
	Ciências Sociais (Dir., Economia, Admin., etc.)	9	28	38	294	120	489
	Engenharia (Civil, Elétrica, de Produção, etc.)	1	2	3	24	16	46
	Computação	4	6	4	20	17	51
	Ciências Exatas (Matemática, Estatística, etc.)	3	13	6	23	14	59
	Ciências da Saúde (Medicina, Enfermagem, etc.)	2	13	10	31	16	72
	Ciências Agrárias	0	4	3	3	9	19
	Ciências Aplicadas e Tecnologia	1	2	5	29	38	75
	Outras	7	41	17	54	63	182
	Não Informado	7	4	6	163	76	256
<b>Total</b>		<b>39</b>	<b>177</b>	<b>141</b>	<b>857</b>	<b>558</b>	<b>1.772</b>

Fonte: MEC/ABED (2013, p. 68).

Além dessas duas informações, o mesmo Censo apresentou dados relativos à procura de EaD por área de conhecimento, que podem ser observados na tabela a seguir.

Como se observa, a busca por região ainda varia muito e a região onde mais tem sido verificada a procura por essa modalidade de ensino é a Sudeste, com 48%, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

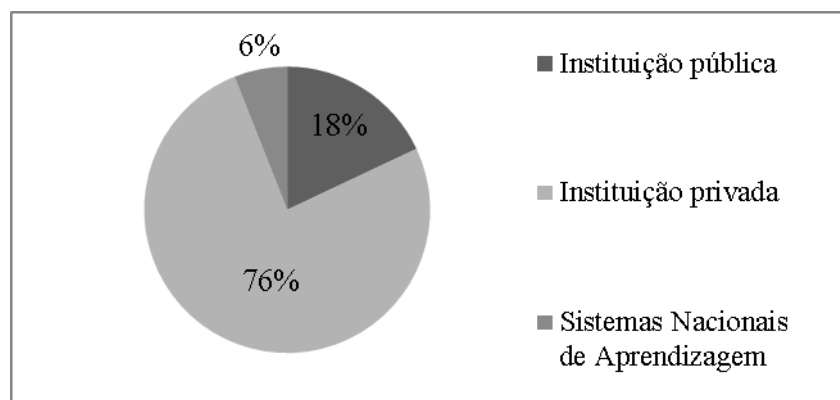
**Gráfico 1** - Distribuição geográfica dos cursos EaD regulamentados totalmente a distância oferecidos pelas instituições participantes do Censo EAD. BR 2013.



Fonte: MEC/ABED (2013, p. 68).

Já o percentual de busca pela categoria administrativa, tem-se que as IES privadas têm sido muito mais requisitas, com 76% da procura pelos alunos, conforme apresentado no gráfico abaixo.

**Gráfico 2** - Distribuição dos cursos EaD regulamentados totalmente a distância oferecidos pelas instituições participantes do Censo EAD. BR 2013 segundo a categoria administrativa.



Fonte: MEC/ABED (2013, p. 68).

Por meio desses dados fica nítido que a procura por EaD nas IES tem sido cada vez maior, sobretudo nas instituições privadas. Além desses dados, é possível também analisar os dados referentes aos cursos credenciados semipresenciais, as disciplinas isoladas ofertadas a distância, os cursos livres não corporativos e os livres corporativos. Esses dados são importantes para que se tenha uma noção de como a EaD está sendo procurado nos seus diversos níveis de ensino, seja ele formal ou informal, conforme apresentado na próxima tabela.

**Tabela 6** - Tipos de cursos EaD oferecidos pelas instituições formadoras do Censo EAD. BR. 2013 agrupados por número de cursos e número de matrículas.

Tipos de Cursos de EAD	Número de cursos	%	Número de matrículas	%
Autorizados/credenciados totalmente a distância	1.772	11,3	692.279	17,1
Autorizados/credenciados semipresenciais	447	2,8	190.564	4,7
Disciplinas EAD	3.982	25,3	262.236	6,5
Livres não corporativos	5.754	36,6	1.628.220	40,3
Livres corporativos	3.778	24,0	1.271.016	31,4
<b>Total</b>	<b>15.733</b>	<b>100</b>	<b>4.044.315</b>	<b>100</b>

Fonte: MEC/ABED (2013, p. 109).

É possível observar nessa tabela que o número de alunos matriculados em cursos a distância ainda é maior nos Livres não corporativos, contemplando 1.628.220 alunos matriculados. Isso pode indicar que as pessoas têm buscado, além de formação formal, uma formação continuada e a modalidade a distância tem sido favorável nesse sentido.

Porém, ainda de acordo com os dados do Censo 2013, um dos maiores obstáculos enfrentados pela EaD refere-se à evasão dos discentes nos cursos, sendo que o menor índice de evasão foi para as disciplinas ofertadas isoladamente a distância, com um percentual de 10,49% de evasão, e o maior se deu para os cursos regulamentados totalmente a distância, com 19,09% de evasão. Os motivos principais para essa ocorrência foram elencados pelo Censo 2013 como falta de tempo para estudar e participar efetivamente de todo o curso proposto pelas instituições, o acúmulo de atividades no trabalho e falta de adaptação à metodologia proposta pelo curso.

Os dados apresentados até aqui, demonstram claramente que as IES, sobretudo as que oferecem os cursos de Pedagogia precisam garantir que o formato proposto para cursos a distância seja eficaz e aderente ao contexto atual de educação e para isso faz-se necessário considerar alguns pontos. De acordo com Calixto (2012), há 3 cenários educacionais possíveis e independentes a partir das mudanças atribuídas à sociedade da informação,

No primeiro cenário, estariam as salas de aulas cada vez mais dotadas de equipamentos e recursos com projetos didáticos voltados a potencializar o uso das tecnologias. O segundo se constitui como uma expansão da sala de aula para outros espaços nos quais se desenvolvem atividades e práticas educacionais. Nesses espaços, parecem fundamentais os aplicativos da Web 2.0. Já o terceiro cenário é composto por um cenário global e onipresente com base na convergência entre tecnologias móveis e redes sem fio (CALIXTO, 2012, p. 34).

Conforme os dados já apresentados ao longo deste estudo e do cenário atual da EaD, para que um curso esteja contextualizado às necessidades dos alunos, estejam eles em

quaisquer níveis de formação, faz-se necessário o entendimento de como a sociedade em rede ou da informação está inserida nessa prática, ou seja, não basta que haja os recursos tecnológicos para oferta de EaDs, é preciso também alinhar esses recursos à rede de informação, troca de conhecimento e desenvolvimento prático do profissional em formação. Isso quer dizer que deverão ter atividades que os apoiem a agirem conforme as necessidades determinadas pelas suas respectivas áreas de atuações. Calixto assevera que,

Tal possibilidade de docência, ainda que dentro do modelo econômico vigente, mostra-se viável a partir do cuidado com dois pontos delicados. O primeiro refere-se ao enfrentamento das questões educacionais tendo mais clareza do discurso de modernização econômica e sua relação com os interesses empresariais. O segundo seria a tendência, frequente em certos contextos, de atribuir aos recursos tecnológicos um poder acima do sensato na melhoria dos processos educativos (CALIXTO, 2012, p. 34).

Diante a fala da autora, fica claro esse fato de que os recursos não são o mais importante nessa prática de formação a distância, mas a forma como eles serão utilizados. E por isso, cabe ao docente saber como articular isso ao currículo proposto e a necessidade prática de desenvolvimento dos profissionais em formação na modalidade a distância. Pois, espera-se que eles tenham condições de atuar conforme tudo o que está previsto em sua formação. No entanto, há de se convir que a formação a distância não alcança tanto assim essa necessidade, já que a maioria das IES oferecem cursos a distância, conforme os indicadores apresentados ao longo desse capítulo, com carga horária mínima para atuação prática do profissional em formação. Quando analisarmos o nosso objeto de estudo, o Pedagogo, veremos que os cursos a distância ainda são muito mais teóricos do que práticos. O que pode prejudicar sua relação posterior com as crianças, principalmente as da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que seu aprendizado foi muito mais teórico do que prático.

Nesse sentido Parreira Junior assevera que,

Diante desse contexto de transformação e de novas exigências em relação ao aprender, as mudanças prementes não dizem respeito à adoção de métodos diversificados, mas sim à atitude diante do conhecimento e da aprendizagem, bem como a nova concepção de homem, de mundo e de sociedade. Isso implica que o professor terá papeis diferentes a desempenhar, fazendo-se necessários novos modos de formação que possam prepara-lo para o uso pedagógico do computador. Também será necessário refletir sobre sua prática e durante a sua prática (PARREIRA JUNIOR, 2012, p. 21).

Como se pode verificar, ainda há muito desafio a ser desmistificado pelos profissionais da EaD, sobretudo no que se refere a formação de profissionais por meio da modalidade a distância. Nesse sentido cabe pensar num processo de formação que leve em

conta o ensino híbrido. Em que a porcentagem de estudos a distância e presencial seja definida de acordo com as necessidades reais de cada área de estudo e nível de formação. Por isso, ter um currículo flexível e a escolha de modalidades de ensino de acordo com a necessidade de formação, é imprescindível.

Tendo isso em vista, na próxima seção será apresentada a análise realizada acerca da formação do Pedagogo na modalidade a distância no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia e será dado ênfase à forma como o curso foi proposto por meio do projeto pedagógico do curso.

## **4 O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

Nesta quarta seção é apresentado o curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia. Para isso é analisado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Pelo mesmo são apresentados os princípios norteadores do curso e é identificado o perfil do aluno egresso. Além disso, faz-se uma análise da estrutura geral proposta pelo curso e sua matriz curricular. Dentro desse contexto é discutida a metodologia e os recursos didáticos utilizados no curso. Por fim, são analisadas as atividades propostas ao longo do curso e as avaliações de conhecimento dos alunos e de desenvolvimento do curso. Tudo isso visando a entender como o mesmo foi constituído.

### **4.1 O projeto pedagógico do curso de Pedagogia a distância da UFU**

A intenção desse tópico é apresentar detalhes da estrutura e proposta de formação de Pedagogo por meio do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), para isso será analisado o Projeto Pedagógico do Curso.

É importante salientar que o desenvolvimento da proposta do curso de Pedagogia a Distância da UFU se deu por meio da iniciativa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a qual se constitui em uma rede nacional experimental voltada para a pesquisa de novas metodologias de ensino destinadas à educação em nível superior, visando à democratização e o aumento de oferta de cursos superiores no país. Essa rede é constituída por instituições federais que viabilizam a educação superior na modalidade a distância, juntamente com as prefeituras municipais. Trata-se de uma iniciativa do MEC que pretende com essa ação criar bases sólidas para uma UAB consolidada e a distância no Brasil, com práticas preferencialmente no local de formação do professor da educação básica, seja ela inicial ou continuada. Conforme salientado por Silva,

A UAB passou a realizar a articulação entre as instituições públicas de Ensino Superior, os estados e os municípios brasileiros, com o objetivo de expandir e de interiorizar o oferecimento de cursos e programas de Educação Superior e, ainda, expandir o acesso à Educação Superior pública, levando esses cursos às diferentes regiões do País (SILVA, 2013, p. 42).

É a Lei 9394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sendo a maior referência para o início das ações experimentais de EaD no Brasil. Foi por meio dela que houve um avanço nas diretrizes para a Educação Superior e para a EaD. Conforme o PPC do Curso de Pedagogia a Distância da UFU, antes da

[...] LDBEN as eventuais experiências em EaD não se apresentavam como educação formal, de natureza escolar, que levam à certificação ou diplomação e que, portanto, conferem direitos àqueles que concluíram os cursos ou programas. Tratava-se de atividades educativas que poderiam até ser reconhecidas pelas suas qualidades, mas que não tinham validade institucional (UFU CONSUN, 2009, p. 3).

Com a LDBEN a EaD foi reconhecida como modalidade de ensino, tendo a mesma relevância e validade que a modalidade de ensino presencial. Pelo histórico de constituição e consolidação da EaD no Brasil, pode-se verificar que esta continua sendo um objeto de pesquisa e produção científica, visando a expansão e a propagação da mesma por meio das diversidades e possibilidades de metodologias de ensino que proporciona. Porém, já se vê um avanço considerável, pois já se podem adotar cursos a distância de qualidade e de formação eficaz. Para tanto, requer uma estrutura consolidada, a qual leve em consideração os Parâmetros de qualidade da EaD. Sobre isso, Gatti e Barreto esclarecem dizendo que:

Em janeiro 2009 foi editado o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009), que institui uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programa de formação inicial e continuada. A proposta é “organizar regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica” (art. 1º). Enseja apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”. E equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 52).

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da UFU foi constituído e regulamentado. Teve como identificação básica: Curso de Pedagogia a Distância, cuja modalidade oferecida é a de Licenciatura. Visando a titulação de Pedagogo, com início de funcionamento em 2009, com carga horária total de 4 anos sendo composto de 8 semestres, tendo como base um regime acadêmico semestral e o número de vagas oferecidas com previsão para o atendimento de um total de 410 alunos, em turma única.

O processo de seleção se deu no 2º semestre de 2009, com previsão de conclusão no 1º semestre de 2013. O projeto constitui-se como resposta à chamada lançada pelo MEC em 2006, através do edital com chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de IES na modalidade de Educação a Distância. Assim, está apoiado em discussões, estudos, reflexões e sínteses construídas pelo Colegiado de Curso e pelas significativas experiências da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED – UFU) em outros projetos de formação de educadores a distância.

Esse projeto foi construído tendo por base o já existente para o curso de Pedagogia da FACHED – UFU na modalidade presencial. Assim, é importante que seja realizada uma análise do contexto histórico do mesmo. Dessa forma, em 1998, houve um grupo pioneiro, constituído pela coordenação do curso, o qual iniciou o processo de avaliação do projeto acadêmico do curso de Pedagogia da FACHED – UFU.

De acordo com o PPC do curso, como primeira iniciativa realizou-se a atualização das Fichas de Disciplina do Curso em questão, discussão sobre a sistemática de oferecimento de disciplinas optativas e revisão das normas de funcionamento do mesmo (UFU CONSUN, 2009, p. 12). Entre os anos 2000 e 2001 as discussões foram aprimoradas e uma Comissão de Avaliação e Revisão Curricular foi criada para desenvolver estudos acerca do projeto acadêmico do curso de Pedagogia da FACHED – UFU. Assim, teriam que analisar a pertinência da proposta de formação acadêmica proposta e iniciar um processo de reformulação, tendo em vista as tendências atuais e necessidades de formação do Pedagogo.

Diante disso, foram implementadas algumas mudanças no currículo do curso, como reflexões acerca das relações entre teoria e prática na formação do Pedagogo; estruturação de um Projeto de Prática Pedagógica que integrasse as disciplinas de modo articulado; criação de novas diretrizes para as disciplinas optativas Monografia 1 e 2, e Pesquisas em Educação 1 e 2; definição de novas disciplinas optativas e reestruturação para o oferecimento das mesmas; regulamentação do funcionamento das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Em 2002<sup>25</sup> foram propostos novos temas para debate acerca da formação do Pedagogo, dentre eles: Concepção de Competência e Flexibilização na Organização Curricular do Curso de Pedagogia e Reformulação Curricular: tendências e diretrizes sobre a formação do Pedagogo. Nessa mesma ocasião, por meio de um seminário, houve a participação de alunos e professores do curso de Pedagogia da FACHED – UFU, em que pode ser apresentado e discutido os fundamentos e propostas curriculares que ainda estavam em processo de elaboração e avaliação. Conforme salienta Silva,

Nessa dinâmica curricular, a articulação entre as disciplinas que constituem o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico do curso sugere que se permita compreender, analisar, elaborar sínteses e vivenciar experiências sobre a docência, a gestão educacional, a produção e a difusão do conhecimento como objeto de estudos e de atuação profissional do pedagogo (SILVA, 2013, p. 70).

---

<sup>25</sup> Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009, p. 14.



Entre os anos de 2003 e 2004 foi aprovada a Resolução nº 02/2004/CONGRAD/UFU que definiu as diretrizes para a elaboração e/ou reformulação do projeto pedagógico dos Cursos de Graduação. Já em 30 de março de 2005 a Resolução de nº 03/2005/CONSUN regulamentou o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação, mediante a participação de todos os membros do Colegiado e da Comissão de Avaliação e Revisão Curricular do Curso de Pedagogia da FAGED-UFU.

Em 2006 a EaD da FAGED – UFU foi estruturada por uma comissão própria. Essa comissão visava resguardar propostas relativas à atuação da FAGED na área da Educação a Distância no ensino, pesquisa e extensão. Assim, procuraram atuar nas dimensões da formação do Pedagogo por meio da modalidade a distância, assegurando as especificidades dos processos necessários à EaD. De acordo com o que consta no PPC, o ideário dessa Comissão estava em criar um movimento no sentido de sensibilizar formadores e formandos da FAGED – UFU para que o curso de Pedagogia a Distância não fosse uma mera reprodução do curso presencial e nem para que se tornasse um corpo estranho às práticas e à história do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Dessa maneira, foi constituída a EaD na FAGED. Mas é importante enfatizar que a UFU teve um contexto histórico da EaD importante de ser citado. No caso, de acordo com UFU CONSUN,

O desenvolvimento de atividades de ensino na modalidade de educação a distância é bastante recente, consubstanciando-se inicialmente de ações isoladas de professores e grupos de professores, para, em seguida, a partir de demandas externas, especialmente de órgãos públicos de educação, participar de projetos de grande envergadura e amplo atendimento social, tais como o PROFORMAÇÃO<sup>26</sup> junto ao governo federal; o PROCAP<sup>27</sup>, o PROCAP-FASE ESCOLA SAGARANA<sup>28</sup> e o Projeto VEREDAS<sup>29</sup>, juntos ao governo do estado de Minas Gerais; etc. Recentemente a UFU tem participado da UAB, com o oferecimento do curso de Administração a Distância, com resultados, até o momento, bastante satisfatórios (UFU CONSUN, 2009, p. 16).

---

<sup>26</sup> PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício é um curso com duração de dois anos, a distância, de nível médio, com habilitação para o magistério Normal, realizado pelo MEC junto aos estados e municípios com o intuito de capacitar professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas classes de alfabetização ou EJA (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 175).

<sup>27</sup> PROCAP – Programa de Capacitação de Professores teve como meta contribuir para a formação continuada de professores das redes estadual e municipal de Minas Gerais. Sua etapa foi dividida em duas fases: a primeira se deu nos anos de 1997 e 1998, envolvendo áreas de Reflexão sobre a Prática Pedagógica, Matemática e Língua Portuguesa (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 175).

<sup>28</sup> PROCAP - FASE ESCOLA SAGARANA – foi a segunda fase do Programa de Capacitação de Professores, foi implantado em 2001, desenvolvendo as áreas de fundamentos da Prática Pedagógica, Geografia, História e Ciências (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 175).

<sup>29</sup> VEREDAS – Formação Superior de Professores foi implantada no governo de Itamar Franco, no ano de 2001 e com início das atividades em 2002, com duração de três anos e meio, sendo financiado pela SEE/MG com recursos provenientes do salário educação. Teve como alvo os docentes das Redes Públicas de Minas Gerais em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém sem formação em nível superior (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 176).

Os exemplos citados acima se referem há projetos anteriores ao do Curso de Pedagogia a Distância da FAGED que já haviam sido realizados e concluídos com eficácia. Isso significa que equipes de especialistas nesse assunto foram importantes para a garantia dos resultados obtidos e para a constituição do curso de Pedagogia a Distância da FAGED.

Nesse sentido, Silva assevera que,

Para desenvolver essa proposta curricular do curso, é indispensável a presença de alguns recursos humanos que exercem em seus respectivos cargos, algumas funções específicas, visando a um desempenho favorável no andamento das disciplinas e das atividades previstas para cada semestre (SILVA, 2013, p. 71).

Essas equipes foram constituídas por docentes da Universidade, vinculados a diferentes unidades acadêmicas e por técnicos - administrativos, os quais são altamente capacitados para aceitação do desafio lançado, ou seja, a manutenção de um curso de graduação na modalidade a distância, sobretudo no que se refere a um curso da Educação. Afinal, eles estiveram envolvidos nos projetos citados acima e no projeto Veredas, que se tratava de um curso de graduação a distância “com o total de mais de 80 mil professores atendidos, sendo 79,4 mil capacitados em serviço e 600 titulados em nível de graduação, na modalidade de formação a distância” (UFU CONSUN, 2009, p. 16).

De acordo com UFU CONSUN (2009) a grande relevância da criação de um curso de Pedagogia a distância na FAGED-UFU está na necessidade social de garantir a formação de profissionais da educação para atuarem na educação básica, desses aumentarem a quantidade de Pedagogos formados. Afinal, conforme apresentado no anuário de educação (2014), muitos profissionais da educação não possuem formação em nível de graduação. Isso pode ser demonstrado por meio da tabela abaixo.

**Tabela 7** - Porcentagem de professores da Educação Básica por escolaridade, agrupados por regiões e unidades de federação – 2012.

Regiões	Nível de Ensino						
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Médio Normal/ Magistério	Total	Com licenciatura	Sem licenciatura	Com pós graduação
Região Norte	0,7	8,2	19,6	71,4	65,0	6,4	19,0
Rondônia	0,7	3,5	10,9	84,9	77,2	7,7	38,2
Acre	2,5	14,7	13,0	69,8	64,6	5,2	21,1
Amazônia	0,9	9,6	13,0	76,5	70,1	6,4	19,2

Roraima	2,5	9,5	22,3	65,7	59,9	5,8	22,7
Pará	0,4	8,9	26,5	64,2	57,6	6,6	13,2
Amapá	0,1	1,4	23,6	74,9	67,7	7,2	20,9
Tocantins	0,5	5,8	12,0	81,6	76,3	5,3	22,4
Região	0,6	8,2	26,5	64,7	55,5	9,2	21,8
Nordeste							
Maranhão	0,8	5,5	40,9	52,9	47,4	5,4	16,4
Piauí	1,5	8,1	23,4	67,1	59,9	7,2	19,5
Ceará	0,2	8,5	11,5	79,8	70,7	9,1	22,2
Rio Grande	0,4	8,6	14,3	76,7	64,8	11,9	24,6
do Norte							
Paraíba	0,6	7,6	21,3	70,5	58,9	11,6	23,5
Pernambuco	0,5	4,7	26,0	68,8	60,5	8,3	28,7
Alagoas	0,7	9,7	31,7	57,9	51,0	6,9	17,0
Sergipe	0,3	3,3	15,1	81,2	70,3	10,8	30,0
Bahia	0,7	12,1	32,4	54,8	43,1	11,6	20,1
Região	0,2	3,3	11,8	84,7	72,2	12,6	28,4
Sudeste							
Minas Gerais	0,2	4,2	10,2	85,4	74,6	10,8	32,4
Espírito	0,1	2,6	4,2	93,2	70,8	22,4	53,6
Santo							
Rio de	0,3	3,5	25,1	71,1	59,7	11,4	19,5
Janeiro							
São Paulo	0,1	2,9	8,6	88,4	75,5	12,9	27,0
Região Sul	0,4	4,3	9,4	85,9	76,1	9,8	48,2
Paraná	0,2	1,7	6,8	91,2	81,8	9,5	60,0
Santa	0,3	9,4	7,1	83,3	71,8	11,5	46,3
Catarina							
Rio Grande	0,6	3,8	13,6	82,1	73,0	9,0	37,3
do Sul							
Região	0,4	6,0	5,5	88,2	75,5	12,6	34,2
Centro-Sul							
Mato Grosso	0,1	3,3	4,2	92,4	85,4	7,0	37,0
do Sul							
Mato Grosso	1,1	9,1	3,9	85,9	65,0	20,9	42,2
Goiás	0,3	7,2	6,8	85,7	76,0	9,7	26,5

Fonte: MEC/Inep/DEED – Sinopse Estatística da Educação Básica (2012)

Como verificado, na região de Minas Gerais, onde se encontra a Universidade Federal de Uberlândia, os profissionais com graduação para atuação na Educação básica pertencem a um total de 74,6%. Sendo que 10,8 atuam sem licenciatura e 10,2% ainda atuam apenas com o magistério ou Ensino Normal. É importante frisar que esses dados se referem a 2012 e que o curso de Pedagogia a Distância da UFU foi constituído em 2009, ou seja, os dados referentes a esse ano eram de um número maior de profissionais sem licenciatura. E já se sabe que, de

acordo com a LDBEN e as DCN dos Cursos de Pedagogia, faz-se necessário que os professores que atuem na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental sejam graduados em Pedagogia. Diante desse fato, pode-se dizer que a demanda para a graduação no curso de Pedagogia a distância é existente, porém é importante identificar quantos professores exatamente fazem parte dessa parcela de docentes sem formação em Pedagogia. Considerando o PPC do curso de Pedagogia a Distância da FAGED-UFU, o Estado de Minas Gerais em alguns dos municípios, como Araxá, Frutal, Ituiutaba, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba e Uberlândia, os quais estão sendo indicados como polos presenciais no âmbito deste projeto, tem-se, de acordo com dados do INEP (2006), as seguintes tabelas:

**Tabela 8** - Total de funções docentes – Ano 2006 – Dependência: Escolas Públicas, agrupados por abrangência geográfica e nível de ensino.

<b>Abrangência Geográfica</b>	<b>Creche</b>	<b>Pré-Escola</b>	<b>Anos Iniciais do Ens. Fundamental</b>
Estado de Minas Gerais	4.268	18.444	95.014
Araxá	30	122	373
Frutal	11	28	254
Ituiutaba	5	63	382
Patos de Minas	42	106	555
Patrocínio	14	80	349
Uberaba	137	218	943
Uberlândia	75	738	2.192

Fonte: Adaptado UFU CONSUN (2009, p. 20).

**Tabela 9** - Percentual de funções docentes ocupadas por professores com formação em nível superior. Ano 2006 – Dependência: Escolas Públicas, agrupados por abrangência geográfica e nível de ensino.

<b>Abrangência Geográfica</b>	<b>Creche</b>	<b>Pré-Escola</b>	<b>Anos Iniciais do Ens. Fundamental</b>
Estado de Minas Gerais	34,1	61,3	71,5
Araxá	36,7	84,4	90,3
Frutal	9,1	71,4	83,9
Ituiutaba	40,0	65,1	73,0
Patos de Minas	19,0	70,8	87,4
Patrocínio	14,3	67,5	81,1
Uberaba	35,0	62,8	71,7
Uberlândia	64,0	84,1	85,2

Fonte: Adaptado UFU CONSUN (2009, p. 21).

Em nenhuma das etapas da Educação Básica é cumprida a meta estabelecida na LDBEN de que os docentes tenham formação em nível superior. Isso é mais evidente quando

analisado o caso das creches. Isso torna ainda mais relevante a existência de cursos que possam formar esses docentes. O curso de Pedagogia a Distância da UFU atenderá todas as regiões demonstradas nos quadros em questão.

Outros aspectos também são importantes e devem ser citados acerca do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância, como os princípios que nortearam a realização do curso, o perfil do discente, como foi planejado, ou seja, o sistema instrucional desenvolvido, a matriz curricular que compôs o curso, a metodologia aplicada, os recursos didáticos, as atividades e as avaliações realizadas. Desse modo, cada um desses assuntos foram separados em subitens e descritos de modo a esclarecer como eles foram planejados, conforme pode-se verificar na sequência.

#### **4.1.1 *Princípios norteadores do Curso de Pedagogia***

O curso foi organizado de modo a conceber a docência como base da formação do Pedagogo e fazendo dessa formação um ato educativo institucional e um processo complexo, histórico e culturalmente situado. Isso quer dizer que o Pedagogo formado por meio desse curso teria

[...] capacidades de compreender de forma crítica e criativa os processos sociais, culturais, políticos e econômicos que permeiam e definem a educação, a escola, o aluno, o processo de ensino e aprendizagem, enfim, os processos formativos que ocorrem na sociedade (UFU CONSUN, 2009, p. 25).

Além disso, foi levada em consideração uma formação que garantisse o trabalho do Pedagogo em setores escolares e não-escolares<sup>30</sup>, pois o curso em questão visa a formação do profissional da educação, com base “no planejamento, na administração, na coordenação, na supervisão, na inspeção e na orientação educacional de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação”,

---

<sup>30</sup> O educador é um profissional cuja formação abrange duas dimensões: 1. A formação teórico-filosófico-pedagógica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, com conhecimentos de maior aprofundamento da educação e suas áreas de pesquisa que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social e suas práticas que envolvem pesquisa, investigação e reflexão constante. 2. A formação técnica-prática que visa à preparação profissional específica para a docência, incluindo a didática, as metodologias específicas das matérias. (VEIGA, 2008, p. 27) Além disso, o curso de Pedagogia e vários cursos de Licenciaturas ainda são vistos restritamente como uma formação universitária que capacita pessoas unicamente para o magistério. Porém, ao mesmo tempo, o Pedagogo ou licenciado é formado para atuar em outros espaços, no caso os não-escolares, como empresas, hospitais, ONGs entre outros. É mais comum encontrar essa estrutura como formação Formal, em que o processo educacional ocorre em sala de aula ou ambiente escolar; a não formal, em que a educação pode ser ofertada por meio de debates, exposições, seminários, palestras, entre outros. 3. A informal, em que as pessoas podem aprender algo por meio de um encontro com pessoas capazes de ensinar algo. É importante salientar, que a educação não-escolar está relacionada à prática em si do Pedagogo e no caso ele pode atuar tanto na docência em si, como em pesquisas científicas, em práticas religiosas como a catequese, entre outros.

(UFU CONSUN, 2009, p. 25) saindo do formato de habilitações profissionais centrados em uma formação fragmentada e sem contextualização com a prática do profissional. Tendo isso como base, o curso teve respaldo na formação teórica e interdisciplinar, visando uma atuação consciente da prática pedagógica, em que o discente tivesse condições de compreender as bases históricas, políticas, sociais e culturais de seu campo de formação e atuação, analisando a sociedade de um modo crítico e reflexivo.

O currículo do curso foi realizado mediante um trabalho coletivo e, conforme prevê a gestão democrática, apontando para uma nova forma de compreender o currículo e sua operacionalização na prática de processos formativos. Mediante isso, preocupou-se em garantir que houvesse uma articulação entre a formação teórica desenvolvida e a realidade educacional vivenciada. Com isso, o entendimento acerca da teoria foi reelaborado a partir da prática, porém sabendo que a mesma se dá com uma validade. Também foi levada em consideração nesse quesito a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, em que possa ser articulada a relação ensino-pesquisa-extensão. E ainda teve-se a preocupação com a flexibilização curricular, “compreendida como a capacidade e possibilidade do currículo dialogar com os limites e os novos campos de saberes, de modo a fazer frente às demandas da sociedade quanto à educação, em especial a educação desenvolvida nas escolas públicas” (UFU CONSUN, 2009, p. 26). Por fim, foi realizada uma atualização constante dos conhecimentos, na ocasião em que foi constituída a comissão do curso, a qual pode avaliar quais seriam os saberes desenvolvidos na formação do Pedagogo, levando em conta a formação inicial e a continuada do mesmo, com processos eficazes de avaliação que garantissem a formação necessária ao profissional da educação.

#### ***4.1.2 O Perfil do aluno egresso***

Outro item importante intrínseco ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da UFU e que é relevante descrever, é a característica do egresso no curso. “Ela está definida nas Orientações Gerais para Elaboração de Projetos pedagógicos de Cursos de Graduação, UFU/PROGRAD/DIREN, 2005, e na resolução nº 03 de 2005, UFU/CONSUN, de 30 de março de 2005” (UFU CONSUN, 2009, p. 27). O intuito dessa resolução é garantir que o formando em Pedagogia desenvolva características fundamentais para sua ação profissional, a saber:

- a) Autonomia intelectual, ou seja, capacidade de interagir com a sociedade, propiciando condições de ações educacionais que levem em conta a gestão democrática e que transformem a realidade dos envolvidos nela; b)
- Relacionamento interpessoal, cooperativa e coletivas com a sociedade,

possibilitando uma interconexão entre comunidade, escola e família; c) Capacidade de produção, sistematização e socialização dos conhecimentos e tecnologias visando o atendimento das demandas e desafios relativos à educação escolar e não-escolar, bem como à própria sociedade; d) Compreensão das necessidades educativas de grupos sociais e comunidades com relação a problemas socioeconômicos, culturais, políticos e organizativos; e) Planejamento para investir no seu próprio desenvolvimento profissional, por meio da educação continuada; e f) Ter clareza do seu papel na sociedade, ou seja, condições de agir com ética e comprometimento no que se refere à formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos (UFU CONSUN, grifos meus, 2009, p. 27).

Observando cada item citado, pode-se dizer que de fato há uma preocupação de que o Pedagogo formado nesse curso da FAGED/UFU esteja preparado para atuação numa sociedade que tem exigido muito do docente, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento de pessoas que possuam condições de agir criticamente, visando uma sociedade mais justa e consciente de sua práxis. É nesse sentido que, ao final do curso, espera-se que o profissional esteja capacitado para,

Atuar em atividades educacionais destinadas ao atendimento à infância de zero a seis anos; ministrar aulas na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental; Ministrar aulas das disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores da Educação Básica; Atuar nas funções estabelecidas pelo artigo 64 da Lei 9394/96; Gerenciar programas e projetos educacionais realizados em espaços escolares e não-escolares; atuar na gestão e avaliação de projetos educativos; produzir reflexão teórica a partir das práticas pedagógicas em diferentes contextos; avaliar e implementar as políticas educacionais em espaços escolares; desenvolver atividades de ensino e pesquisa articuladas ao contexto social, pautando sua conduta em princípios éticos, políticos econômicos e sociais; reconstruir conhecimentos através da prática pedagógica, articulando teoria e prática; e atuar nos processos de inovação das práticas pedagógicas escolares e não-escolares considerando os impactos das novas tecnologias (UFU CONSUN, 2009, p. 27).

Como citado, é esperado do futuro docente e profissional de Pedagogia algumas ações relativas às suas atividades como educador, as quais estejam coerentes com as necessidades da sociedade, da escola, dos alunos e que gere capacidade crítico-reflexiva dos mesmos, permitindo que o desenvolvimento das pessoas possa propiciar autonomia no processo de ensino e aprendizagem das mesmas e condições de construção e participação no ato do desenvolvimento educativo. Por isso, além dessas capacidades, espera-se do futuro Pedagogo outras características também, a saber:

Compreensão de forma ampla e consistente do fenômeno e a da prática educativa, os quais se dão em diferentes âmbitos e especialidades; compreensão do processo de construção do conhecimento em seu contexto social e cultural; Identificação dos problemas socio-culturais e educacionais, intervindo e propondo respostas para os mesmos; compreensão e valorização

das diferentes linguagens manifestadas pela sociedade; compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea; apreensão da dinâmica cultural e atuação em relação ao conjunto de significados que a constituem; atuação com pessoas que possuem necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania; atuação com jovens e adultos (UFU CONSUN, grifos meus, 2009, p. 29 e 30).

Além disso, visando uma capacidade sistêmica de analisar a educação e sua prática o Pedagogo formado no curso de Pedagogia a distância da FAGED, seria desenvolvido para que houvesse condições práticas de realizar o

estabelecimento de diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; articulação entre ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica; dominação de processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais; desenvolvimento de metodologias de ensino alternativas com materiais pedagógicos que considerem a utilização das tecnologias da informação e da comunicação; comprometimento com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade; articulação entre a atividade educacional com diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação e propostas pedagógicas da escola; e elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias como: planejamento, organização, coordenação, avaliação e valores comuns (solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso) (UFU CONSUN, grifos meus, 2009, p. 29 e 30).

Nesse sentido, é relevante dizer que o Pedagogo a ser formado precisa estar, sobretudo, consciente de sua prática e das necessidades de desenvolvimento de todas essas características, pois essa é uma condição da eficácia do trabalho desse profissional. Por isso, quanto mais ele estiver disposto a agir e se desenvolver nesses quesitos, melhores serão as possibilidades de atuação e intervenção de modo significativo com os seus futuros discentes. Pensando nessas ações, é importante que seja descrito como foi planejado o sistema instrucional do curso e como foi constituída a matriz curricular de formação do Pedagogo.

#### **4.1.3 Estrutura geral e a matriz curricular**

De acordo com o PPC o sistema instrucional desse curso, bem como seu currículo, foi estruturado tendo por base o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU, regulamentado pela Resolução nº 03/2005/CONSUN, aprovada em 30 de março de 2005. No que se refere ao currículo, o mesmo teve como base dois núcleos de formação: O Núcleo de Formação Específica e Pedagógica e o Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural. Dessa forma, ambos os núcleos precisam estar



integrados para constituição do currículo, tendo como justificativa a integração de conteúdos e disciplinas acerca da formação do Pedagogo que são inerentes aos dois núcleos. Assim,

O curso de Pedagogia propõe uma estrutura curricular que integra, em um único núcleo, os conteúdos relativos aos conhecimentos específicos e aqueles relativos aos conhecimentos pedagógicos. O currículo do curso será estruturado, portanto, em uma base comum de formação do Pedagogo, constituindo-se, simultaneamente, ao longo do curso, em campo de estudos, de ensino, de pesquisa e de prática educativas (UFU CONSUN, 2009, p. 32).

Para melhor entendimento da composição do currículo do curso, serão apresentadas algumas tabelas que compõem o PPC de Pedagogia a Distância da FAGED – UFU, a saber:

**Tabela 10** - Componentes curriculares do Curso de Pedagogia EaD e suas respectivas cargas horárias (CH.), agrupadas em prática, teórica e total.

<b>Núcleo de Formação Específica e Pedagógica</b>			
Componentes curriculares	CH. Teórica	CH. Prática	CH. Total
Educação a Distância I	15	15	30
Educação a Distância II	15	15	30
Educação Ambiental	45	-	45
Educação de Jovens e Adultos I	45	-	45
Educação de Jovens e Adultos II	60	-	60
Educação Especial	45	-	45
Língua Brasileira de Sinais - Libras	45	-	45
Educação Infantil I	60	-	60
Educação Infantil II	60	-	60
Filosofia I	45	-	45
Filosofia II	45	-	45
Filosofia da Educação I	60	-	60
Filosofia da Educação II	60	-	60
História da Educação I	45	-	45
História da Educação II	45	-	45
História da Educação III	45	-	45
História da Educação IV	45	-	45
Princípios e Métodos de Alfabetização I	60	-	60
Princípios e Métodos de Alfabetização II	60	-	60
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo I	60	-	60
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo II	60	-	60
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo III	60	-	60
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo IV	60	-	60
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo V	45	-	45
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo VI	45	-	45
Seminário de Prática Educativa I	0	8	8
Seminário de Prática Educativa II	0	8	8
Sociedade, Trabalho e Educação I	45	-	45
Sociedade, Trabalho e Educação II	45	-	45
Sociologia da Educação I	45	-	45
Sociologia da Educação II	45	-	45

Currículo e Culturas Escolares I	60	-	60
Currículo e Culturas Escolares II	60	-	60
Didática I	45	-	45
<b>Núcleo de Formação Específica e Pedagógica</b>			
Componentes curriculares	CH. Teórica	CH. Prática	CH. Total
Didática II	45	-	45
Didática III	60	-	60
Didática IV	60	-	60
Metodologia do Ensino de Ciências I	60	-	60
Metodologia do Ensino de Ciências II	45	15	60
Metodologia do Ensino de História	40	20	60
Metodologia do Ensino de Geografia	40	20	60
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I	60	-	60
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II	45	15	60
Metodologia do Ensino de Matemática I	60	-	60
Metodologia do Ensino de Matemática II	45	15	60
Políticas e Gestão da Educação I	60	-	60
Políticas e Gestão da Educação II	60	-	60
Projeto Integrado de Prática Educativa I	30	30	60
Projeto Integrado de Prática Educativa II	15	45	60
Projeto Integrado de Prática Educativa III	30	30	60
Projeto Integrado de Prática Educativa IV	15	45	60
Psicologia da Educação I	60	-	60
Psicologia da Educação II	60	-	60
Psicologia da Educação III	60	-	60
Psicologia da Educação IV	60	-	60
Estágio Supervisionado I	15	45	60
Estágio Supervisionado II	15	45	60
Estágio Supervisionado III	30	120	150
Estágio Supervisionado IV	30	120	150
<b>Total</b>	<b>2675</b>	<b>611</b>	<b>3286</b>

Fonte: Adaptado UFU CONSUN (2009, p. 33 e 34).

Como se observa nas disciplinas obrigatórias o discente terá um total de 3.286 horas para realizar sua formação básica como Pedagogo. E esses dados apresentam uma informação evidente acerca do que está proposto como conhecimento básico para o Pedagogo do curso de Pedagogia a distância da UFU. Ou seja, a maior parte do currículo pressupõe atividades teóricas e com pouca prática docente, sendo um total de 611 horas destinadas para a mesma e 2675 para atividades teóricas. Assim como o que ainda é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais como necessário para formação de Pedagogos.

**Tabela 11** - Curso de Pedagogia – Modalidade de Educação a Distância. Carga horária de atividades acadêmicas complementares (h).

<b>Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural</b>	
Componentes curriculares	Carga Horária (h)
	Total
Atividades Acadêmicas Complementares	150
<b>Total</b>	<b>150</b>

Fonte: Adaptado UFU CONSUN (2009, p. 34).

Com relação às atividades acadêmicas complementares, verifica-se que é considerado pelo PPC 150 horas de atividades acadêmicas. O que de certa forma favorece a formação do Pedagogo, tendo em vista que o conhecimento também está na troca de práticas, muitas vezes compartilhadas em eventos acadêmicos.

**Tabela 12** - Curso de Pedagogia – Modalidade de Educação a Distância. Total geral de cargas horárias.

<b>Tabela Geral de Cargas Horárias</b>				
<b>Núcleos curriculares e Estágios</b>	<b>Carga Horária (h)</b>			<b>%</b>
	<b>Teórica</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>	
Núcleo de Formação Específica e Pedagógica	2675	611	3286	95,55
Atividades Acadêmico-Científico-Cultural	-	-	150	4,45
<b>Carga Horária total do Curso</b>	<b>2675</b>	<b>611</b>	<b>3496*</b>	<b>100</b>

(\*) Inclui as 60 horas de disciplinas optativas.

Fonte: Adaptado UFU CONSUN (2009, p. 35).

No que se refere ao total da carga horária prevista para a formação do Pedagogo do curso de Pedagogia a distância da UFU, pode-se dizer que está em equilíbrio e em consonância com o que é definido pelas Diretrizes Nacionais Curriculares.

**Tabela 13** - Curso de Pedagogia – Modalidade de Educação a Distância. Tabela Geral das Cargas Horárias em consonância com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia

<b>Cargas Horárias em consonância com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia</b>		
<b>Componentes curriculares</b>	<b>Carga Horária (h)</b>	
	<b>Total</b>	<b>%</b>
Conteúdo Específico e Pedagógico	2926	83,3
Atividades Acadêmico-Científico-Cultural	150	4,4
Estágio	420	12,2
<b>Carga Horária total do Curso</b>	<b>3496</b>	<b>100</b>

Fonte: Adaptado UFU CONSUN (2009, p. 35).

Até aqui se pode verificar e analisar os dados relativos às disciplinas necessárias para a formação do Pedagogo nesse curso, bem como suas respectivas cargas horárias, o que dá uma noção do tempo que o mesmo terá para se desenvolver e aperfeiçoar em cada uma dessas disciplinas. Na sequência, serão mostrados os dados relativos às disciplinas a serem realizadas por escolha, ou seja, as optativas.

**Tabela 14** – Tabela geral das disciplinas optativas e suas respectivas cargas horárias.

<b>Tabela Geral das Disciplinas Optativas</b>			
Disciplinas Optativas	Carga Horária (h)		
	Teórica	Prática	Total
Análise de Dados em Educação	30	—	30
Expressão Lúdica	30	—	30
Introdução a Educação a Distância	30	—	30
Monografia	15	45	60*
Tópicos Básicos em Pedagogia Empresarial	30	—	30
Tópicos em PsicoPedagogia	30	—	30

(\*) A opção por Monografia integraliza a carga horária total em disciplinas optativas.

Fonte: Adaptado UFU CONSUN (2009, p. 35).

Por meio dessas disciplinas descritas no currículo do curso é que se pretende formar os Pedagogos do curso ofertado na modalidade a distância pela FAGED-UFU. Para garantir que a formação do profissional de educação do curso em questão tenha eficácia, o PPC teve em sua base a constituição de coordenações, as quais deveriam garantir articulação entre as disciplinas, desde a produção de cada uma delas, à formação dos tutores e à formação dos alunos. Como salienta Calixto,

A reflexão sobre as funções do professor na Educação Online precisa considerar que não se trata de construir uma nova docência, mas do desenvolvimento da mesma profissão. O processo não é de ruptura como querem alguns desconsiderando com isso a natureza sócio-histórica da condição humana. Esse desenvolvimento, por sua vez, tem como propulsora as demandas de ordem prática e de ordem ideológicas (CALIXTO, 2012, p. 47).

Parreira Junior, complementa dizendo que

Isso implica que o professor terá papeis diferentes a desempenhar, fazendo-se necessários novos modos de formação que possam prepara-lo para o uso pedagógico do computador. Também será necessário refletir sobre a sua prática e durante a sua prática, conforme Schon (1992) que escreve sobre a reflexão do docente no seu cotidiano em sala de aula acerca do desenvolvimento, da aprendizagem e de seu papel enquanto agente transformador de si mesmo e de seus alunos (PARREIRA JUNIOR, 2012, p. 21).

Assim, o curso de Pedagogia a distância da UFU, levou em consideração a estruturação de coordenações capazes de tornar prática essas necessidades relativas à formação do Pedagogo por meio da modalidade a distância.

Desse modo, podem-se elencar as coordenações como: de Pesquisa e Ensino, em que deverão promover articulação entre as atividades de pesquisa e de gestão dos diversos processos que serão implementadas ao longo do curso; de Produção e Controle de Qualidade da ação Instrucional e de Tutoria, a qual se destina à pesquisa e à organização do ensino relativo às atividades de tutoria a distância e sua conexão com os professores das disciplinas, bem como a elaboração da atividade de avaliação da aprendizagem, entre outros; a Coordenação de Tecnologias da informação e da Comunicação, a qual compreende o desenvolvimento, organização e manutenção de toda logística técnica do curso como (*hardware e software*); a de Gestão administrativa e de logística, a qual visa a garantia do atendimento eficaz de todos os envolvidos no curso, seja na sede ou nos polos; e a Coordenação de avaliação da aprendizagem e acompanhamento da prática pedagógica, a qual era responsável pela pesquisa,

[...] a organização e operação do processo de avaliação do ensino/aprendizagem e do apoio ao processo de avaliação do próprio curso pelo Colegiado, o acompanhamento e a gestão do estágio nos polos, com desenvolvimento, sobretudo, de pesquisas na área de prática de ensino e estágio e no campo da avaliação e políticas públicas (UFU CONSUN, 2009, p. 43).

Além disso, foi por meio do Colegiado do Curso, constituído de 5 professores indicados pelo CONFACED, por um representante discente e pelo Coordenador, que se teve condições de

Aprovar os planos de ensino das disciplinas do curso, observadas as diretrizes gerais para sua elaboração aprovadas institucionalmente; coordenar e supervisionar os planos e atividades didático-pedagógicas do curso; coordenar a elaboração, execução e acompanhamento do projeto pedagógico do Curso, propondo, se necessário, as devidas alterações; emitir parecer em projetos de ensino, pesquisa e extensão vinculada à coordenação do curso; participar ativamente da administração acadêmica assessorando os órgãos colegiados deliberativos e consultivos, bem como os executivos, no desempenho de suas funções; propor normas de funcionamento e avaliação para estágio, trabalho de conclusão, atividades acadêmicas complementares e de disciplinas com características especiais do curso; propor aos Conselhos Superiores e demais instâncias da UFU medidas e normas referentes às atividades acadêmicas, disciplinares, administrativas e didático-pedagógicas necessárias ao bom desempenho e qualidade do curso; e sugerir medidas que visem ao aperfeiçoamento e desenvolvimento das atividades da Instituição, bem como opinar sobre assuntos pertinentes que lhes sejam submetidos (UFU CONSUN, 2009, p. 43 e 44).

É importante salientar que de modo geral, os recursos humanos previstos para a realização do curso de Pedagogia a Distância da UFU foram ainda maiores, tendo como parte integrante um Coordenador geral, o qual é referendado pelo CONFACED e tem como função,

acompanhar e avaliar o processo de execução do curso executando atividades de gestão do curso. Conforme assevera Silva, também faz parte da função do coordenador geral,

Representar o curso junto aos órgãos da Unidade Acadêmica, a Universidade e a Universidade Aberta do Brasil; sendo responsável por articular e viabilizar o trabalho pedagógico do curso; coordenar o processo de elaboração de relatórios parciais e gerais referentes ao curso e, ainda, pelo processo de seleção/indicação de pessoal para trabalhar no projeto e pela organização e planejamento pedagógico do curso (SILVA, 2013, p. 71).

Ele dispõe de um vice-coordenador, o qual também é escolhido pelo CONFACED e precisa dar apoio pedagógico à coordenação do curso e substituí-lo (a) quando for necessário. Isso implica na atuação frente à,

Coordenação e acompanhamento do trabalho desenvolvido em cada um dos diferentes polos regionais; elaboração, com base nas informações dos monitores de polo, relatórios semestrais sobre o desenvolvimento do curso para o coordenador geral; estimulação e sugestão de discussões periódicas sobre aspectos pedagógicos do curso; acompanhamento do trabalho de orientação e acadêmico desenvolvido nos diferentes polos; e coordenação das reuniões para discussões e encaminhamento de questões ligadas ao curso (UFU CONSUN, 2009, p. 45).

O curso conta ainda com professores/pesquisadores, os quais são vinculados às Coordenações de Pesquisa e ensino, tendo como principais atribuições, a saber:

A tutoria a distância e sua interlocução com os professores das disciplinas; a construção das atividades e outros materiais destinados ao processo de ensino/aprendizagem; a elaboração das atividades de avaliação da aprendizagem; o acompanhamento do aprendizado dos alunos; a manutenção do pleno funcionamento de toda logística técnica (hardware e software) necessária ao desenvolvimento do curso; a operação eficaz dos serviços administrativos e de logística necessários ao funcionamento do curso na sede e nos polos; a operação do processo de avaliação instrucional; e o acompanhamento e a gestão de estágio nos polos, com desenvolvimento, sobretudo, de pesquisas na área de prática de ensino e estágio e no campo da avaliação e políticas públicas (UFU CONSUN, 2009, p. 46).

Além disso, o curso também possui professores/pesquisadores vinculados às disciplinas específicas. Eles são responsáveis pelas disciplinas de cada semestre do curso e estão à disposição para o esclarecimento de dúvidas dos aprendizes e/ou tutores a partir do cronograma estabelecido para reuniões no curso. De acordo com Silva cabe a eles,

Elaborar o programa de cada disciplina bem como acompanhar o seu desenvolvimento; selecionar os materiais de leitura e estudo para os aprendizes; ministrar cursos para os tutores a distância habilitando-os para atuar com competência no processo de mediação de aprendizagem a distância da disciplina; propor temas para serem discutidos nos fóruns e chats; supervisionar os conteúdos e mensagens dos fóruns, reorientando os tutores a distância quando for o caso; conduzir pelo menos um fórum e um chat de discussão como especialista; gravar videoconferências e outros

materiais instrucionais, quando solicitado pela coordenação do curso; participar de reuniões do curso durante o semestre no qual a disciplina está programada; conduzir o processo de avaliação da disciplina e do rendimento dos alunos (SILVA, 2013, p. 72).

Os tutores foram divididos em duas modalidades, sendo os tutores presenciais que têm como atribuição o acompanhamento do discente do curso nos polos de apoio presencial e os tutores a distância, os que acompanham suas turmas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). É pré-requisito que o tutor presencial seja graduado em Pedagogia, resida na cidade do polo que for trabalhar, tenha experiência com EaD e seja capaz de apoiar os discentes nas atividades que tiverem que realizar; acompanhar as atividades de prática educativa, estágio e demais atividades práticas em âmbito presencial; orientar os alunos sobre os assuntos administrativos e técnicos; e sugerir ações contínuas de melhorias no projeto.

Além disso, precisava participar da formação de tutores realizada pelo curso de Pedagogia a Distância da UFU e participar das reuniões de tutores com o coordenador e vice coordenador de tutoria, as quais ocorreriam de acordo com as necessidades de encontrar com os mesmos. De acordo com Silva,

As atividades presenciais no desenvolvimento do curso são realizadas por meio de encontros presenciais nos polos, com a finalidade de mobilizar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes após a finalização das disciplinas em estudo, com a possibilidade de realização de atividades diversificadas, como, por exemplo, palestras, mesas-redondas e seminários que abordem em forma de síntese os conteúdos das diferentes disciplinas ou da formação e atuação profissional do aprendiz de maneira mais ampla, ou ainda, os encontros presenciais podem ocorrer com a finalidade de aplicar avaliações escritas, englobando os conteúdos de todas as áreas trabalhadas no semestre ou ministrados em determinados períodos de ensino e de aprendizagem (SILVA, 2013, p. 73).

Já para atuação de tutoria a distância é pré-requisito a graduação em Pedagogia ou outras licenciaturas, que resida na cidade da sede (Uberlândia – MG), que possua experiência com EaD, e que seja capaz de desempenhar funções como: participar dos encontros destinados ao melhor entendimento das disciplinas a serem ofertadas; participar das discussões referentes ao material didático; conduzir e orientar a turma que estiver sob sua responsabilidade; auxiliar o discente nas suas atividades; agir como facilitador e motivador do processo de ensino e aprendizagem dos discentes; orientar os alunos nos processos de avaliação e auto avaliação; interagir e mediar discussões por meio das ferramentas do AVA; sugerir o uso de materiais didáticos complementares que possam agregar maior conhecimento para os discentes; estar atento para identificar as falhas ocorridas e as lições aprendidas, evitando repeti-las; participar do processo de avaliação do curso; coordenar as atividades

programadas para os encontros presenciais da sua turma do semestre, entre outros. Conforme assevera Silva,

Nas atividades a distância o apoio e o acompanhamento ao estudante acontecem pela ação dos tutores a distância. Segundo consta no PPC, por meio da tutoria, é possível garantir o processo de interlocução necessário ao projeto educativo, pelo fato de que cada estudante recebe um retorno individualizado sobre o seu desempenho, bem como orientações e trocas de informações complementares relativas aos conteúdos abordados (SILVA, 2013, p. 74).

Como parte integrante das equipes de realização do curso a distância de Pedagogia da UFU, tem também um papel importante a equipe técnica em informática e tecnologia da comunicação, a qual garante o funcionamento do curso, tendo como recursos humanos *web designers*, analistas em redes e hardware e técnicos em informática, bem como a equipe técnico-administrativa, que também possui a responsabilidade de garantir o funcionamento do curso.

Para que essa equipe possa realizar o trabalho proposto com qualidade, foi estruturado, em cada um dos polos de atendimento dos alunos, a saber: Araxá, Carneirinho, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia, uma infraestrutura composta de salas, mobiliário e equipamentos necessários para o melhor aprendizado dos discentes e trabalho das equipes de apoio presencial de cada polo. Essa infraestrutura pode ser observada no quadro a seguir.

**Quadro 2** - Infraestrutura do polo de apoio presencial.

<b>Dependências</b>	<b>Mobiliário</b>	<b>Equipamentos</b>
Sala de coordenação	Armário Cadeira de operador de micro Cadeiras estofadas Mesa para computador Mesa para escritório	1 aparelho telefônico 1 computador com gravador de CD e kit multimídia e <i>webcam</i>
Sala para tutoria	Armário Cadeira de operador de micro Cadeiras estofadas Mesa para escritório Mesa para impressora Mesa para scanner Mesa para reunião	Aparelho de telefônico e fax Computador com gravador de CD e kit multimídia Impressora Scanner <i>Webcam</i>
Sala de professores e reuniões	Mesa de reuniões Cadeiras Armários	Aparelho telefônico Computador com gravador de CD e kit multimídia
Sala de secretaria acadêmica	Armário Arquivos de aço	Aparelho de telefônico e fax Computador com gravador de CD e



	Cadeira de operador de micro Mesa para computador Mesa para escritório Mesa para impressora Mesa para telefone e fax Mesa para scanner Mural	kit multimídia Impressora laser Linha telefônica com ramais Nobreak Scanner Webcam
Sala de aula presencial	Cadeira de recepção Cadeiras estofadas Mesa para professor Mural Quadro branco ou de giz	
Sala de videoconferência	Cadeira de operador de micro Cadeiras estofadas Mesa para computador Mesa para professor Mesa para projetor Quadro branco ou de giz Suporte para TV Tela de projeção	Aparelho de ar condicionado Aparelho de DVD Aparelho de TV Aparelho de videoconferência Computador com gravador de CD e kit multimídia Nobreak Projeto multimídia Webcam Aparelho de videocassete
Laboratório de Informática	Armários com fechadura Cadeira de operador de micro Cadeiras de recepção Mesa para impressora Mesa para projetor Mesa para scanner Mesa para computador (ou bancada) Murais com vidro Quadro branco ou de giz Suporte para TV	Aparelho de ar condicionado Aparelho de DVD Aparelho de TV Computador com gravador de CD e kit multimídia Hub e roteador Impressora Microcomputador - servidor Nobreak Projeto multimídia Webcam
Biblioteca	Armário Armário com fechadura Arquivos de aço Cadeira de operador de micro Cadeiras de recepção Mesa para computador Mesa para escritório Mesa para impressora Acervo de acordo com a bibliografia indicada neste projeto pedagógico	Aparelho telefônico Computador com gravador de CD e kit multimídia Impressora
Laboratório pedagógico	Bancadas para trabalho em grupo Mesa para computador	Aparelho de DVD Aparelho de TV Computador com gravador de CD e

	Cadeiras	kit multimídia Projeto de multimídia
Sanitários	Em número adequado e com adaptação para os alunos portadores de necessidades especiais.	

Fonte: Adaptado UFU CONSUN (2009, p. 50 e 51).

Conforme apresentado, a estrutura orientada propõe condições para que todos os que forem disfrutar dos polos tenham condições mínimas para um ambiente propício de atendimento aos alunos e para o aprendizado dos mesmos. Nesse sentido, realizar as atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem será possível, tendo em vista que no atendimento online, o discente terá o seu tutor para esclarecer, ajudar, orientar, motivar, interagir, mediar, facilitar o seu processo de aprendizagem, além de corrigir suas atividades e dar-lhe os feedbacks necessários para seu melhor desenvolvimento ao longo do curso.

Ele terá também apoio da secretaria do curso e dos coordenadores, os quais por meio do mesmo ambiente poderão interagir e comunicar com os alunos, dando-lhes as orientações a respeito do curso em si. Além disso, para as atividades individuais e em grupos, ele terá o polo com um tutor para recebê-lo, orientá-lo, apoiá-lo, tirar suas dúvidas, entre outros que ele necessitar.

Desse modo, percebe-se a necessidade de uma equipe consolidada e especializada que seja capaz de atender em todos os âmbitos que o curso requer para garantia do melhor atendimento dos alunos e da prática eficaz do processo de ensino e aprendizagem dos mesmos. E para isso, além de uma boa equipe é importante também que se tenha clareza do desenvolvimento metodológico do curso e os recursos didáticos destinados à formação do Pedagogo. Afinal, como dito anteriormente, não são as pessoas ou os recursos em si que farão com que o resultado de um curso seja o objetivado, mas a forma como os discentes realizarão o mesmo, e é por isso que quanto mais contextualizado e didático for o processo de aprendizagem, melhor será a garantia de que os futuros Pedagogos terão conhecimento hábil para sua melhor prática pedagógica, seja nos espaços escolares ou nos não-escolares, o mais importante é que ele esteja preparado para agir de modo crítico e reflexivo. Por isso, no próximo subtópico esse assunto será descrito com maior detalhe.

#### **4.1.4 A metodologia e os recursos educacionais**

O desenvolvimento metodológico proposto no projeto pedagógico do curso estabelece que os estudantes sejam selecionados por meio de um processo seletivo especial. Na medida em que isso ocorre e o discente for aprovado, o mesmo deverá passar pelo processo de

matrícula, o qual será administrado pelos setores competentes da UFU. Além disso, ele deverá ser inscrito no Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*) o qual será administrado pela coordenação do curso. Feito isso, será apresentada toda a estrutura do curso para o discente, contemplando a equipe de atendimento, atividades, entre outros.

Para os encontros presenciais, o PPC estabelece que sejam cumpridas no mínimo 16 horas, ou seja, 2 encontros por semestre, com duração de 8 horas. Nesses encontros, o aluno será submetido às avaliações de cada disciplina que estiver em realização. Além disso, nesses momentos presenciais os alunos terão oportunidade de realizar atividades culturais, interagindo com os colegas e tutores e participar dos Seminários de Prática Educativa em culminância dos PIPES II e IV. De acordo com Silva,

O aluno pode também frequentar o polo da sua cidade para solucionar dúvidas, com o tutor presencial, referentes à realização das atividades postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, desde que seja dentro do horário em que esse tutor permanece no polo. Contudo, essa carga horária é considerada informal e não entra na carga horária mínima exigida pelo curso (SILVA, 2013, p. 74).

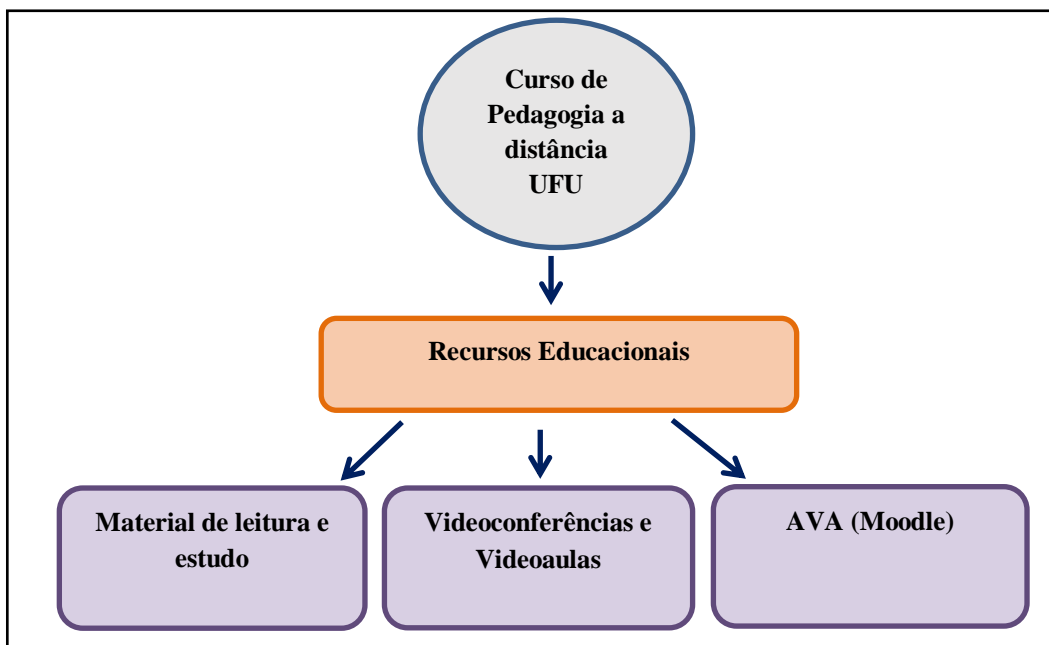
Para as atividades a distância é previsto que o curso tenha tutores especializados para propiciarem o apoio e o acompanhamento dos discentes. Assim, espera-se que ele garanta o processo de interação, contextualização e motivação necessárias para o processo educativo do aluno. Além disso, precisará estabelecer contatos em grupos, individuais e gerais. Está orientado no PPC que os alunos realizarão seus estudos por meio de leituras individuais; participação nas videoconferências, nos chats e fóruns; atividades em grupos, entre outros, motivo pelo qual o tutor precisará ter ações pontuais, gerais ou em grupos.

Os recursos da *internet* propiciarão condições para que tudo o que está proposto no AVA seja realizado com sucesso, dentre eles, está previsto, “a disseminação de informações sobre o curso; acesso ao correio eletrônico; interação nas ferramentas de prática como fóruns e *chats*; realização de trabalhos cooperativos entre os alunos” (UFU CONSUN, 2009, p. 53). Além disso, por meio da *internet*, os alunos terão acesso às videoconferências e as videoaulas, as quais serão utilizadas como ferramentas de comunicação entre professor-discente-tutor. Houve a previsão de utilização de outros recursos que permitissem tal comunicação eficaz e permanente, como, telefone, fax e correio, os quais permitirão a todos os alunos condições de acesso às informações referentes ao curso.

No que se refere aos recursos educacionais utilizados para o curso de Pedagogia a Distância da UFU, tem-se que são canais importantes que possibilitam a comunicação entre os alunos, tutores, professores. Por isso, faz-se necessário que sejam utilizados, levando em

conta o contexto dos alunos e dos envolvidos no curso. Dessa forma, foram elencados os seguintes recursos, a saber, representado na figura abaixo.

**FIGURA 2** - Recursos Educacionais



Fonte: Autoria própria

Os materiais de leitura e estudo são indicados pelos professores/pesquisadores do curso. Esses recursos estão no formato de livros impressos e arquivos digitais online. Além disso, há outros materiais complementares pesquisados e indicados por esses professores/pesquisadores disponibilizados em ambos os formatos. Assim, cada professor/pesquisador, indicará a bibliografia básica para estudo e orientações para as atividades que serão realizadas para o reforço do aprendizado. Por fim, também será recomendada como componente da dinâmica curricular do curso, a utilização de vídeos e filmes para ampliação da compreensão do conteúdo.

Com relação às videoconferências, serão utilizadas para interação entre os colegas de turma e entre as outras turmas, com seus respectivos tutores. Como dito anteriormente, serão compostas de pelo menos duas sessões anuais, pelas quais os professores poderão interagir com os alunos. E para as videoaulas prevê-se a gravação de pelo menos uma por disciplina, a qual será um meio de comunicação entre os professores/autores e os alunos, e estarão disponíveis no formato de CD ou no AVA.

Para escolha do AVA do curso, no PPC denominado Sistema de Gerenciamento de Cursos (SGC), realizou-se uma pesquisa em três ambientes, a saber, *Blackboard*, *WebCT* e

*Moodle*. O intuito era analisar as ferramentas que cada um possuía e qual atenderia com maior eficácia o curso de Pedagogia a Distância da UFU. Na ocasião, foi destacado o *Moodle*, pelo seu caráter mais acadêmico e por possuir ferramentas mais intuitivas, com foco na interação, por possuir fonte ou código aberto e por ter custo gratuito. Além disso, já é um ambiente utilizado pela UFU em outros cursos a distância.

Como se pode perceber, esses foram os recursos elencados como principais para a realização do Curso de Pedagogia a Distância da UFU e pelos quais se acredita ser possível formar os discentes em Pedagogia de modo satisfatório e levando em consideração o contexto em cada um está inserido, bem como a inclusão digital dos mesmos.

Além dos recursos educacionais, o curso prevê ainda o Projeto de Prática Educativa. Ele será ofertado por meio de 4 disciplinas, a saber, PIPE I, II, III e IV. O intuito é que os discentes possam: iniciar o processo de formação para pesquisa em educação; participar de ações orientadas em diversas práticas educativas, escolares e não escolares; envolver-se e discernir os campos de atuação do Pedagogo; e elaborar estudos de casos a partir de experiências de práticas educativas escolares e não escolares. Silva esclarece que

Os Projetos de Prática Educativa I e II buscam assegurar ao aluno ingressante, a iniciação investigativa e o reflexo sobre a prática pedagógica do ponto de vista dos conhecimentos científicos que se constituem em disciplinas dos dois primeiros semestres do curso. Nesse momento, o aluno terá um primeiro contato com os diferentes campos de atuação do pedagogo, como exemplo, a escola de Educação Básica; a Educação infantil; os anos iniciais do Ensino Fundamental; a Educação profissional; a Educação de jovens e adultos; as empresas; sindicatos, movimentos sociais; centros de formação tecnológica; instituições de ensino superior; Superintendências de Ensino; Secretarias de Educação, entre outros (SILVA, 2013, p. 75).

Além disso, Silva (2013) também define como serão realizados os PIPEs III e IV, dizendo que “nessa etapa, o aluno deve optar pelo aprofundamento de estudos e de experiências de Educação escolar e não escolar, elaborando estudos de caso e/ou estudos exploratórios sistematizados em um trabalho acadêmico apresentado ao final do período letivo” (SILVA, 2013, p. 76).

Por fim, o curso prevê ainda o Estágio Supervisionado, o qual será continuidade das 4 disciplinas de PIPE. Dessa forma, “as atividades planejadas, desenvolvidas e avaliadas pelos alunos constituir-se-ão em possibilidades para a elaboração de sínteses significativas fundamentas em reflexões e análises construídas ao longo da formação” (UFU CONSUN, 2009, p. 58). A avaliação do mesmo se dará por meio de relatório de atividades, evidenciando a participação do aluno nas atividades propostas na escola-campo. Essa participação será acompanhada e conduzida por uma equipe de professores/pesquisadores e tutores presenciais.

É importante frisar que, de acordo com o PPC, o Estágio deverá além de dar continuidade às disciplinas de PIPE, também fazer uma articulação com as demais disciplinas ofertadas pelo curso. Para finalizar esse tópico, serão delineados pontos relevantes acerca da forma como foram concebidas pelo PPC as avaliações gerais do curso. Dessa forma, esse assunto, será tratado no próximo subtópico.

#### **4.1.5 As avaliações**

O processo de avaliação da aprendizagem do Curso de Pedagogia a Distância da UFU leva em conta não apenas os resultados em si, mas também todo o desempenho atingido pelo aluno ao longo da realização das atividades propostas, da interação com tutores e discentes, entre outras ações que estão intrínsecas ao seu processo de desenvolvimento e formação como Pedagogo. De acordo com o PPC (2009), a forma de avaliar leva em conta também a visão de escola, de educação e de sociedade, sendo colocada a serviço da educação e da formação do Pedagogo, evidenciando os avanços e desafios superados pelo mesmo no seu processo de formação e concretizando os objetivos propostos no presente Projeto Pedagógico.

Assim, pode-se dizer que o processo de avaliação será formativo, ou seja, levando em conta as diversas práticas propostas ao longo do curso. Estará interligado a um processo de leitura sistemática da realidade, possibilitando a tomada de consciência da situação, por meio da interpretação das informações no sentido de oferecer subsídios para intervenção e possível mudança da realidade avaliada, tendo como critério de aprovação uma pontuação máxima de 100 pontos e mínima de 60 pontos em cada uma das disciplinas propostas no currículo do curso.

As atividades a distância corresponderão a 40% do total de pontos atribuídos a cada disciplina. Como explicado anteriormente, as atividades propostas e avaliadas nessa modalidade serão planejadas e desenvolvidas pelos professores autores da área e os professores das disciplinas. Para as atividades presenciais estão previstas avaliações presenciais, as quais corresponderão um total de 60% dos pontos em cada disciplina. Além disso, o aluno terá atividades complementares, as quais poderão contribuir para o seu processo de aprendizagem, portanto, também serão avaliadas, levando em conta os critérios do curso.

O processo de recuperação será realizado em conformidade com as normas da UFU contidas na resolução nº 2 do CONGRAD/UFU, e será de responsabilidade do tutor a distância efetivar a informação da necessidade de recuperação de um ou mais dos discentes que estão sob sua orientação. Além disso, também será o tutor a distância, sob a mesma resolução, que efetivará os alunos que estiverem em dependência e em jubramento de

disciplina. Tudo isso, com o respaldo dos professores/autores do curso. Conforme assevera Silva,

Para certificação do aluno ao final do curso, é estipulada, como requisito no PPC, a integralização curricular que implica aprovação do aluno em todas as disciplinas, bem como a conclusão das atividades de estágio e PIPE e das atividades acadêmicas complementares. O atendimento desses requisitos certifica ao concluinte o título de Licenciado em Pedagogia (SILVA, 2013, p. 76).

Além da avaliação realizada para fins de diagnóstico de desempenho dos alunos e de suas práticas realizadas, o curso conta também com uma avaliação do curso em si, na qual são analisados os indicadores de qualidade adotados de acordo com os Referenciais de Qualidade de Curso a Distância, sugeridos pela Seed/MEC, a saber:

[...] compromisso dos gestores; desenho do projeto; equipe profissional multidisciplinar; comunicação/interação entre os agentes; recursos educacionais; infraestrutura de apoio; avaliação contínua e abrangente; convênios e parcerias; transparência nas informações; e sustentabilidade financeira (UFU CONSUN, 2009, p. 65).

Para verificação da qualidade orientada nos referenciais, o Colegiado do curso, com apoio da Coordenação de avaliação da aprendizagem e acompanhamento da prática pedagógica, conduzirá a avaliação institucional, levando em consideração cada um dos indicadores elencados. De acordo com Parreira Junior,

Esse documento foi definido a partir da legislação em vigor e pode ser considerado um guia para as ações ministeriais e também das instituições de ensino que atuam na EaD. Estão descritos detalhes que vão das concepções do currículo proposto, organização da equipe multidisciplinar, produção do material até as necessidades básicas de estrutura física (PARREIRA JUNIOR, 2012, p. 53).

O autor relata ainda que esse documento trata de um dos critérios utilizados pelos avaliadores do MEC para aprovar e autorizar a oferta de cursos a distância nas instituições de ensino superior.

Mediante esse fato, as avaliações do curso devem acontecer em dois momentos do curso, no final do 4º semestre e no encerramento do curso. Mediante os resultados, caberá à Coordenação do curso gerar os relatórios relativos ao desempenho do curso nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, relatando ao CONFACED o resultado de cada um dos processos de avaliação institucional previsto.

Dessa forma, observa-se que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da UFU leva em conta os critérios exigidos pela regulamentação e diretrizes da EaD estabelecidas pela Seed/MEC, buscando atender as necessidades de formação do Pedagogo na

região em que a faculdade está situada, levando em conta o contexto em que o discente está inserido, as relações entre teoria e prática educacional, possibilitando condições de aquisição e multiplicação do conhecimento a ser adquirido e contribuindo para que a formação do profissional da educação seja de qualidade e garanta a prática de um profissional que esteja preparado para atuação como docente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Como forma de confirmar se o que foi previsto no PPC foi praticado e obteve os resultados esperados, na próxima seção, serão apresentados os dados relativos à pesquisa de campo realizada na sede do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia.



## **5 A REALIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFU TURMA 2009: OS RESULTADOS ATINGIDOS**

Nesta seção são apresentadas as análises realizadas acerca da vinculação entre o projeto pedagógico do curso com a prática em si, tendo em vista os saberes necessários para a formação do Pedagogo que atuará na docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, é verificado como ocorre a contemplação da proposta atual da Educação a Distância no planejamento e execução do curso de Pedagogia a Distância da UFU. Diante desse contexto, são apresentados os resultados atingidos na formação do Pedagogo do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia.

### **5.1 A vinculação entre o projeto pedagógico do curso e os saberes necessários para a formação do Pedagogo que atuará na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

No projeto pedagógico do curso pode-se verificar alguns dados importantes acerca da forma como o mesmo foi pensado e constituído. Esses dados confirmam que houve uma proposta adequada ao que se espera de um curso de formação de Pedagogos na modalidade a distância. Conforme assevera Pimenta e Anastasiou,

O desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 13).

Dessa forma, busca-se realizar um curso que possa alinhar as teorias às práticas necessárias à atuação do Pedagogo nos seus diversos segmentos de trabalho, sejam eles escolares ou não escolares. Além disso, visa-se cumprir com as normas legais e diretrizes curriculares propostas pelos órgãos do CNE/MEC para formação do Pedagogo, sobretudo para aqueles que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais são o assunto principal desse estudo.

Outro fator relevante é a implementação dos saberes necessários a esses futuros docentes. No projeto do curso é evidenciado, por meio das disciplinas e suas ementas, as condições como as mesmas foram propostas, ou seja, levando em conta os saberes necessários

aos docentes, os quais Tardif (2014), refere-se dizendo que: Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2014, p. 17).

Na proposta do projeto pedagógico do curso, consta que os saberes a serem trabalhados ao longo da formação do Pedagogo serão dados na base de um currículo flexível. Em que haja possibilidades do currículo “dialogar com os limites e os novos campos de saberes” (UFU CONSUN, 2009, p. 26). Isso quer dizer que há o interesse de que se tenha a solução de situações cotidianas propostas por Tardif (2014) na medida em que se tem um currículo dialógico. É importante destacar ainda que um dos objetivos indicados no PPC é que o curso fosse capaz de formar o Pedagogo para

Questionar a realidade, formular problemas e buscar soluções, utilizando-se do pensamento lógico, da criatividade e da análise crítica; compreender a sua atuação profissional como o exercício de cidadania consciente e crítica; compreender de forma ampla e consciente, o processo educativo, considerando as características das diferentes realidades e níveis de especialidades em que se processam (UFU CONSUN, 2009, p. 30).

É importante salientar que nessa informação pode-se identificar o saber social proposto por Tardif (2014) quando o mesmo evidencia que o saber dos professores,

Não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2014, p. 14).

O que o autor quer dizer é que haverá uma formação contínua e prática ao longo da ação docente. Por isso, é importante que os cursos de formação de Pedagogos enfatizem a importância de o Pedagogo permanecer em constante formação, justamente porque o meio, os contextos e as necessidades sociais mudam, além disso, as experiências tornam as práticas cada vez melhores e por isso a vivência é importante e constante. Além disso, Calixto assevera que

Para esse autor, a infinidade de tarefas que ocupam os docentes faz necessária certa economia cognitiva. Em função das rotinas, eles passam a não ter necessidade de tanto investimento cognitivo no controle dos eventos. Por outro lado, não se trata de agir por simples absorção de regras de forma a abandonar a racionalidade, mas de ver repetir-se no tempo uma ação cuja lógica parece ser consolidada pelo próprio tempo, como se ele próprio provocasse um relativo apagamento da consciência discursiva. Dizemos relativo, dada a possibilidade de recuperá-la nos momentos de reflexão ou em outras circunstâncias. Isso implica considerar o caráter de racionalidade

dos saberes, ou seja, os professores são capazes de determinar o que sabem e justificar a razão de saber mesmo nas ações rotinizadas (CALIXTO, 2012, p. 41).

Além do objetivo do PPC destacado, o qual deixa evidente que o curso levará em conta os aspectos sociais e práticos da ação do Pedagogo em sua formação, há outros dois que também são importantes de serem destacados tendo em vista a demonstração do que será desenvolvido ao longo das disciplinas do curso, a saber,

estabelecer e vivenciar processos de teoria e prática, de ação-reflexão-ação ao longo do Curso, tornando a prática educativa como objeto de reflexão, de modo a criar soluções apropriadas aos desafios específicos que enfrenta [...] desenvolver metodologias e projetos de ensino e de gestão educacional, tendo por fundamento a abordagem interdisciplinar, a gestão democrática, o trabalho coletivo, dentre outros (CONSUN UFU, 2009, p. 31).

Como se vê esses três objetivos deixam claro que o curso leva em conta a necessidade do desenvolvimento dos saberes propostos por Tardif (2014) e descritos na seção 3 dessa dissertação. De acordo com Silva,

Assim, em cada semestre e, ao longo do Curso de Pedagogia a Distância, segundo consta no PPC, o currículo busca criar espaços para a abordagem do fenômeno educativo e da prática pedagógica permitindo ao futuro Pedagogo compreender, analisar e sistematizar experiências sobre a realidade educacional, objeto de sua atuação profissional (SILVA, 2013, p. 71).

Para melhor entendimento, na seção 4 foram apresentados os componentes curriculares propostos para o curso de formação de Pedagogos a distância da UFU e diante os dados identificados, pode-se verificar que todas as disciplinas estão aderentes ao que é orientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores da Educação Básica, conforme o que foi discutido na seção 3 dessa dissertação, levando em conta a realização dessas disciplinas ao longo do curso e a vinculação com os saberes necessários à prática docente do Pedagogo que atuará na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e mediante análise das fichas de cada disciplina e sua aplicação pelos profissionais envolvidos no curso de Pedagogia a Distância da UFU, os quais foram apresentados na seção 4.

Dessa forma, nas fichas das disciplinas, que temos como exemplo no **Anexo 1** desta dissertação, é possível verificar o nome da disciplina, o período, se é obrigatória ou optativa, sua carga horária, o objetivo geral e os específicos, a ementa, a descrição do programa e a referência bibliográfica. Esses dados contribuem para confirmar os saberes estudados em cada uma das disciplinas, a forma como ela foi desenvolvida e se houve alguma atividade prática que contribuísse para a vivência do futuro docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do

Ensino Fundamental. No total, o curso dispôs de oito semestres. É importante salientar que é na descrição do programa de cada ficha que se pode identificar o que seria proposto para o desenvolvimento do discente em Pedagogia e se estava aderente com as DCN e saberes docentes necessários ao Pedagogo.

No primeiro semestre foram desenvolvidas oito disciplinas, a saber: Didática 1 com quarenta e cinco horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “analisar as principais concepções no que se refere à formação do educador, evidenciando como pressupostos fundamentais o caráter multidimensional teórico-prático da sua formação”<sup>31</sup> e sendo de caráter obrigatório; História da Educação 1 (HE 1) com quarenta e cinco horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Compreender a revolução civilizatória empreendida no mundo antigo e nos processos de transmissão cultural por ele engendrados”<sup>32</sup> e sendo de caráter obrigatório; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 1 (MELP 1) com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, nessa disciplina há apenas um único objetivo que é “analisar o sistema linguístico sob a ótica da sociolinguística e da psicolinguística”<sup>33</sup> sendo de caráter obrigatório; Metodologia do Ensino da Matemática 1 (MEM 1) com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Propiciar uma visão crítica, reflexiva e atualizada do Ensino e da Aprendizagem da Matemática”<sup>34</sup> e sendo de caráter obrigatório; Projeto Integrado de Prática Educativa 1 (PIPE I) com trinta horas teóricas e trinta horas práticas, tendo como objetivo relevante “Promover a integração entre fundamentação teórica, pesquisa e a prática educativa na formação profissional do pedagogo”<sup>35</sup> e sendo de caráter obrigatório; De acordo com Silva,

O Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) tem o objetivo de iniciar o processo de formação do aluno para pesquisa em Educação, possibilitando um primeiro momento de aproximação sistematizada e orientada em diferentes práticas educativas, escolares e não escolares, que se configuram como objeto de atuação do Pedagogo, de modo a fazer com que se reconheça o campo de atuação do Pedagogo (SILVA, 2013, p. 75).

Nesse sentido, é oferecida a disciplina Princípio e organização do Trabalho do Pedagogo 1 (POTP 1), com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Subsidiar estudos sobre a atuação do Pedagogo numa perspectiva de reflexão-ação-reflexão” e “Desenvolver análise crítica das funções, atribuições e organização do trabalho

<sup>31</sup> Fonte: Ficha da disciplina Didática 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>32</sup> Fonte: Ficha da disciplina HE 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>33</sup> Fonte: Ficha da disciplina MELP 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>34</sup> Fonte: Ficha da disciplina MEM1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>35</sup> Fonte: Ficha da disciplina PIPE 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

desenvolvidos pelo especialista em educação (OE, SE, AE, IE)”<sup>36</sup> sendo de caráter obrigatório; Sociologia da Educação 1 com quarenta e cinco horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Compreender a função social da escola: reprodução social e/ou emancipação? A escola e o seu cotidiano: relações sociais, hierarquias, valores, conflitos”<sup>37</sup> sendo de caráter obrigatório; e Educação a Distância 1 (EaD 1) com quinze horas teóricas e quinze horas práticas tendo como objetivo relevante “Desenvolver habilidades que possibilitem orientar, produzir, capacitar, apoiar e assistir ao uso/aplicação pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação na modalidade de Educação a Distância”<sup>38</sup> sendo de caráter obrigatório.

Assim, no primeiro semestre do curso o Pedagogo em formação teve trezentos e sessenta horas teóricas e quarenta e cinco horas práticas, o que o coloca à frente de outros cursos, sobretudo os presenciais em que às vezes só há prática nas disciplinas de Estágios ao final do curso. Além disso, pode-se constatar que os objetivos das disciplinas do primeiro semestre, de modo geral, levaram em consideração os quatro saberes docentes apresentados por Tardif (2014) citados na seção 3 dessa dissertação, a saber: profissionais, por levar em conta o desenvolvimento do Pedagogo em todas as disciplinas do primeiro semestre e sua atuação prática na disciplina de PIPE 1 e na de EaD 1, as quais se tornam interdisciplinares frente as outras estudadas e proporciona condições do Pedagogo em formação já no primeiro semestre ter uma noção de suas atividades na prática; disciplinares, porque nesse primeiro semestre houve a articulação e inter-relação entre uma disciplina e a outra, fazendo sentido para a prática do Pedagogo em formação no momento da realização da disciplina de PIPE 1; curricular, por propor um currículo adequado ao desenvolvimento necessário ao Pedagogo levando em conta o contexto em que o mesmo está inserido, as DCN e as suas atuações práticas; e experienciais, porque promove condições de o futuro docente vivenciar e experimentar seus aprendizados adquiridos na teoria e transformá-los em ações práticas na disciplina de PIPE 1. Aqui a de EaD 1 que tem ações práticas também, contribui para que o discente tenha oportunidade de utilizar os recursos tecnológicos do curso, tanto para realização das disciplinas, quanto para a produção de atividades pelas quais serão necessárias o entendimento do uso dos mesmos, favorecendo uma futura utilização educativa nas ações escolares ou não-escolares. E como reforça Pimenta e Anastasiou,

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que

<sup>36</sup> Fonte: Ficha da disciplina POTP 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>37</sup> Fonte: Ficha da disciplina Sociologia da Educação 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>38</sup> Fonte: Ficha da disciplina EaD 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensino é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando-se. No entanto, também contribuem para revê-las, redirecioná-las e transformá-las. Daí a importância da pesquisa sobre o ensino na formação de professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 71).

Observa-se claramente que ao longo de cada disciplina o futuro Pedagogo adquire esses saberes e condições de praticar os conhecimentos aprendidos. Dando sequência ao curso de Pedagogia a Distância da UFU, tem-se que o segundo semestre foi realizado por oito disciplinas, complementares às do primeiro semestre. São elas: Educação a Distância 2 (EaD 2) com quinze horas teóricas e quinze práticas, tendo como objetivo relevante “Propiciar a construção de uma postura crítica e reflexiva de maneira a compreender as várias dimensões do uso pedagógico das novas mídias e tecnologias na Educação a Distância”<sup>39</sup> de caráter obrigatório; Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2 (POTP 2) com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “subsidiar estudos sobre a atuação do pedagogo numa perspectiva de reflexão-ação-reflexão”<sup>40</sup> de caráter obrigatório; Sociologia da Educação 2, com quarenta e cinco horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “trabalho interdisciplinar com outras disciplinas do primeiro semestre do Curso de Pedagogia a Distância: história e historiografia da educação e organização e estrutura da educação brasileira”<sup>41</sup> de caráter obrigatório; Metodologia do Ensino da Matemática 2 (MEM 2), com quarenta e cinco horas teóricas e quarenta e cinco horas práticas, tendo como objetivo relevante “Possibilitar ao Pedagogo e Professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental a consciência que a metodologia do ensino da Matemática somente poderá ser definida a partir do domínio do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula”<sup>42</sup> de caráter obrigatório; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 2 (MELP 2), com quarenta e cinco horas teóricas e quinze práticas, tendo como objetivo relevante “Analisar as práticas escolares do Ensino da Língua na Educação Básica”<sup>43</sup> e sendo de caráter obrigatório; Didática 2 com quarenta e cinco horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Caracterizar o processo ensino-aprendizagem a partir da

<sup>39</sup> Fonte: Ficha da disciplina EaD 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>40</sup> Fonte: Ficha da disciplina POTP 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>41</sup> Fonte: Ficha da disciplina Sociologia da Educação 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>42</sup> Fonte: Ficha da disciplina MEM 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>43</sup> Fonte: Ficha da disciplina MELP 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

análise da prática escolar e das teorias a ela subjacentes”<sup>44</sup> e “Analisar e discutir criticamente os elementos específicos articulando a dimensão humana teórica e a sociocultural da prática pedagógica” de caráter obrigatório; História da Educação 2 (HE 2) com quarenta e cinco horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante: “Aprender os diferentes processos de transmissão cultural das sociedades humanas, particularmente das sociedades ocidentais, possibilitando ao estudante a compreensão articulada e coerente dos processos educacionais do passado e suas possíveis relações com a realidade educacional da atualidade”<sup>45</sup> de caráter obrigatório; Projeto Integrado de Prática Educativa 2 (PIPE 2), com quinze horas teóricas e 45 práticas, tendo como objetivos relevantes “Possibilitar a aproximação sistematizada e orientada a diferentes práticas educativas escolares e não-escolares, objeto de atuação do pedagogo” e “Conscientizar-se da responsabilidade da formação intelectual do pedagogo para o exercício de uma prática educativa consciente e crítica”<sup>46</sup> de caráter obrigatório.

Dessa forma, no segundo semestre do curso houve a mesma quantidade de horas teóricas que no primeiro, totalizando trezentos e sessenta horas teóricas. Porém, no que se refere às horas práticas foi contabilizado um total de noventa horas práticas, levando em conta práticas estruturadas e de acordo com as disciplinas realizadas no segundo semestre. É importante enfatizar que as disciplinas de MELP 2 e MEM 2 tiveram quinze horas cada de atividades práticas e por meio da disciplina PIPE 2 o discente teve condições de vivenciar a prática docente, o que favorece muito na formação do futuro docente, já que ele terá condições de colocar em prática atividades educativas com alunos acerca do que foi aprendido nas disciplinas. Parreira Junior, contribui nesse sentido dizendo que:

As disciplinas oferecidas na modalidade semipresencial são caracterizadas por serem organizadas em estrutura modular de ensino e aprendizagem, focada na aprendizagem autônoma do aluno, que utilizam a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes tecnológicos e que dependem de esforço para serem desenvolvidas. Elas exigem um planejamento cuidadoso e a organização de um cronograma detalhado, considerando as aulas presenciais e também as aulas que serão oferecidas a distância (PARREIRA JUNIOR, 2012, p. 27).

Todos esses pontos estão sendo considerados nas disciplinas com caráter semipresenciais. E isso, demonstra tais preocupações em propiciar ao futuro Pedagogo condições práticas de atuação frente ao conteúdo estudado.

<sup>44</sup> Fonte: Ficha da disciplina Didática 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>45</sup> Fonte: Ficha da disciplina HE 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>46</sup> Fonte: Ficha da disciplina PIPE 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

Além disso, pode-se constatar que os objetivos das disciplinas do segundo semestre, também levaram em consideração os quatro saberes docentes apresentados por Tardif (2014), pois permitiu o desenvolvimento do discente em Pedagogia na prática de modo interdisciplinar, contextualizado, ressaltando o que Parreira Junior (2012) diz: “o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido por meio de ambientes virtuais de aprendizagem é necessária a participação efetiva de todos os atores através do compartilhamento de experiências, pesquisas e descobertas” (PARREIRA JUNIOR, 2012, p. 26). Conforme o que é previsto nas DCN e de acordo com o que os quatro saberes consideram como necessário à docência.

No terceiro semestre do curso foram realizadas sete disciplinas, complementares às dos primeiro e segundo semestres. São elas: Psicologia da Educação 1 com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Proporcionar a discussão sobre o significado do psicológico no campo educacional, sua determinação histórica, epistemológica e sobre as possibilidades de abertura para a construção de novos significados”<sup>47</sup> de caráter obrigatório; Didática 3 com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Compreender e interpretar a realidade escolar do ponto de vista do planejamento e da avaliação educacional”<sup>48</sup> de caráter obrigatório; História da Educação 3 (HE 3) com quarenta e cinco horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Compreender os conflitos e combates em torno da construção dos modelos escolares disseminados nas sociedades contemporâneas e brasileira”<sup>49</sup> de caráter obrigatório; Metodologia do Ensino de História (MEH) com quarenta horas teóricas e vinte prática, tendo como objetivo relevante “Analisar a proposta de desenvolvimento do raciocínio histórico em materiais didáticos diversos, segundo diferentes faixas etárias de desenvolvimento cognitivo, contemplando a educação infantil e o ensino fundamental”<sup>50</sup> de caráter obrigatório; PIPE 3 com trinta horas teóricas e trinta práticas, tendo como objetivo relevante “Compreender o papel da educação e identificar o papel do pedagogo no contexto da prática social e da educação escolar e não escolar”<sup>51</sup> de caráter obrigatório; POTP 3 com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Proporcionar o contato dos alunos com experiências de atuação do Pedagogo no âmbito escolar”<sup>52</sup> de caráter obrigatório; e Princípios e Métodos de Alfabetização 1 (PMA 1) com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo

<sup>47</sup> Fonte: Ficha da disciplina Psicologia da Educação 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>48</sup> Fonte: Ficha da disciplina Didática 3 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>49</sup> Fonte: Ficha da disciplina HE 3 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>50</sup> Fonte: Ficha da disciplina MEH do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>51</sup> Fonte: Ficha da disciplina PIPE 3 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>52</sup> Fonte: Ficha da disciplina POTP 3 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.



como objetivo relevante “Permitir aos alunos refletir sobre o ensino da língua escrita sob diferentes ângulos: o conhecimento epistemológico, linguístico, as relações entre leitura e escrita, entre ensino e aprendizagem e a intervenção educativa”<sup>53</sup> de caráter obrigatório.

Assim, no terceiro semestre a quantidade de horas teóricas foi de trezentas e cinquenta e cinco e as horas práticas se deram num total de oitenta, visando atividades orientadas ao que se espera de um Pedagogo na sua atuação escolar e não escolar. É importante enfatizar que as disciplinas de MEH e Didática 3 tiveram quinze horas cada de atividades práticas e PIPE 3 contribuiu para que fossem praticados os conhecimentos estudados nas disciplinas desse semestre. Além disso, mediante os objetivos analisados das disciplinas do terceiro semestre, pode-se dizer que foram trabalhados os quatro saberes docentes apresentados por Tardif (2014), pelas mesmas justificativas analisadas nos outros dois semestres, o que torna evidente a continuidade em manter o desenvolvimento dos futuros Pedagogos alinhada aos saberes esperados para os mesmos. Conforme constata Calixto,

Percebemos, analisando tanto o conceito de saberes docentes quanto a ideia de senso comum pedagógico, que um não exclui o outro. Para explicarmos em que se fundamenta a ação dos professores, nos é possível apoiar no conceito de saberes docentes, colocando em destaque o caráter sustentador deles para o trabalho dos docentes e sua forma de apropriação acrítica (senso comum pedagógico) ou a apropriação dotada até certo ponto de argumentos (consciência prática e consciência profissional) (CALIXTO, 2012, p. 41-42).

Isso se torna um fato na medida em que se observa que a evolução do curso se dá com essa iniciativa de prover tanto a consciência prática quanto a profissional. Uma faz relação com a outra e permite uma atividade pedagógica mais coerente. Além disso, é importante frisar que essas consciências só serão adquiridas no momento em que os saberes docentes estiverem incluídos no pensar pedagógico.

O quarto semestre do curso também foi composto de sete disciplinas, sendo complementares aos outros semestres, a saber: Didática 4 com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Problematizar e investigar práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola de educação básica”<sup>54</sup>; HE 4 com quarenta e cinco horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Conhecer, compreender, analisar, relacionar e questionar a educação escolar na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba”<sup>55</sup>; Metodologia do Ensino de Geografia com quarenta horas teóricas e vinte práticas, tendo como objetivo relevante “Compreender os processos de ensino

<sup>53</sup> Fonte: Ficha da disciplina PMA 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>54</sup> Fonte: Ficha da disciplina Didática 4 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>55</sup> Fonte: Ficha da disciplina HE 4 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

e de aprendizagem, metodologias e conteúdos do ensino de Geografia nos níveis de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental”<sup>56</sup>; PIPE 4 com quinze horas teóricas e quarenta e cinco práticas, tendo como objetivo relevante “Elaborar e vivenciar experiências utilizando metodologias e procedimentos de apresentação e divulgação dos conhecimentos produzidos e adquiridos”<sup>57</sup>; POTP 4 com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Compreender e analisar a prática de atuação do pedagogo, tendo em vista seu papel na construção do projeto pedagógico da escola”<sup>58</sup>; PMA 2 com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Oferecer aos professores e pedagogos condições para realizar/organizar uma prática pedagógica alfabetizadora efetiva, dentro das concepções de letramento e construção do conhecimento”<sup>59</sup>; e Psicologia da Educação 2 com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Discutir as diferentes concepções de constituição do sujeito com base nas teorias: comportamentalistas, humanistas, psicanalistas e suas implicações para o campo da educação”<sup>60</sup>. Todas de cunho obrigatório.

Mediante isso, pode-se dizer que no quarto semestre a quantidade de horas teóricas foi de trezentas e quarenta e as horas práticas se deram num total de sessenta e cinco, assim como as dos outros semestres, foram disciplinas capazes de desenvolver o futuro docente para prática e realidade escolar e não escolar. É importante enfatizar que a disciplinas de Metodologia do Ensino de Geografia teve quarenta horas de atividades práticas e PIPE 4 foi de fundamental relevância para que fosse colocado em prática o conhecimento adquirido nas demais disciplinas. Conforme análise dos objetivos das disciplinas do quarto semestre verificou-se a preocupação em desenvolver os quatro saberes docentes apresentados por Tardif (2014), tendo as justificativas dos outros semestres se complementando e tornando o curso coerente com a prática do futuro docente.

No quinto semestre o discente em Pedagogia teve sete disciplinas, as quais foram complementares aos semestres anteriores. São elas: Educação Infantil 1 com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Compreender a Educação infantil no contexto educacional brasileiro, a partir da análise de práticas político-pedagógicas vigentes na creche, na pré-escola e outros espaços institucionais”<sup>61</sup>; Filosofia 1 com quarenta

---

<sup>56</sup> Fonte: Ficha da disciplina Metodologia do Ensino de Geografia do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>57</sup> Fonte: Ficha da disciplina PIPE 4 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>58</sup> Fonte: Ficha da disciplina POTP 4 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>59</sup> Fonte: Ficha da disciplina PMA 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>60</sup> Fonte: Ficha da disciplina Psicologia da Educação 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>61</sup> Fonte: Ficha da disciplina Educação Infantil 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

e cinco horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Poder garantir a referência de processo do saber, vinculado à capacidade crítico-reflexiva”<sup>62</sup>; Estágio Supervisionado 1 com quinze horas teóricas e quarenta e cinco práticas, tendo como objetivo relevante “Compreender a contribuição da pesquisa científica como meio de desenvolvimento profissional e de fundamentação para a intervenção na prática educativa”<sup>63</sup>; Conforme salientado por Silva,

O Estágio curricular ou estágio supervisionado, conforme consta no PPC, está organizado e desenvolvido em conformidade e integração ao PIPE. As atividades planejadas, desenvolvidas e avaliadas pelos alunos possibilitarão a elaboração de sínteses significativas fundamentadas em reflexões e análises construídas ao longo da formação. Constituem espaço curricular privilegiado para o diagnóstico e o desenvolvimento de atividades de intervenção na escola e para o aprofundamento teórico-prático das experiências da iniciação profissional (SILVA, 2013, p. 76).

Além disso, o quinto semestre foi composto também pelas disciplinas, Metodologia do Ensino de Ciência 1 (MEC 1) com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Possibilitar a articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com a prática de ensino de Ciências das escolas da Educação Básica”<sup>64</sup>; POTP 5 com quarenta e cinco horas teóricas e nenhuma prática, tendo como único objetivo “Analisar as políticas educacionais na atualidade e suas implicações na gestão da educação em contextos escolares e não-escolares”<sup>65</sup>; Psicologia da Educação 3 com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Através de conhecimentos de Psicologia, espera-se contribuir para que o Pedagogo possa compreender a complexidade psíquica do comportamento humano no processo de ensino-aprendizagem e atuar de acordo com esta compreensão”<sup>66</sup>; e Educação Ambiental com quarenta e cinco horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Capacitar o aluno para que este, atuando como professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possa tratar com competência a temática meio ambiente”<sup>67</sup>. Todas de cunho obrigatório. Porém, nesse semestre o discente teve a oportunidade de escolher uma disciplina optativa. A relação das disciplinas que ele pode escolher foi apresentada na seção 4, na tabela 14.

Como observado, no quinto semestre a quantidade de horas teóricas foram de trezentas e trinta e as horas práticas se deram num total de quarenta e cinco, realizadas no Estágio

<sup>62</sup> Fonte: Ficha da disciplina Filosofia 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>63</sup> Fonte: Ficha da disciplina Estágio Supervisionado 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>64</sup> Fonte: Ficha da disciplina MEC 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>65</sup> Fonte: Ficha da disciplina POTP 5 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>66</sup> Fonte: Ficha da disciplina Psicologia da Educação 3 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>67</sup> Fonte: Ficha da disciplina Educação Ambiental do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

Supervisionado. É importante salientar que nesse semestre o discente também pode realizar uma disciplina optativa a qual deveria ter trinta horas teóricas. Dessa forma, pode-se afirmar que as disciplinas permitiram que o discente fosse ainda mais preparado para a sua função pedagógica nos diversos contextos da educação. Conforme análise dos objetivos das disciplinas do quinto semestre verificou-se a preocupação em desenvolver os quatro saberes docentes apresentados por Tardif (2014). Foram praticados, principalmente no que foi proposto no programa da disciplina de Estágio Supervisionado 1, a qual pode ser verificada na ficha dessa disciplina em anexo, possibilitando uma formação docente de acordo com as necessidades escolares e não-escolares.

O sexto semestre foi bem parecido com o quinto, pois as disciplinas foram sequentes. A saber: Educação Infantil 2 com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Desenvolver análise crítica dos condicionantes socioculturais, políticos e ideológicos presentes na formação do profissional da Educação Infantil”<sup>68</sup>; Filosofia 2 com quarenta e cinco horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Desenvolver a reflexão crítica sobre a especificidade da Filosofia para a compreensão do fenômeno educativo através da leitura dos textos clássicos da filosofia relativos à ementa do programa da disciplina”<sup>69</sup>; Estágio Supervisionado 2 com quinze horas teóricas e quarenta e cinco práticas, tendo como objetivo relevante “Elaborar projetos de intervenção para o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão na realidade escolar de Educação Básica”<sup>70</sup>; Metodologia do Ensino de Ciência 2 (MEC 2) com quarenta e cinco horas teóricas e quinze práticas, tendo como objetivo relevante “Cooperar na transformação da sociedade, na medida em que possibilita aos futuros licenciados realizar a articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com a construção de práticas para o ensino de Ciências das escolas de Educação Básica”<sup>71</sup>; POTP 6 com quarenta e cinco horas teóricas e nenhuma prática, tendo como único objetivo “Compreender, a partir de suas determinações histórico-sociais, os fenômenos teórico-metodológicos que permeiam e definem a gestão e organização dos processos de trabalho em contextos escolares e não-escolares”<sup>72</sup>; e Psicologia da Educação 4 com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Estabelecer distinções entre problemas escolares e problemas de

---

<sup>68</sup> Fonte: Ficha da disciplina Educação Infantil 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>69</sup> Fonte: Ficha da disciplina Filosofia 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>70</sup> Fonte: Ficha da disciplina Estágio Supervisionado 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>71</sup> Fonte: Ficha da disciplina MEC 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>72</sup> Fonte: Ficha da disciplina POTP 6 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

aprendizagem”<sup>73</sup>. Todas de cunho obrigatório. Porém, nesse semestre o discente teve a oportunidade de escolher mais uma disciplina optativa com trinta horas teóricas.

Assim, no sexto semestre a quantidade de horas teóricas foi de duzentas e setenta e as horas práticas se deram num total de sessenta, sendo 15 na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciência e quarenta e cinco realizadas no Estágio Supervisionado 2. Diante dessa análise, é possível confirmar que as disciplinas, a cada semestre desenvolvem ainda mais o discente para o exercício das atividades pedagógicas intrínsecas às suas práticas escolares ou não-escolares. Mediante a verificação dos objetivos de cada disciplina atrelados aos saberes necessários aos docentes, pode-se constatar que houve o desenvolvimento dos futuros Pedagogos tendo por base os quatro saberes docentes elencados por Tardif (2014), sobretudo na disciplina de Estágio Supervisionado 2 e Metodologia do Ensino de Ciências 2, nas quais o discente pode realizar atividades práticas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas estudadas até aqui.

No sétimo e penúltimo semestre do curso foram realizadas sete disciplinas, complementares aos demais semestres, a saber: Currículos e Culturas Escolares 1 (CCE 1) com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Analisar as tendências e perspectivas emergentes na história do currículo, tendo como foco os fundamentos epistemológicos neste campo de estudo”<sup>74</sup>; Educação de Jovens e Adultos 1 (EJA 1) com quarenta e cinco horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo único “Compreender as múltiplas dimensões envolvidas na educação do adulto e suas diferentes abordagens”<sup>75</sup>; Jeffrey e Camargo, esclarecem que:

A formação inicial e continuada de professores deve dialogar com os demais campos, bem como favorecer a formação de um profissional capaz de compreender as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo (jovens e adultos) e atender às três funções propostas à modalidade EJA (reparadora, equalizadora e permanente) (JEFFREY; CAMARGO, 2015, p. 113).

É interessante esse ponto de vista das autoras, porque de acordo com o que foi proposto em EJA, pode-se confirmar que está relacionado a essas três propostas salientadas por elas. De caráter também muito importante para formação do Pedagogo, nesse semestre foram oferecidas também as disciplinas, Educação Especial com quarenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Criar um espaço propício à reflexão e ao debate sobre os vários aspectos da educação especial buscando estabelecer diferentes olhares

<sup>73</sup> Fonte: Ficha da disciplina Psicologia da Educação 4 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>74</sup> Fonte: Ficha da disciplina CCE 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>75</sup> Fonte: Ficha da disciplina EJA 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

sobre o cotidiano escolar, visando despertar para a necessidade de uma sociedade e escola inclusiva para todo cidadão, independente de suas condições físicas ou sensoriais”<sup>76</sup>; Estágio Supervisionado 3 com trinta horas teóricas e cento e vinte práticas, tendo como objetivo relevante “Elaborar um Plano de Trabalho do Pedagogo (PTP)”<sup>77</sup>; Filosofia da Educação 1 com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Compreender que a forma como a relação sujeito/objeto é concebida e vivenciada marca profundamente a intencionalização da teoria e da prática ativadas pela educação”<sup>78</sup>; Políticas e Gestão da Educação 1 (PGE 1) com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Promover a análise da legislação educacional, considerando seu conteúdo e seu significado, como uma constituição sócio-histórica”<sup>79</sup>; e Sociedade, Trabalho e Educação 1 com quarenta e cinco horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo único “Sob o contexto do debate sobre o desenvolvimento social, compreender a educação em sua dimensão de processo formativo para o trabalho considerando este como elemento central da constituição da subjetividade do ser humano e da estruturação da sociedade”<sup>80</sup>. Todas de cunho obrigatório.

Mediante isso, pode-se dizer que no sétimo semestre a quantidade de horas teóricas foram de trezentas e quarenta e cinco e as horas práticas se deram num total de cento e vinte realizada no Estágio Supervisionado 3. Como nos demais semestres, foram disciplinas que permitiram o desenvolvimento do futuro discente para prática e realidade escolar e não-escolar. No que se refere aos objetivos das disciplinas do sétimo semestre, tem-se a clareza de que houve o desenvolvimento dos quatro saberes docentes destacados por Tardif (2014), permitindo ao discente, já no término do curso uma formação relevante e coerente com o que ele terá de vivenciar na prática pedagógica dos diversos contextos educativos em que estiver inserido e atuando profissionalmente.

O oitavo e último semestre do curso foi composto de sete disciplinas, sequentes às do sétimo semestre e fazendo interconexão com as dos semestres anteriores, elas são: Currículos e Culturas Escolares 2 (CCE 2) com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Possibilitar a compreensão, análise e elaboração do planejamento curricular”<sup>81</sup>; Educação de Jovens e Adultos 2 (EJA 2) com sessenta horas teóricas e nenhuma

<sup>76</sup> Fonte: Ficha da disciplina Educação Especial 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>77</sup> Fonte: Ficha da disciplina Estágio Supervisionado 3 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>78</sup> Fonte: Ficha da disciplina Filosofia da Educação 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>79</sup> Fonte: Ficha da disciplina PGE 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>80</sup> Fonte: Ficha da disciplina Sociedade, Trabalho e Educação 1 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>81</sup> Fonte: Ficha da disciplina CCE 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

prática, tendo como objetivo relevante “Conhecer e compreender as bases políticas, filosóficas e metodológicas das propostas, projetos e campanhas de alfabetização e de EJA”<sup>82</sup>; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com quarenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Ensinar os sinais básicos necessários para que se possa estabelecer uma comunicação inicial entre o egresso do curso e uma pessoa surda usuária da Libras”<sup>83</sup>; Estágio Supervisionado 4 com trinta horas teóricas e cento e vinte práticas, tendo como objetivo relevante “Contribuir para que os alunos sistematizem uma análise crítica a partir do confronto entre os conhecimentos e habilidades no curso e as práticas escolares cotidianas”<sup>84</sup>; Filosofia da Educação 2 com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “O aluno, ao final da disciplina, será capaz de ter uma visão sistemática e crítica dos fundamentos filosóficos da Educação no âmbito da história da cultura ocidental”<sup>85</sup>; Políticas e Gestão da Educação 2 (PGE 2) com sessenta horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo relevante “Encaminhar o entendimento da especialidade das políticas educacionais, elaboradas ao longo do processo brasileiro”<sup>86</sup>; e Sociedade, Trabalho e Educação 2 com quarenta e cinco horas teóricas e nenhuma prática, tendo como objetivo único “Sob o contexto do debate sobre o desenvolvimento social, compreender a educação em sua dimensão do processo formativo para o trabalho considerando este como elemento central na constituição da subjetividade do ser humano e da estruturação da sociedade”<sup>87</sup>. Todas de cunho obrigatório.

Perante isso, pode-se dizer que no oitavo semestre a quantidade de horas teóricas foi de trezentas e sessenta e as horas práticas se deram num total de cento e vinte, no Estágio Supervisionado 4. Foi observado que, como em todos os sete semestres, as disciplinas permitiram o desenvolvimento do Pedagogo em vésperas de conclusão de curso para a prática e realidade pedagógica que o mesmo estiver inserido. Com relação aos objetivos das disciplinas do oitavo semestre, evidencia-se que houve o desenvolvimento dos quatro saberes docentes destacados por Tardif (2014), garantindo que o curso todo tivesse linearidade e compromisso com a formação do Pedagogo mediante as suas necessidades de atuações nas realidades educativas em que o mesmo estiver inserido. O autor assevera ainda que,

A Pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada

<sup>82</sup> Fonte: Ficha da disciplina EJA 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>83</sup> Fonte: Ficha da disciplina Libras do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>84</sup> Fonte: Ficha da disciplina Estágio Supervisionado 4 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>85</sup> Fonte: Ficha da disciplina Filosofia da Educação 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>86</sup> Fonte: Ficha da disciplina PGE 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

<sup>87</sup> Fonte: Ficha da disciplina Sociedade, Trabalho e Educação 2 do curso de Pedagogia a Distância da UFU, 2009.

diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade (TARDIF, 2014, p. 149).

E tudo isso está evidente em cada um dos oitos semestres do curso. Além disso, nas ementas de cada disciplina, de modo geral, é percebido a necessidade de que no final das disciplinas o discente esteja apto para o desenvolvimento das crianças levando em conta o contexto em que elas estão inseridas, as necessidades de aprendizagem delas e as que estão concebidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, proporciona condições para que o Pedagogo seja desenvolvido em outros segmentos da educação, sejam nos contextos escolares ou não-escolares. Um fator importante a ser destacado é com relação à certificação final do discente em Pedagogia. De acordo com Silva,

Para certificação do aluno ao final do curso, é estipulada, como registro no PPC, a integralização curricular que implica aprovação do aluno em todas as disciplinas, bem como a conclusão das atividades de estágio e PIPE e das atividades acadêmicas complementares. O atendimento desses requisitos certifica ao concluinte o título de licenciado em Pedagogia (SILVA, 2013, p. 76).

É importante destacar que as atividades teóricas foram realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso sob a orientação e correção do tutor a distância e que as atividades práticas foram realizadas no polo presencial sob a orientação e correção do tutor presencial. Elas foram definidas e planejadas pelos professores especialistas mediante as orientações recebidas pelos coordenadores do curso, propiciando a pesquisa e reflexão da prática do Pedagogo, mesmo quando a atividade era totalmente teórica. Essas informações foram retiradas da avaliação realizada pelos alunos a qual será apresentada no último tópico.

## **5.2 A contemplação da proposta atual de Educação a Distância no planejamento e execução do curso de Pedagogia a Distância da UFU turma 2009**

Como visto no tópico anterior, cada atividade teórica foi realizada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle), pelo qual o discente teve condições de acessar os materiais didáticos selecionados e confeccionados para sua formação, bem como interagir com o tutor, professor e os outros discentes da turma em que estava inserido, a qual estava interligada ao seu polo de origem. Diante esse fato é importante que seja analisado se esse ambiente e demais recursos de aprendizagem levam em conta a proposta atual de EaD no



Ensino Superior e para a formação do docente que atuará na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em que poderão utilizar desses mesmos recursos para propiciar um processo de ensino e aprendizagem baseado nas Tecnologias Educacionais.

Entende-se por Tecnologias Educacionais todo recurso didático planejado para utilização na educação seja ela formal ou informal, presencial ou a distância. Behrens (2008) assevera que “Os princípios da tecnologia da informação auxiliam o entendimento de que a informática pode ser instrumento afinado perfeitamente com os projetos de aprendizagem e com as práticas pedagógicas, desde que haja gerenciamento adequado dos recursos informatizados” (BEHRENS, 2008, p. 103). Isso quer dizer que, apesar desses recursos existirem e serem de fato um tanto quanto atrativos faz-se necessário o planejamento para sua melhor utilização, tendo em vista o contexto dos alunos e as necessidades de aprendizagem.

Nas disciplinas de EaD 1 e 2, o discente teve condições de aprender acerca dessa modalidade e de suas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem. Também adquiriu conhecimentos acerca dos recursos tecnológicos para educação ou tecnologias educacionais e isso pode ser observado nas ementas de ambas às disciplinas (**Anexos 1 e 2**).

Esse conhecimento adquirido nas disciplinas de EaD permitiram que o aluno pudesse utilizar desses recursos para suas práticas nas disciplinas com atividades práticas e de estágio. Além disso, por meio do ambiente virtual de aprendizagem, pode-se entender como se dá o processo de aprendizagem na modalidade a distância, observando o papel do tutor, do professor, do próprio aluno, das diversas coordenações, da equipe técnica, entre tantos outros que garantem a qualidade na execução de um processo de aprendizagem nessa modalidade de educação. Essa constatação foi analisada mediante as avaliações dos alunos sobre o curso e que serão apresentadas no tópico seguinte.

Ao observar o PPC e as ementas do curso, tem-se que o planejamento do curso e das disciplinas, levaram em conta, possibilidades de uso das Tecnologias Educacionais, o contexto dos alunos, o desenvolvimento de toda equipe para a melhor condução da prática pedagógica ao longo do curso e a inclusão digital de alunos. Tudo isso permite dizer que houve articulação entre o curso de Pedagogia a Distância da UFU com o que está sendo proposto atualmente nos cursos a distância. Essa proposta está definida nos Referenciais de Qualidade de EaD para a Educação Superior do MEC e nos estudos sobre a prática da EaD realizadas por vários autores, dentre eles os que foram citados na seção 3.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) um curso a distância tem qualidade quando leva em conta, a saber:

a) a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; b) sistemas de comunicação; c) material didático; d) avaliação; e) equipe multidisciplinar; f) infraestrutura de apoio; g) gestão acadêmico-administrativa; e h) sustentabilidade financeira (BRASIL, MEC/SEED, 2007, p. 7).

E cada um desses itens é avaliado por uma equipe do MEC mediante agenda de visita aos polos da IES que planeja e executa um projeto de EaD em um curso Superior. Porém, é importante salientar que de acordo com Parreira Junior,

O Ministério da Educação reconhece na apresentação do documento que ele não representa a legislação, pois não está definido nos decretos e portarias, mas é um compilado dessas regulamentações e estão agrupados em um conjunto de procedimentos que podem nortear o trabalho das instituições interessadas na educação a distância (PARREIRA JUNIOR, 2012, p. 53).

Ainda de acordo com o autor essas categorias não são analisadas de modo isolado. “Elas entrelaçam e se complementam, produzindo em seu conjunto o arcabouço do curso proposto” (PARREIRA JUNIOR, 2012, p. 54).

Na categoria *Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem*, tem-se que a mesma pode ser considerada como o alicerce pelo qual será proposto e definido o PPC, além disso, nela é possível identificar,

A epistemologia de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil de egresso do curso e, a partir dessas opções, definir como será produzido o material instrucional, de tutoria, de comunicação e de avaliação, definindo os princípios e diretrizes que vão apoiar o processo de ensino e aprendizagem. Essa opção epistemológica também vai definir a organização do currículo (PARREIRA JUNIOR, 2012, p. 54).

Com relação a essa categoria, o autor assevera ainda que nela “é apresentada a questão do uso das TICs e como sua utilização contribuirá para a construção do conhecimento por parte do aluno” (PARREIRA JUNIOR, 2012, p. 54). Nesse sentido, Brasil, complementa esclarecendo que,

O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento (BRASIL, MEC/SEED, 2007, P. 9).

A categoria *Sistemas de Comunicação* evidencia a especificação do modelo de tecnologia adotada pelo curso e sua prática nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, “tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes” (BRASIL, MEC/SEED, 2007, p. 10). De acordo com Parreira Junior (2012, p. 55), “O projeto

deve estar apoiado em um sistema de comunicação que possibilite ao estudante resolver questões referentes ao material didático e seus conteúdos, assim como aspectos relacionados à orientação de aprendizagem e avaliação”. Cabe destacar também a interação, como parte necessária a essa categoria, já que é por meio dos sistemas de comunicações que a mesma ocorrerá.

Com relação à categoria *Material Didático* pode-se dizer ele deve ser produzido de modo customizado e de acordo com “os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos definidos no PPC, com a finalidade de propiciar a construção do conhecimento e mediar a comunicação entre professor e aluno, devendo ser avaliado previamente” (PARREIRA JUNIOR, 2012, p. 55). Conforme apresentado nos Referenciais de Qualidade,

É recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância, buscando integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores (BRASIL, MEC/SEED, 2007, p. 15).

Com relação à categoria *Avaliação*, nos referenciais elas estão apresentadas em dois aspectos, no que se refere ao processo de aprendizagem e com relação à avaliação institucional. “A instituição deve conceber um processo contínuo de avaliação quanto à organização didático-pedagógica; corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discente; instalações físicas; e meta-avaliação (auto-avaliação e avaliação externa)” (PARREIRA JUNIOR, 2012, p. 57).

Na categoria *Equipe multidisciplinar*, tem-se que ela deve ser composta por recursos humanos capazes de desenvolver o curso de modo eficaz. “Eles devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância em que três categorias profissionais (docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo) devem estar em constante qualificação, pois são essenciais para uma oferta de qualidade” (PARREIRA JUNIOR, 2012, p. 57). Ainda nesse sentido, está descrito nos referenciais que “É preciso a apresentação dos currículos e outros documentos necessários para comprovação da qualificação dos docentes, inclusive especificando a carga horária semanal dedicada às atividades do curso” (BRASIL, MEC/SEED, 2007, p. 20).

No que concerne à categoria *Infraestrutura* tem-se que a mesma está nas estruturas físicas, aqui representadas pelos polos de apoio presenciais e nos materiais disponíveis tanto online quanto fisicamente.

Na categoria *Gestão Acadêmico-Administrativa*, tem-se que a mesma “deve oferecer ao estudante matriculado em cursos a distância o acesso aos mesmos serviços disponíveis para os alunos do ensino tradicional” (PARREIRA JUNIOR, 2012, p. 59). Nos referenciais fica claro que

A logística que envolve um projeto de educação a distância, a saber: os processos de tutoria, produção e distribuição de material didático, acompanhamento e avaliação do estudante, precisam ser rigorosamente gerenciados e supervisionados, sob pena de desestimular o estudante levando-o ao abandono do curso, ou de não permitir devidamente os registros necessários para a convalidação do processo de aprendizagem (BRASIL, MEC/SEED, 2007, p. 29).

Por fim, na categoria *Sustentabilidade Financeira*, é importante considerar a necessidade de investimento na produção do curso, pois isso é o que determinará o desenvolvimento de um curso com qualidade, no qual estejam contempladas, a produção de material didático, a formação de equipe, a implantação de polos, dos demais recursos educacionais e de um sistema de gerenciamento de cada item proposto.

Mediante essas informações de cada categoria definida nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, tem-se que no curso de Pedagogia a Distância da UFU, cada uma dessas categorias foram levadas em consideração. E isso está evidente tanto no PPC quanto no desenvolvimento do curso ao longo dos quatro anos, motivo pelo qual se confirma a adequação do curso às necessidades de qualidade propostas pelo MEC/SEED (2007).

Para o melhor esclarecimento de que o curso de Pedagogia a Distância da UFU foi bem avaliado nesses quesitos, é importante que se leve em conta as avaliações do curso realizadas tanto pelos alunos da turma de 2009 desse curso, quanto à avaliação realizada pela equipe do MEC como critério de aprovação do curso. Assim, no próximo tópico serão apresentadas cada uma delas e suas correlações com o que foi planejado versus o que foi executado, bem como o atingimento dos objetivos propostos pelo curso, tendo em vista a Formação de Pedagogos para atuação na educação formal e informal, presencial e a distância, com as tecnologias educacionais e a articulação delas com a prática educativa.

### **5.3 Os resultados atingidos na formação do discente do curso de Pedagogia a Distância da UFU**

O curso de Pedagogia a Distância teve um bom atingimento de seus resultados e essa afirmação pode ser feita mediante análise dos documentos referentes à avaliação dos alunos e à avaliação de qualidade do MEC, nos dados respondidos para o Anuário de Educação de 2015 e Censo de EaD de 2014.

No que concerne a cada um dos documentos relatados é importante frisar que a avaliação se deu tanto para responder perguntas acerca do atingimento dos objetivos e metas do PPC, quanto da apresentação de dados do Sistema de Gerenciamento de Educação (SIGE).

De acordo com as informações respondidas para o Censo de EaD de 2014, o curso teve seu início em Agosto de 2009 e foi concluído em 2013. Teve um total de 3496 horas e foi realizado nos seguintes Polos de Apoio Presencial (PAP): Araxá, Carneirinho, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia. Como se observa foi realizado conforme planejado no PPC. O número de docentes do curso foram 38, sendo 26 Doutores; 9 Mestres e 3 Especialistas. A quantidade de tutores destinada para a turma foi de 12 a distância e 10 presenciais. O número total de vagas ofertadas foram 410, sendo que 223 se matricularam e 208 se formaram, podendo concluir que 15 evadiram do curso. Analisando os discentes pelo sexo tem-se que 211 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino. No que tange às causas da evasão, de acordo com os discentes, se deram por: Falta de tempo para estudar e participar do curso e Acúmulo de atividades no trabalho.

Ainda de acordo com o questionário respondido para o Censo 2014 é importante ressaltar que o curso levou em conta os recursos educacionais previstos no curso. Como: Livros e materiais impressos produzidos para o curso; Hipertextos; Multimídias em CDs e DVDs; Teleaulas (aulas expositivas previamente gravadas); Vídeos curtos (menos de 10 minutos); Vídeos longos (mais de 10 minutos); Jogos; Estudos de casos; Discussões em pequenos grupos; Solução de problemas como forma de aprendizagem; Fórum; E-mail; Lista de discussão; Chat; Avaliações a distância (banco de questões); Avaliações presenciais (banco de questões); Webconferência; Atendimento virtual a educandos; e Ambiente para produção colaborativa de textos. Como se observa foram utilizados vários recursos para aprendizagem, os quais favoreceram um processo de ensino e aprendizagem que condiz com o que é proposto pela EaD atual. Além disso, possibilitou aos discentes melhores condições de estudar, já que se utilizou de vários recursos, os quais levam em conta as inteligências múltiplas.

No PPC era previsto atendimento para alunos com Deficiência e isso foi cumprido. Na turma de 2009 teve 1 aluna com deficiência visual (cegueira). De acordo com o documento respondido para o Censo de 2014.

Ainda de acordo com o documento respondido para o Censo 2014, alguns obstáculos foram enfrentados pelos discentes ao longo do curso, a saber: Resistência dos educadores à modalidade EaD; Resistência dos educandos à modalidade EaD; Suporte pedagógico e de TI para estudantes; Desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer

EaD; e Evasão dos educandos. Como observado, existiram obstáculos, porém, mediante a quantidade quase que total de alunos que entraram e concluíram o curso, pode-se dizer que tais obstáculos não repercutiram negativamente no curso.

No que se referem aos dados obtidos nas avaliações de qualidade do MEC e na avaliação do curso realizada pelos alunos, tem-se que as mesmas esclarecem ainda mais os resultados atingidos. Assim, a avaliação do MEC é realizada por meio de um instrumento de avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância visando o reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso. A mesma foi realizada no Polo UAB da cidade de Carneirinho-MG, por meio de uma visita que foi previamente agendada para o dia 17 de Abril de 2013 e se deu até o dia 20 de Abril de 2013. Foi realizada por uma Comissão Avaliadora composta pelo professor Dr. Luiz Roberto Gomes e professor Dr. Paulo Sérgio Teixeira do Prado. De acordo com os avaliadores todos os documentos analisados estavam condizentes com as solicitações do INEP à IES.

Analizando as questões da avaliação, foi observado que é composta por categorias, as quais são apresentadas por meio de três dimensões. E cada uma teve notas entre 0 e 5 pontos, em alguns casos tiveram como critério de avaliação, Não se Aplica (NSA).

A primeira dimensão refere-se à Organização Didático-Pedagógica, as fontes de consultas utilizadas para avaliar como ela se deu no curso de Pedagogia a distância da UFU foram: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), PPC, DCN e Formulário eletrônico preenchido pela IES no e-MEC. Nessas fontes foram analisados, alguns dados conforme o quadro a seguir.

**Quadro 3 – Dimensão 1 – Organização Didática Pedagógica**

<b>Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica</b>	<b>Nota</b>
Contexto educacional	5
Políticas institucionais no âmbito do curso	5
Objetivos do curso	5
Perfil profissional do egresso	5
Estrutura curricular (Considerar como critério de análise também a pesquisa e a extensão, caso estejam contempladas no PPC)	5
Conteúdos curriculares	5
Metodologia	4
Estágio curricular supervisionado NSA para cursos que não contemplam estágio no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de estágio supervisionado	5
Atividades complementares NSA para cursos que não contemplam atividades complementares no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas	5

diretrizes não preveem a obrigatoriedade de atividades complementares	
Trabalho de conclusão de curso (TCC) NSA para cursos que não contemplam TCC no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de TCC	5
Apoio ao discente	3
Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	5
Atividades de tutoria NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004	5
Tecnologias de informação e comunicação – TICs - no processo ensino-aprendizagem	5
Material didático institucional NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático institucional no PPC, obrigatório para cursos a distância (Para fins de autorização, considerar o material didático disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	4
Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes NSA para cursos presenciais que não contemplam mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes no PPC, obrigatório para cursos a distância	5
Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	4
Número de vagas (Para os cursos de Medicina, considerar também como critério de análise: disponibilidade de serviços assistenciais, incluindo hospital, ambulatório e centro de saúde, com capacidade de absorção de um número de alunos equivalente à matrícula total prevista para o curso; a previsão de 5 ou mais leitos na (s) unidade (s) hospitalar (es) própria (s) ou conveniada (s) para cada vaga oferecida no vestibular do curso, resultando em um egresso treinado em urgência e emergência; atendimento primário e secundário capaz de diagnosticar e tratar as principais doenças e apto a referir casos que necessitem cuidados especializados)	5
Integração com as redes públicas de ensino Obrigatório para as Licenciaturas, NSA para os demais que não contemplam integração com as redes públicas de ensino no PPC	5
Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS no PPC	NSA <sup>88</sup>
Ensino na área de saúde Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos	NSA <sup>89</sup>
Atividades práticas de ensino Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos	NSA <sup>90</sup>
<b>Resultado Final</b>	<b>4,7</b>

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Informações do Curso de Pedagogia a Distância (2013, p. 6, 7 e 8).

As conclusões da Comissão avaliadora acerca da Dimensão 1, evidenciam que em termos de contexto educacional, o PPC engloba de forma eficaz as necessidades de aprendizagens relativas aos conhecimentos de ordem econômica e social. O PDI está implantado de maneira excelente, no âmbito do curso. Os objetivos estão coerentes e de acordo com o perfil profissional do egresso, ou seja, apresenta claramente a estrutura

<sup>88</sup> Justificativa para conceito NSA: Trata-se de um curso de licenciatura em pedagogia.

<sup>89</sup> Justificativa para conceito NSA: Trata-se de um curso de licenciatura em pedagogia.

<sup>90</sup> Justificativa para conceito NSA: Trata-se de um curso de licenciatura em pedagogia.

curricular contextualizada com a necessidade educacional dos alunos. Enfatiza que a estrutura curricular contempla, de maneira excelente,

Os aspectos de flexibilidade, interdisciplinaridade, carga horária, articulação teórico-prática e mecanismo de conhecimento da modalidade de educação a distância, realizado, principalmente, por meio das disciplinas “Educação à Distância I” e “Educação à Distância II”, ofertadas no primeiro ano do curso. Os conteúdos curriculares possibilitam, de maneira excelente, o desenvolvimento do perfil profissional do egresso. As atividades pedagógicas apresentam boa coerência com a metodologia implantada (UFU – Centro de Educação a Distância. Informações do Curso de Pedagogia a Distância, 2013. Pg. 7 e 8).

Ainda de acordo com o Comitê de avaliação, nos depoimentos dos alunos há uma solicitação de que se houvessem mais encontros presenciais com os professores das disciplinas do curso, tendo em vista que só possuem dois encontros por semestre com os mesmos. Já com relação ao Estágio e o trabalho de conclusão do curso, a Comissão de avaliação assevera que sua implantação e regulamentação se deram de modo eficaz e excelente.

No que se refere ao apoio ao discente, realizado pelos tutores, a Comissão avaliadora, ressalta que se deu de maneira suficiente, tendo em vista “os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares” (UFU – Centro de Educação a Distância. Informações do Cursos Curso de Pedagogia a Distância, 2013. Pg. 07 e 08).

O comitê assevera ainda que as ações acadêmico-administrativas estão implantadas de maneira eficaz, que as atividades de tutoria atendem, de maneira excelente, às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular. Atestam ainda que o material didático institucional está aderente ao que se definiu no projeto pedagógico do curso para formação do Pedagogo, que os mecanismos de interação entre docentes/tutores e estudantes são congruentes com o que se planejou para o curso e que os procedimentos de avaliação utilizados nos processos de ensino-aprendizagem são eficazes para o contexto de aprendizagem dos alunos.

A segunda dimensão Corpo Docente e Tutorial, teve como fonte de análise os mesmos documentos da dimensão 1. Conforme o quadro a seguir é possível verificar os itens avaliados, bem como a pontuação adquirida.



**Quadro 4 – Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial**

<b>Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial</b>	<b>Nota</b>
Atuação do Núcleo Docente Estruturante - NDE	4
Atuação do (a) coordenador (a)	3
Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância (Indicador específico para cursos a distância)	3
Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a)	5
Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso NSA para cursos a distância, obrigatório para cursos presenciais	NSA <sup>91</sup>
Carga horária de coordenação de curso NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância	4
Titulação do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	5
Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	5
Regime de trabalho do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 50% Conceito 2 – maior ou igual a 50% e menor que 60% Conceito 3 – maior ou igual a 60% e menor que 70% Conceito 4 – maior ou igual a 70% e menor que 80% Conceito 5 – maior ou igual a 80%)	5
Experiência profissional do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para egressos de cursos de licenciatura (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)	NSA <sup>92</sup>
Experiência no exercício da docência na educação básica (para fins de autorização, considerar os docentes previstos para os dois primeiros anos do curso) obrigatório para cursos de licenciatura, NSA para os demais	3
Experiência de magistério superior do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)	5
Relação entre o número de docentes e o número de estudantes NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância (relação entre o número de docentes e o número de estudantes equivalente 40h em dedicação à EAD)	5
Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	5
Produção científica, cultural, artística ou tecnológica (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	3
Titulação e formação do corpo de tutores do curso (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004	4
Experiência do corpo de tutores em educação a distância (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se	5

<sup>91</sup> Justificativa para conceito NSA: Trata-se de um curso a distância.

<sup>92</sup> Justificativa para conceito NSA: Não se aplica para egressos do curso de licenciatura.

bacharelados/licenciaturas) NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004	
Relação docentes e tutores - presenciais e a distância - por estudante NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004	5
Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos	NSA <sup>93</sup>
Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos	NSA <sup>94</sup>
<b>Resultado Final</b>	<b>4,3</b>

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Informações do Curso de Pedagogia a Distância (2013, p. 8, 9, 10 e 11).

Com relação à dimensão 2, o Comitê de avaliação, concluiu que a estrutura composta pelos docentes é de 05 professores, sendo 3 doutores e 2 mestres, todos contratados em regime de trabalho integral. Por isso, encontram-se devidamente implantados e mediante suas práticas pode-se dizer que estão atuando bem. Tendo por base os dados levantados, o Comitê avaliou a atuação da coordenadora do curso, Profa. Dra. Maria Irene Miranda Bernardes, de modo satisfatório e aderente às necessidades do curso, além disso, avaliaram a titulação do corpo docente de modo satisfatório já que todos possuem o mínimo de titulação que é a pós-graduação *stricto sensu*. Com relação à produção científica dos mesmos, pode-se dizer que se encontra eficaz já que mais de 50% dos docentes têm entre 4 a 6 publicações nos últimos três anos.

O Comitê avaliou também o Colegiado do curso, concluindo que o mesmo está aderente às necessidades do curso, atuando de modo regulamentado e institucionalizado. No que se refere à tutoria, concluiu-se que o curso possui uma boa estrutura, com uma equipe treinada de modo eficaz e com todos os tutores tendo experiências em atuações na modalidade de EaD. Enfatizaram ainda que a relação entre o número de estudantes e o total de docentes/tutores que atuam no curso é de 1 para menos de 5 alunos, podendo concluir que essa atuação é satisfatória.

O Comitê avaliou também a infraestrutura do curso, a qual está denominada dimensão 3 e teve como fonte de análise os mesmos documentos da dimensão 1 e 2. No quadro a seguir é possível verificar os itens avaliados, bem como a pontuação adquirida.

<sup>93</sup> Justificativa para conceito NSA: Trata-se de um curso de licenciatura em Pedagogia.

<sup>94</sup> Justificativa para conceito NSA: Trata-se de um curso de licenciatura em Pedagogia.

**Quadro 5 – Dimensão 3 – Infraestrutura**

<b>Dimensão 3: Infraestrutura</b>	<b>Nota</b>
Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral - TI (Para fins de autorização, considerar os gabinetes de trabalho para os docentes em tempo integral do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	5
Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	5
Sala de professores (Para fins de autorização, considerar a sala de professores implantada para os docentes do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso	NSA <sup>95</sup>
Salas de aula (Para fins de autorização, considerar as salas de aula implantadas para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	4
Acesso dos alunos a equipamentos de informática (Para fins de autorização, considerar os laboratórios de informática implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	5
Bibliografia básica (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia básica disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Nos cursos que possuem acervo virtual (pelo menos 1 título virtual por unidade curricular), a proporção de alunos por exemplar físico passam a figurar da seguinte maneira para os conceitos 3, 4 e 5: Conceito 3 – 13 a 19 vagas anuais Conceito 4 – de 6 a 13 vagas anuais Conceito 5 – menos de 6 vagas anuais)	1
Bibliografia complementar (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1
Periódicos especializados (Para fins de autorização, considerar os periódicos relativos às áreas do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. Para fins de autorização, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 3 títulos Conceito 2 – maior ou igual a 3 e menor que 6 Conceito 3 – maior ou igual a 6 e menor que 9 Conceito 4 – maior ou igual a 9 e menor que 12 Conceito 5 – maior ou igual a 12)	3
Laboratórios didáticos especializados: quantidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a brinquedoteca	2
Laboratórios didáticos especializados: qualidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a brinquedoteca	2
Laboratórios didáticos especializados: serviços NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a brinquedoteca	2
Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística) NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância	4
Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas, obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos	NSA <sup>96</sup>
Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação, obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos	NSA <sup>97</sup>
Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial, obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial no PPC	NSA <sup>98</sup>
Sistema de referência e contrarreferência, obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os	NSA <sup>99</sup>

<sup>95</sup> Justificativa para conceito NSA: Todos os professores possuem gabinetes de trabalho.

<sup>96</sup> Justificativa para conceito NSA: Trata-se de um curso de licenciatura em Pedagogia.

<sup>97</sup> Justificativa para conceito NSA: Trata-se de um curso de licenciatura em Pedagogia.

<sup>98</sup> Justificativa para conceito NSA: Trata-se de um curso de licenciatura em Pedagogia.

demais cursos	
Biotérios, obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam biotério no PPC	NSA <sup>100</sup>
Laboratórios de ensino, obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de ensino no PPC	NSA <sup>101</sup>
Laboratórios de habilidades, obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam labo Protocolos de experimentos, obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam protocolos de experimentos no PPC	NSA <sup>102</sup>
Comitê de ética em pesquisa, obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam comitê de ética em pesquisa no PPC	NSA <sup>103</sup>
<b>Resultado Final</b>	<b>3,1</b>

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Informações do Curso de Pedagogia a Distância (2013, p. 12 e 13).

Dessa forma, mediante os dados da dimensão 3, o Comitê de avaliação, concluiu que os docentes que trabalham em regime integral possuem bons gabinetes. O espaço destinado às atividades de coordenação e de tutoria presencial no polo avaliado (Carneirinho) é aderente à necessidade do curso. As salas de aula do polo avaliado situadas em uma escola municipal são pertinentes às atividades presenciais do curso.

Com relação à biblioteca do polo avaliado, a conclusão do Comitê é a de que precisa de melhorias, tendo em vista que “o acervo, que não é específico para o curso de pedagogia, não está tombado e ainda não foi informatizado. Segundo os alunos, eles até frequentam o espaço da biblioteca, mas este não se caracteriza como um ambiente próprio de pesquisa, em que eles possam consultar e emprestar os livros” (UFU – Centro de Educação a Distância. Informações do Curso de Pedagogia a Distância, 2013. p. 12 e 13). Mediante isso, a forma mais adotada pelos alunos para pesquisa é a online, através de recursos de eBooks, periódicos online e ambiente virtual de aprendizagem.

No que se refere aos laboratórios avaliados, o Comitê concluiu que os 2 laboratórios de informática do Polo, sendo um de uso exclusivo do Polo EaD, atende de forma excelente os alunos. Porém, asseveraram que:

há um laboratório didático/especializado (brinquedoteca) que atende, de forma insuficiente, as atividades presenciais do curso, por ser um espaço compartilhado com a escola. O mesmo necessita de uma organização mais adequada, e um número maior de materiais diversificados para o desenvolvimento das atividades do curso (UFU – Centro de Educação a Distância. Informações do Curso de Pedagogia a Distância, 2013. p. 12 e 13).

<sup>99</sup> Justificativa para conceito NSA: Trata-se de um curso de licenciatura em Pedagogia.

<sup>100</sup> Justificativa para conceito NSA: Trata-se de um curso de licenciatura em Pedagogia.

<sup>101</sup> Justificativa para conceito NSA: Trata-se de um curso de licenciatura em Pedagogia.

<sup>102</sup> Justificativa para conceito NSA: Trata-se de um curso de licenciatura em Pedagogia.

<sup>103</sup> Justificativa para conceito NSA: Trata-se de um curso de licenciatura em Pedagogia.

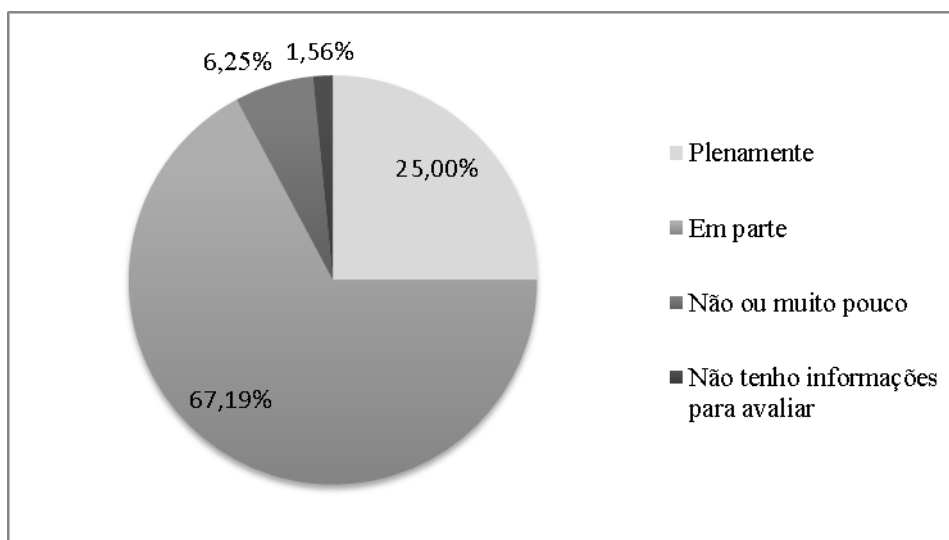
Por fim, concluíram que o sistema que controla o processo de produção e distribuição do material didático atende de modo satisfatório aos alunos.

Para finalizar a avaliação de qualidade de EaD do curso de Pedagogia a Distância da UFU, os requisitos legais e normativos do curso. Para isso, responderam algumas questões relativas às DCN; à formação do corpo docente; à carga horária; ao atendimento de pessoas com deficiências; aos resultados dos exames presenciais, visando saber se prevalecem aos demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância; à integração da educação ambiental e da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas disciplinas e atividades do curso. Assim, concluíram que o PPC está coerente com as DCN; no currículo do curso estão previstos, a abordagem das relações étnico-raciais, bem como o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena; o corpo docente possui as titulações exigidas conforme a LDB; o NDE atende à Resolução CONAES nº 1, de 17/06/2010, atuando com 5 professores contratados em regime integral, sendo 2 mestres e 3 doutores; o tempo de integralização previsto no curso atende à Resolução (CNE/CP2/2002); as instalações do polo avaliado, bem como a sede UFU, possuem acessibilidade para portadores de necessidades especiais; a disciplina de Libras é ofertada de modo obrigatório; há prevalência das avaliações presenciais sobre as realizadas a distância; as informações acadêmicas dos alunos são disponibilizadas na forma impressa e virtual; o curso possui carga horária de 3.496 horas, superior à de 3.200 horas exigidas por lei. Por tudo isso, o curso teve como conceito final 4 na avaliação de qualidade de EaD realizada pela Comissão de Avaliação de Cursos do MEC.

Como se observa, o conceito do curso de Pedagogia a Distância da UFU recebido pelo MEC foi 4. Isso quer dizer que o curso foi bem reconhecido e que está coerente com as necessidades previstas por lei para o desenvolvimento de Pedagogos por meio da modalidade a distância. Porém, é importante que seja levada em conta a avaliação realizada por aqueles que de fato atuarão com o conhecimento que receberam ao longo do curso, o dos alunos e atuais Pedagogos. Para tanto, foi utilizado o documento de análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1, em que consta uma pesquisa realizada com 64 cursistas/acadêmicos da primeira turma do curso de Pedagogia modalidade de Educação a distância da UFU, durante o período de 01 a 30 de setembro de 2012. Ao longo da pesquisa os alunos avaliaram alguns quesitos, a saber: PPC; material didático; AVA; avaliação das atividades das disciplinas e coerência com o PPC; avaliação do trabalho realizado pelos tutores; infraestrutura dos polos; e fizeram uma autoavaliação. Para avaliar tais quesitos foram utilizadas as seguintes respostas, a saber: plenamente; em parte; não ou muito pouco; e não tenho informações para avaliar.

No quesito PPC os alunos avaliaram: o conhecimento do próprio projeto, da organização curricular, conteúdos curriculares, estágio supervisionado dentre outros.

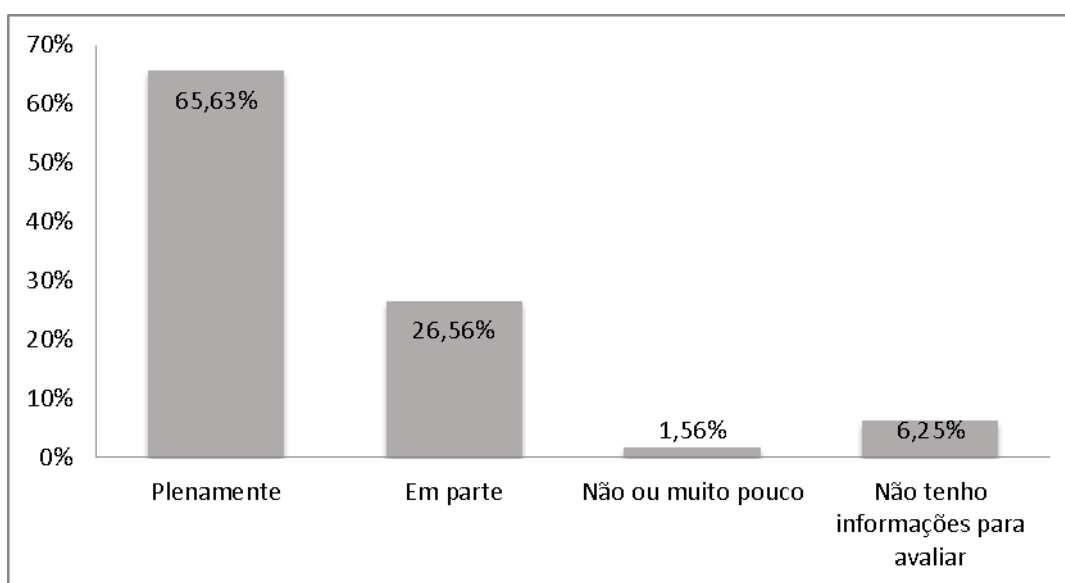
**Gráfico 3** – Alunos que conhecem o PPC



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 1).

Como se vê, a maioria dos alunos (67,19%) afirmaram que conheciam parcialmente o PPC (Gráfico 3) e no Gráfico 4, abaixo, é possível confirmar essa afirmação, tendo em vista a resposta de 65,63% dos alunos com relação ao conhecimento do objetivo do PPC.

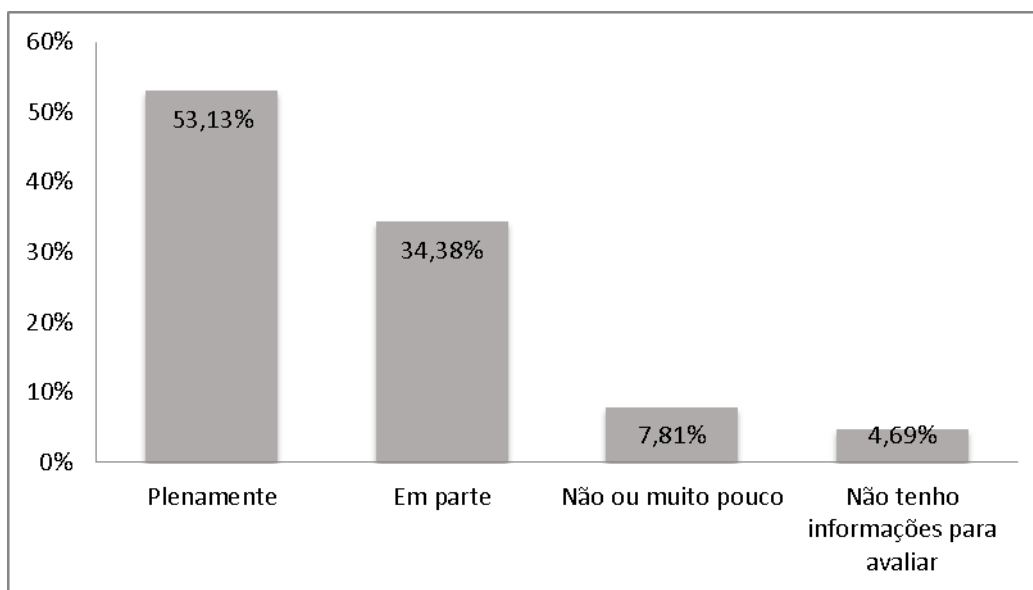
**Gráfico 4** – Alunos que conhecem os objetivos do PPC



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 2).

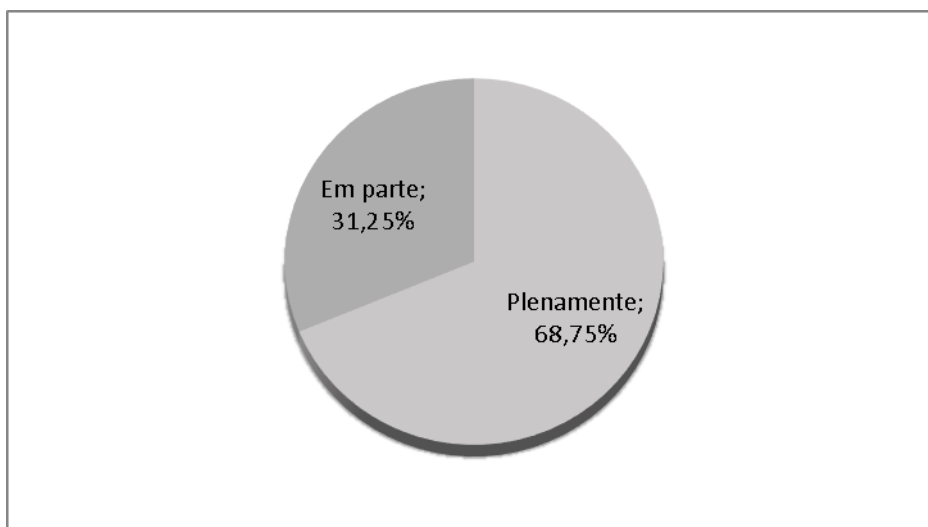
Visando o conhecimento da organização curricular proposta, os alunos foram questionados quanto aos seguintes aspectos: flexibilidade, compatibilidade com a carga horária total e articulação da teoria com a prática. E no Gráfico 5 é possível observar que a maioria dos alunos (53,13%) afirmou que o PPC contempla plenamente os aspectos mencionados.

**Gráfico 5** – Organização curricular



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 2).

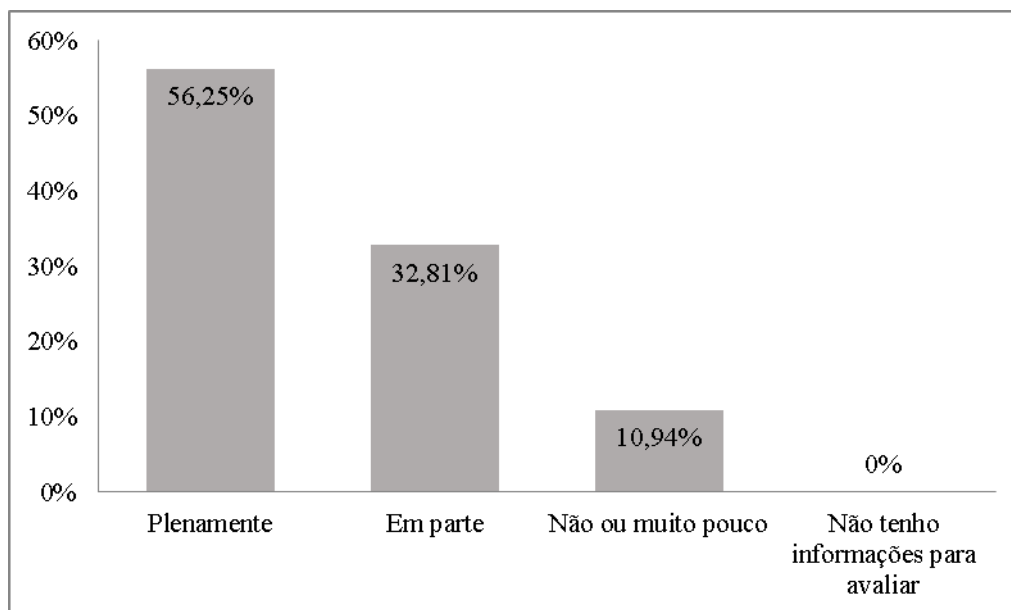
Com relação aos conteúdos propostos, no Gráfico 6 é possível observar que 68,75% dos alunos reconheceram que o PPC contempla de forma adequada: cargas horárias, atualização e bibliografia e 31,25% o consideraram parcialmente adequado.

**Gráfico 6** – Conteúdos curriculares

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 3).

Os alunos avaliaram também o Estágio Supervisionado com relação à sua clareza e coerência em se tratando dos seguintes elementos: carga horária, critérios para os campos de estágio, formas de orientação, supervisão e coordenação das atividades a serem desenvolvidas. Dessa forma, no próximo gráfico (Gráfico 7) é possível dizer que cerca de 56,25% dos respondentes consideraram que o estágio supervisionado foi definido de forma clara e coerente, 32,81% somente em parte e 10,94% não ou muito pouco adequado. Isso quer dizer que alguns alunos não tiveram tanta clareza do que deveriam fazer ou tiveram dificuldade de realizar as atividades propostas.



**Gráfico 7 – Estágio Supervisionado**

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 3).

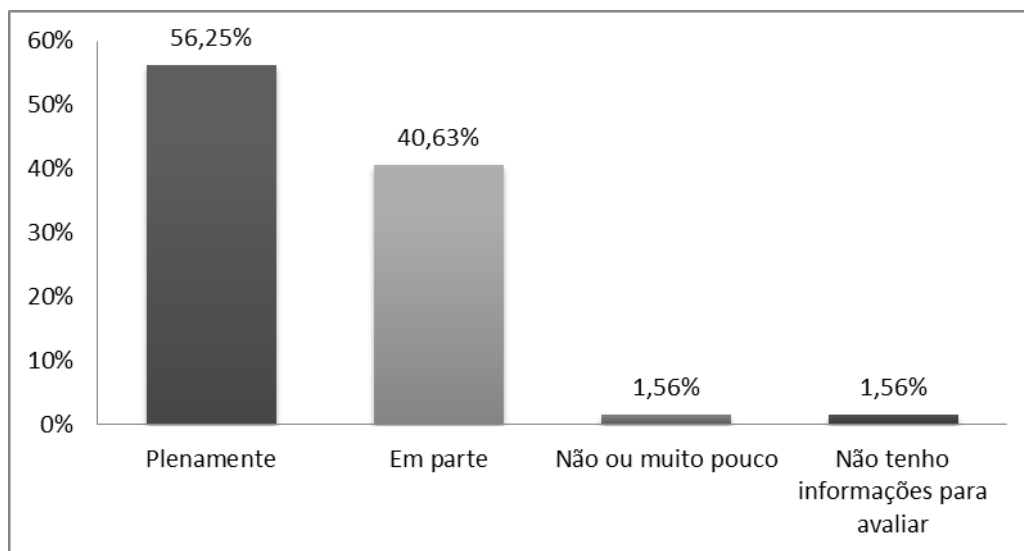
As atividades complementares foram avaliadas pelos alunos considerando: clareza, coerência, regulamentação quanto à carga horária, diversidade e formas de aproveitamento. E de acordo com o Gráfico 8, pode-se dizer que as opiniões dos alunos foram equilibradas, já que 48,44% consideraram as atividades complementares plenamente definidas e 43,75% as consideraram em parte.

**Gráfico 8 – Atividades complementares**

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 4).

Levando em conta a avaliação dos alunos acerca da sequência das disciplinas e demais componentes curriculares pode-se dizer 56,25% dos alunos as consideraram como plenamente adequadas e isso pode ser constatado no Gráfico 9, abaixo.

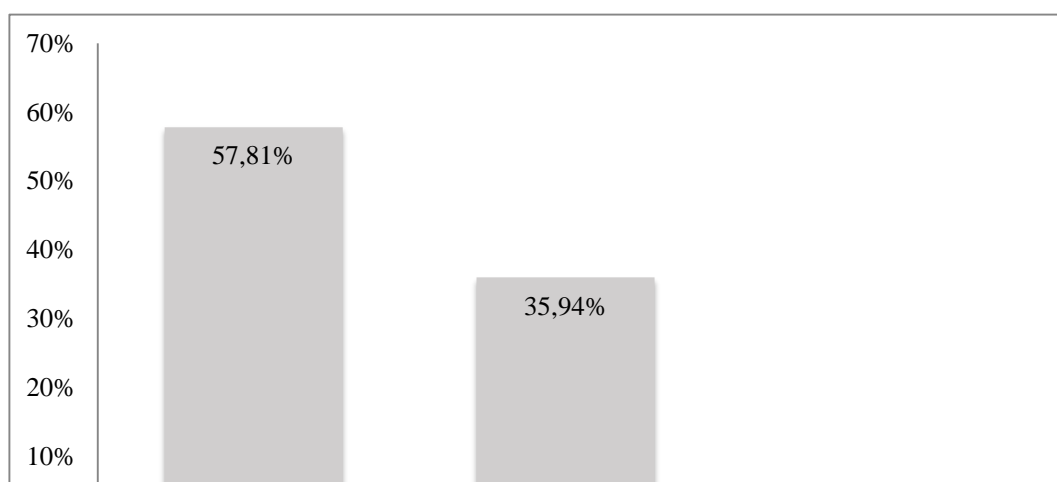
**Gráfico 9** – Sequência das disciplinas



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 4).

No que se refere à duração das disciplinas e demais componentes curriculares pré-estabelecidos na elaboração do PPC, 57,81% dos alunos avaliaram que o mesmo contempla esse quesito de modo pleno conforme apresentado no Gráfico 10, abaixo.

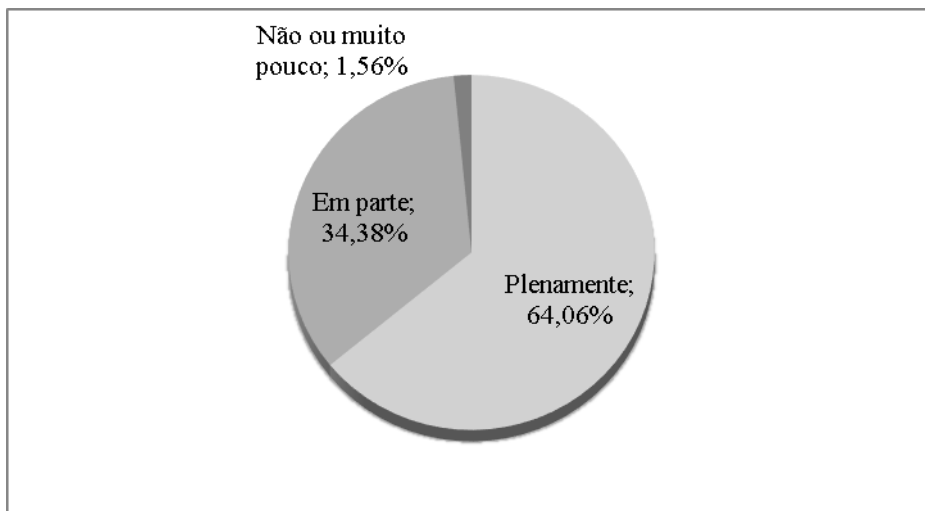
**Gráfico 10** – Duração das disciplinas



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 5).

Com relação à avaliação dos alunos acerca dos conteúdos programáticos, as respostas foram acima da média, já que 64,06% dos alunos consideraram que há coerência entre estes e os objetivos profissionais dos egressos. Isso pode ser observado no Gráfico 11, abaixo.

**Gráfico 11** – Conteúdos Programáticos



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 6).

Os alunos avaliaram também a metodologia de ensino e a sua articulação entre a teoria e a prática. Nos dois próximos gráficos (12 e 13) é possível observar que a avaliação se deu de modo preocupante, já que 56,25% dos alunos afirmaram que a metodologia de ensino foi parcialmente adequada, enquanto que 37,50% disseram que a metodologia foi plenamente adequada. Isso pode ser visto no Gráfico 12.

**Gráfico 12** – Metodologia de Ensino



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 6).

Nesse mesmo sentido, no Gráfico 13 pode-se verificar que 60,94% dos alunos afirmaram que esses conteúdos relacionam a teoria e a prática em parte e apenas para 34,38% tais conteúdos fazem essa relação plenamente. O que se torna algo a se pensar, pois se o método não estava bom e nem relacionando a teoria com a prática, pode-se dizer que o processo de ensino e aprendizagem também estava sendo sacrificado de alguma forma, de modo que os discentes não estivessem aprendendo tudo o que precisavam e de maneira que pudessem ter uma formação eficaz.

**Gráfico 13** – Metodologia: articulação entre teoria e prática



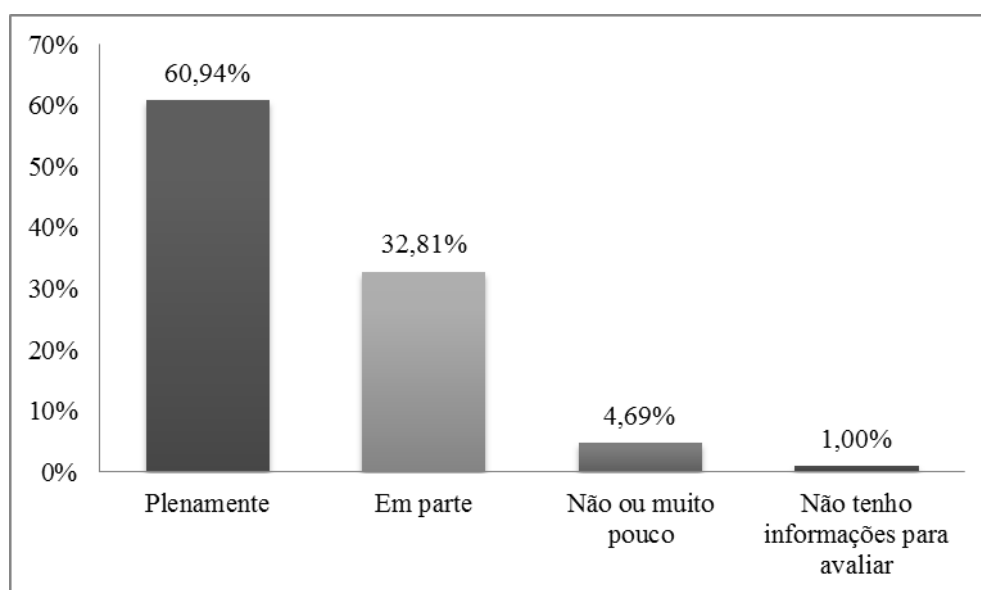
Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 7).

Por se tratar de um item extremamente importante para a formação do Pedagogo, buscou-se entender o motivo dessas afirmações e chegou-se a dados relativos às justificativas e/ou comentários dos alunos, os quais também constam no mesmo documento de pesquisa em questão. Nas falas dos alunos é possível observar que os motivos de tais afirmações se deram porque em suas opiniões os conteúdos do curso estavam “relacionados com a extensão de algumas disciplinas, ou seja, disseram haver excesso de atividades nestas e, também, com relação à postura dos professores que, segundo eles deveriam ‘explicar’ melhor o conteúdo e não apenas realizar a leitura do material nas videoaulas” (UFU – Centro de Educação a Distância. Análise dos Dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma I, 2012. p.5). Além disso, eles também acrescentaram que a disponibilidade dos tutores era menor do que a que eles necessitavam para o melhor acompanhamento de suas atividades.

Na avaliação dos alunos acerca da formação para o exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na educação infantil e na diversidade, para atuação na gestão

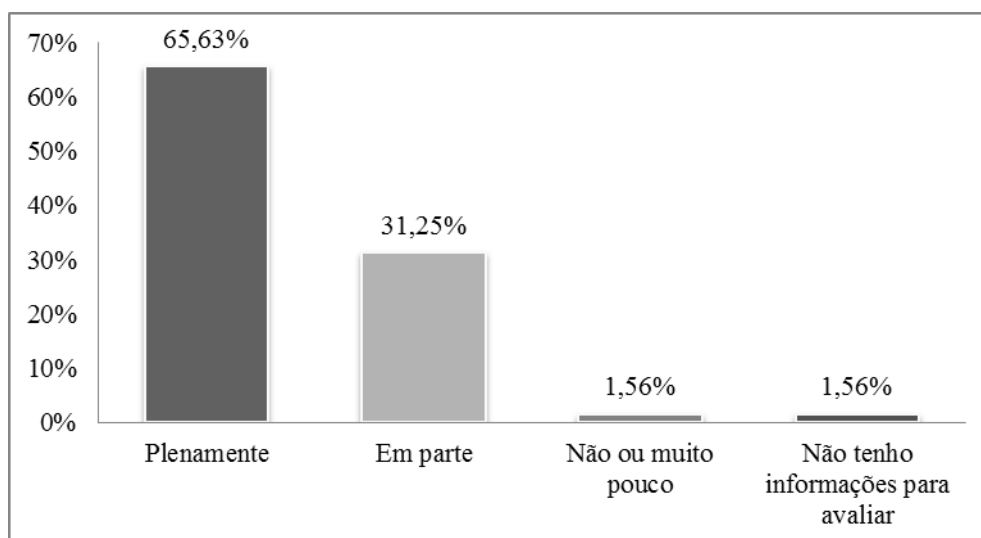
e para a pesquisa, foram analisados os dados levando-se em consideração a sua adequação com os conteúdos programáticos e metodologias de ensino utilizadas nas disciplinas do curso. Dessa forma, no Gráfico 14 é possível observar que 60,94% dos alunos acreditam na eficácia desta formação e justificam dizendo que as melhores estratégias foram escolhidas para a realização do processo de formação.

**Gráfico 14** – Formação para o Ensino Fundamental



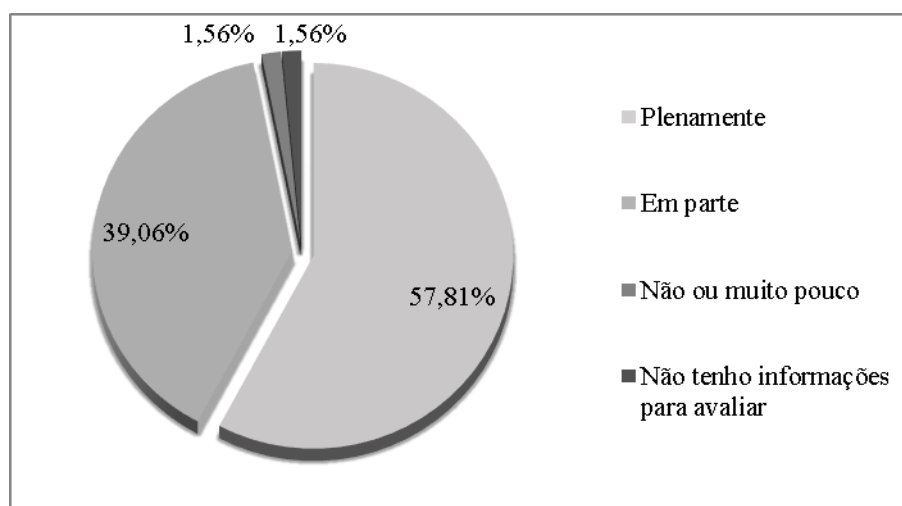
Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 7).

Com relação à formação para o exercício do magistério na Educação Infantil, os alunos tiveram a mesma opinião, ou seja, 65,63% destes acreditam plenamente na formação dada no curso e as justificativas foram semelhantes. Esses dados podem ser observados no Gráfico 15. Mas, é importante frisar que alguns alunos fizeram observações que merecem preocupação acerca do aprofundamento dos temas ligados ao universo infantil, tais como: o brincar, a psicomotricidade, entre outros.

**Gráfico 15** – Formação para a Educação Infantil

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 8).

Na avaliação dos alunos acerca da formação para atuar na diversidade (educação especial e educação das relações étnico-raciais), pode-se verificar que 57,81% acreditam plenamente nesta formação ofertada no curso e essa informação pode ser verificada no Gráfico 16, a seguir.

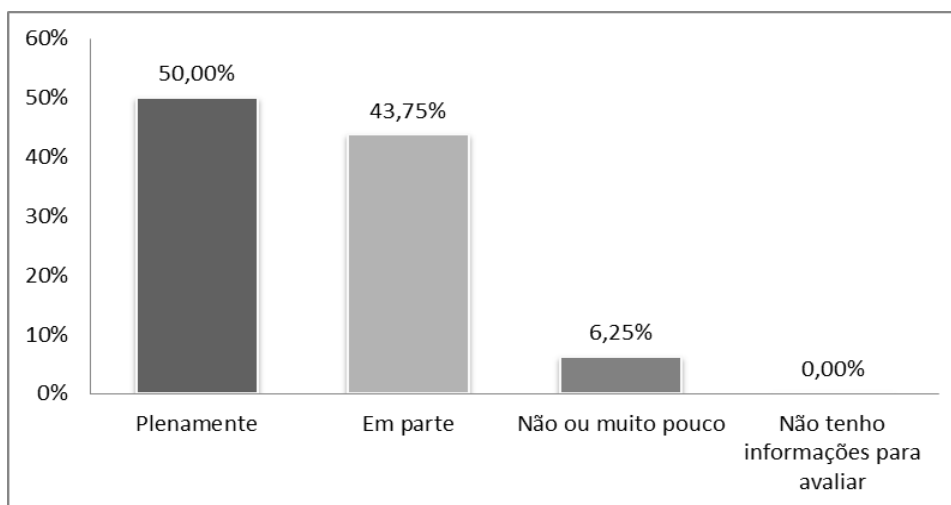
**Gráfico 16** – Formação para atuar na diversidade

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 9).

No item Conteúdos Programáticos: espaços não escolares, ou seja, que visa preparar os acadêmicos para atuar em espaços não escolares, 50% dos alunos consideraram que os conteúdos mencionados foram plenamente adequados. Porém 43,75% consideraram que a formação foi ‘em parte’ contemplada no curso de Pedagogia a Distância. E essa informação

pode ser visualizada no Gráfico 17, a seguir.

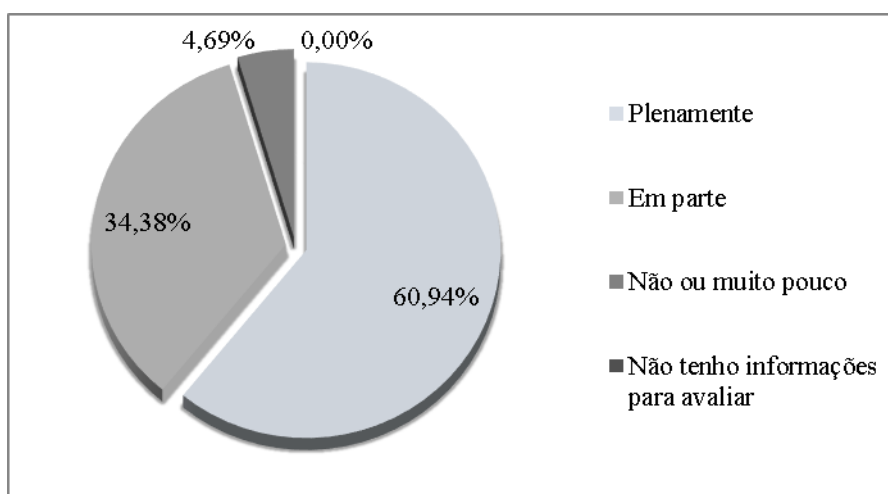
**Gráfico 17** – Conteúdos Programáticos: espaços não escolares



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 10).

Com relação à formação para pesquisa, produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, 60,94% dos alunos consideraram que a formação em questão foi contemplada plenamente no curso. Tal número é bastante expressivo e representa quase o dobro daqueles que consideraram que esta formação foi contemplada apenas ‘em parte’ no curso de Pedagogia a Distância. Isso pode ser verificado no Gráfico 18 abaixo.

**Gráfico 18** – Formação para pesquisa



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 10).

De acordo com as informações encontradas no documento em questão,

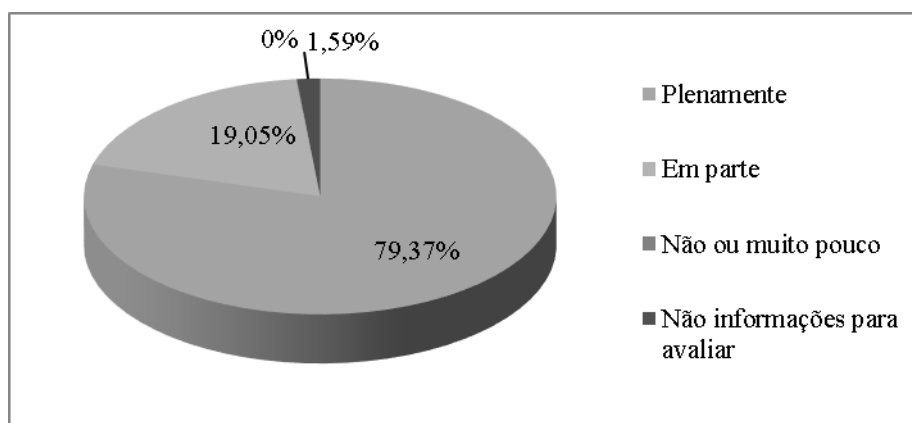
os respondentes apresentaram ao final das respostas uma série de sugestões e recomendações para o curso de Pedagogia a Distância. Tais sugestões e/ou recomendações foram, de modo geral, bastante favoráveis em vários aspectos. Os alunos elogiaram o PPC e a flexibilidade contemplada neste, a estruturação do curso, a qualidade, o espaço ‘democrático’ no qual foi realizado e os melhoramentos que ocorreram com o tempo. Algumas sugestões foram apresentadas quanto à necessidade de um maior contato entre professores e alunos tanto presencialmente quanto nas videoaulas, pois, segundo estes, as mesmas precisam de uma revisão metodológica e algumas dúvidas não são plenamente resolvidas pelos ‘tutores presenciais’ (UFU – Centro de Educação a Distância. Análise dos Dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma I, 2012, p. 10).

Dessa maneira, pode-se confirmar, a partir dos dados, que os alunos tiveram uma boa aceitação do curso de Pedagogia a Distância e, contribuíram com questões que servem para nortear a elaboração de projetos futuros ou alteração dos existentes.

Os alunos avaliaram também o Material Didático do curso, tendo como itens avaliados, a saber: a relação com o Projeto Pedagógico do Curso, exemplos de práticas pedagógicas, interdisciplinaridade, linguagem e desenvolvimento da autonomia do aluno, qualidade estética do material impresso, adequação do material didático áudio visual, pertinência das videoconferências, adequação das atividades complementares e formatos do material didático.

Assim, com relação ao Conteúdo do Material Didático, sua relação com o Projeto Pedagógico do Curso e as fichas de disciplina, pode-se dizer que 79,73% dos alunos consideraram-nos plenamente adequados e coerentes. Essa informação pode ser visualizada no Gráfico 19, a seguir.

**Gráfico 19** – Conteúdo do Material Didático

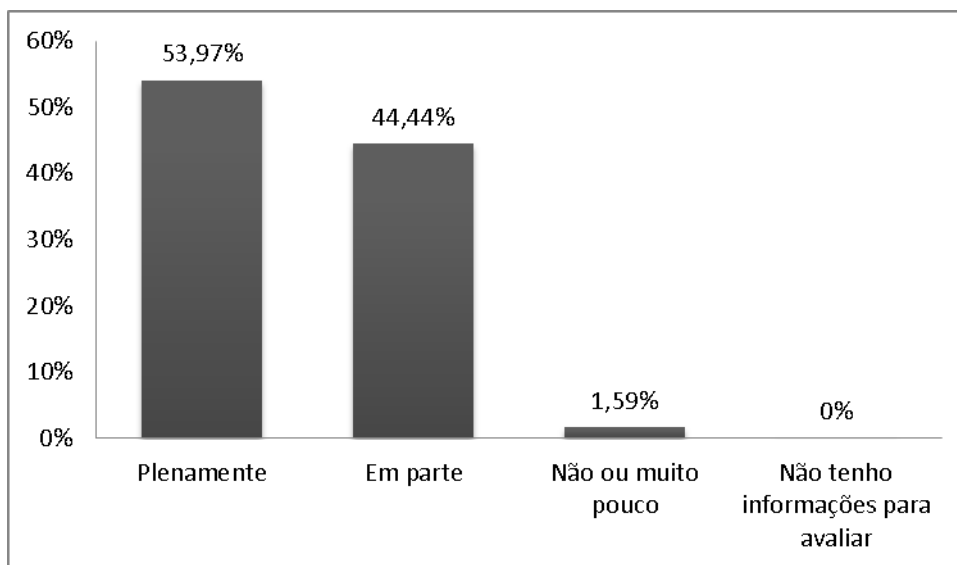


Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma I (2012, p. 12).



No entanto, quando avaliadas as disciplinas ministradas e o fato de apresentarem situações de práticas pedagógicas, as respostas ficaram divididas, ou seja, 53,97% dos alunos consideraram que houve plenamente a apresentação de situações práticas nas disciplinas e outros 44,44% responderam que isso ocorreu apenas parcialmente. Isso pode ser verificado no Gráfico 20 abaixo.

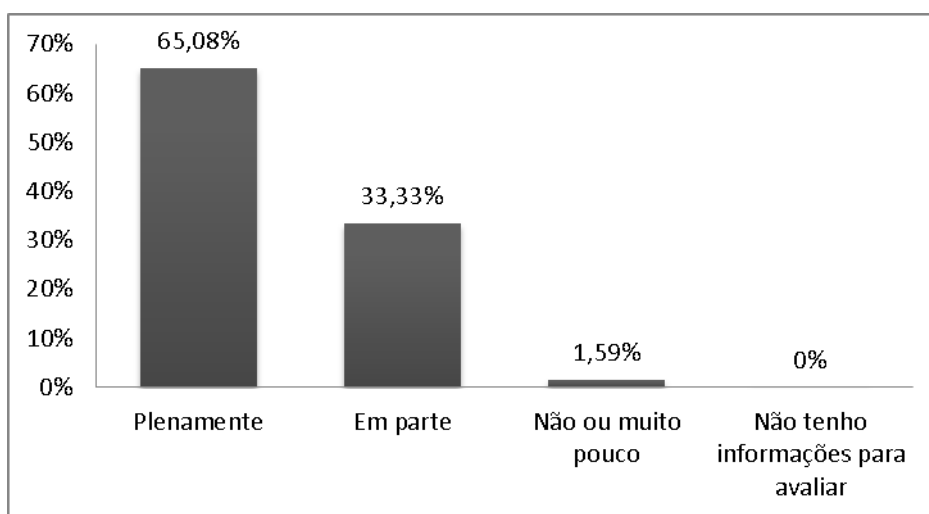
**Gráfico 20** – Disciplinas e Prática Pedagógica



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 12).

Considerando a interdisciplinaridade do material didático, tem-se que de acordo com 65,08% dos alunos, ocorreu de modo plenamente como observado no Gráfico 21, a seguir.

**Gráfico 21** – Interdisciplinaridade

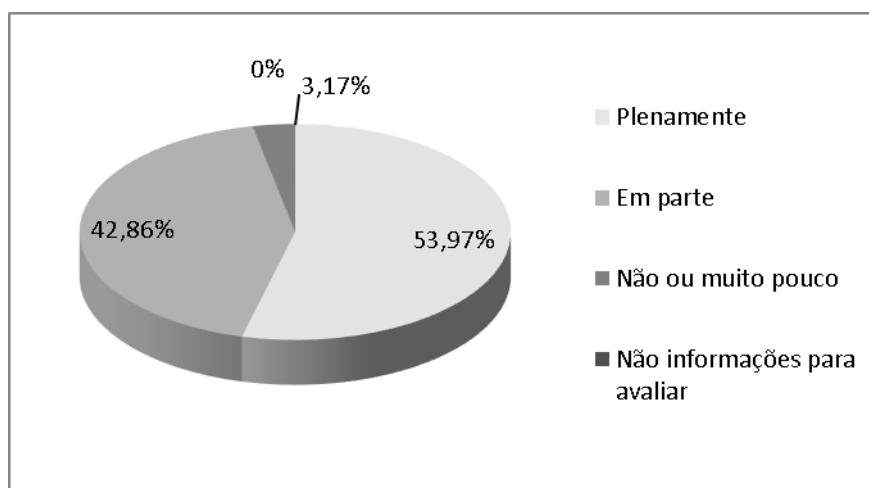


Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 13).

É importante ressaltar que vários alunos disseram que a demora na entrega do material didático acabou tornando difícil o acompanhamento do curso.

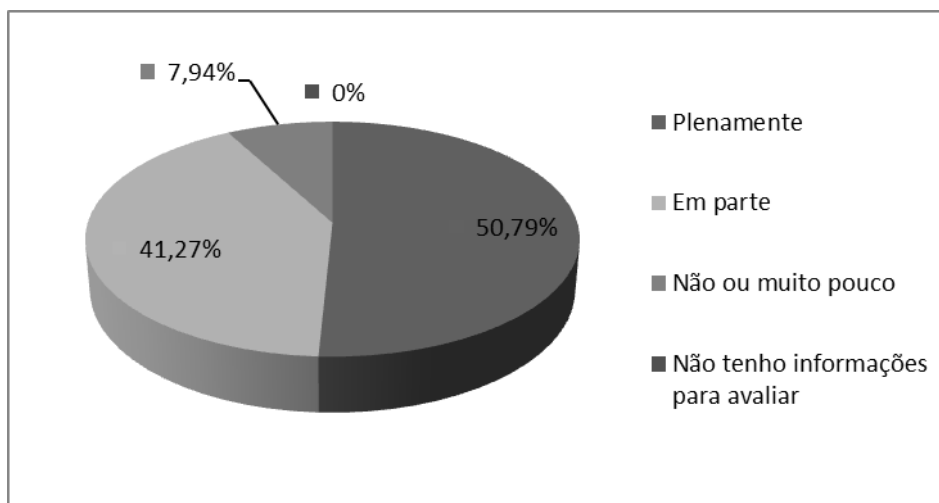
No que se refere à avaliação da Linguagem do Material Didático, pode-se dizer que foi realizada de modo equilibrado, já que 53,97% dos alunos consideraram a linguagem plenamente adequada e 42,86% a consideraram parcialmente adequada, conforme apresentado no Gráfico 22 abaixo.

**Gráfico 22** – Linguagem do Material Didático



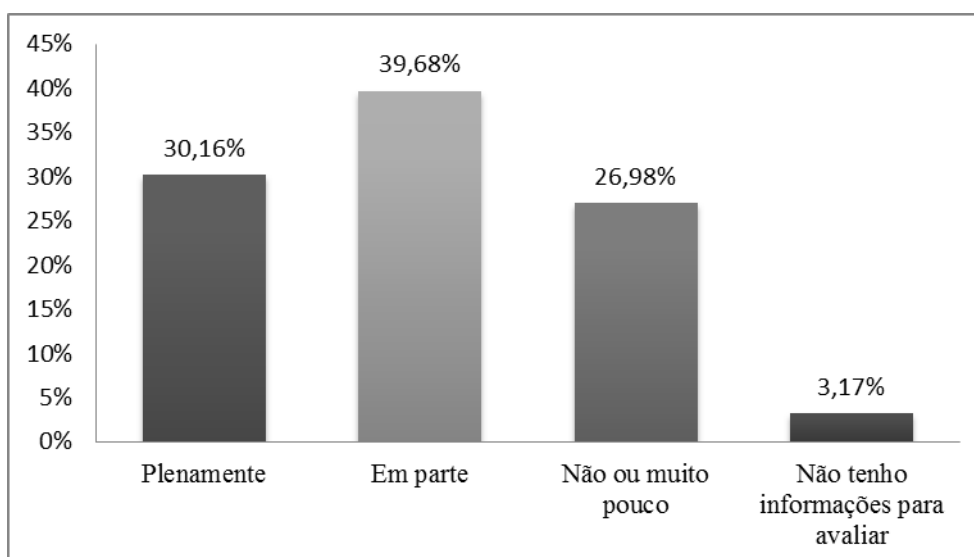
Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 13).

Na avaliação da pesquisa, consta que “com relação ao material didático impresso, as opiniões foram muito positivas. Pois a maioria dos alunos 85,71% considerou que a qualidade estética do material é plenamente adequada” (documento de análise dos dados da avaliação dos alunos, 2012. pg. 14). Porém, com relação ao material didático áudio visual do curso, foram avaliados o item videoaulas, sua qualidade estética. Conforme verificado no Gráfico 23 abaixo. Nele pode-se observar que 41,27% dos alunos consideraram que o material está parcialmente adequado, ou seja, mostraram-se parcialmente satisfeitos com as videoaulas.

**Gráfico 23 – Videoaulas e Qualidade Estética**

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 14).

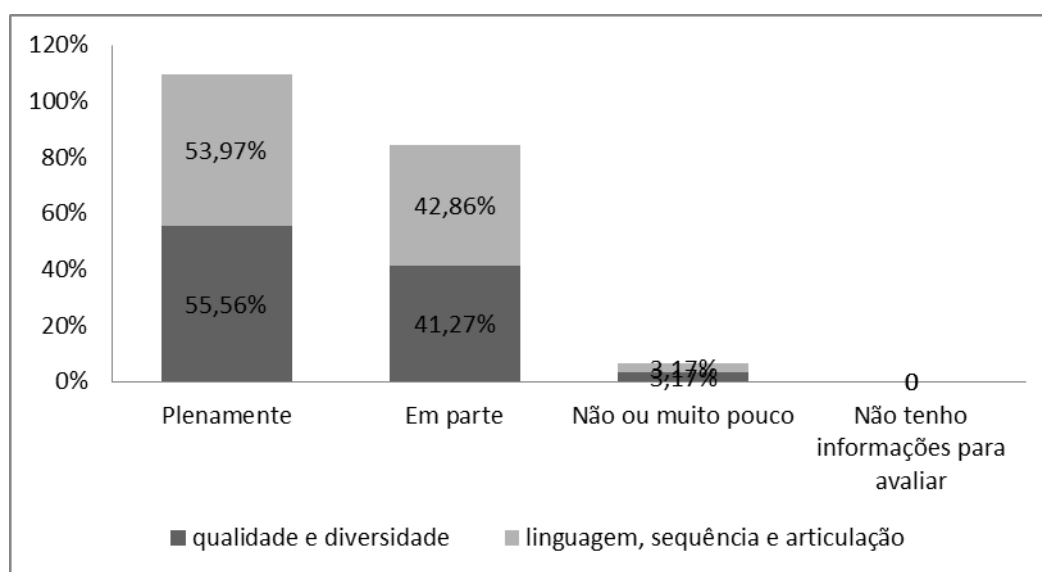
Com relação à avaliação dos alunos acerca das videoconferências o resultado obtido foi equilibrado, mas com necessidades de reflexões. Pois conforme o Gráfico 24 abaixo, 30,16% dos alunos consideraram que tais aspectos foram atendidos plenamente; 39,68% consideraram que foi atendido parcialmente, ou seja, isso quer dizer que houve baixa satisfação e para justificar tal item, no documento onde se encontra essa avaliação pode-se observar que os alunos solicitaram a necessidade de melhoria nas transmissões, aumento da frequência da realização destas videoconferências.

**Gráfico 24 – Videoconferências**

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 15).

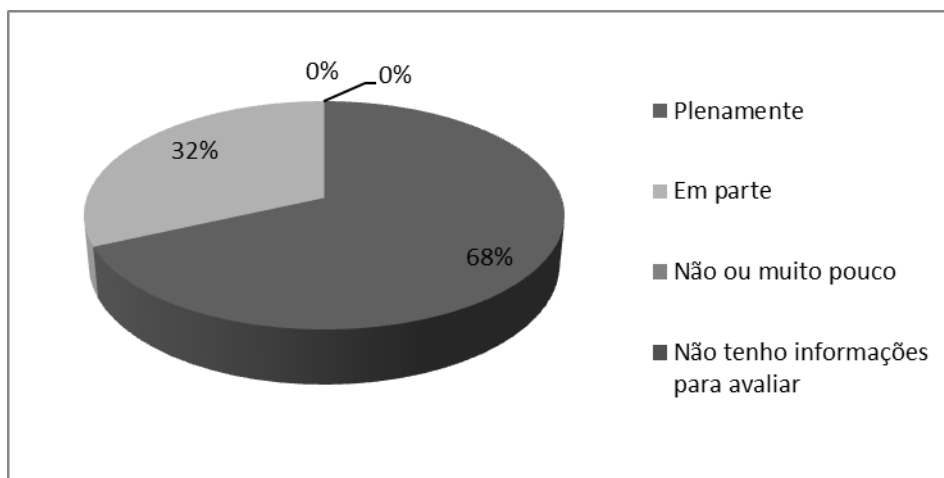
As atividades complementares propostas no material didático do curso (textos, vídeos, pesquisas etc.) foram avaliadas pelos alunos levando-se em consideração sua qualidade e diversidade, linguagem, sequência e articulação com o conteúdo. Dessa forma, no Gráfico 25 tem-se que a qualidade e a diversidade das atividades complementares foram avaliadas como plenamente adequadas por 55,56% dos alunos e 53,97% destes, consideraram a linguagem, a sequência e a articulação, também como plenamente adequadas. Apenas 3,17% dos respondentes consideraram que os elementos apontados não foram capazes de atender aos requisitos de maneira satisfatória.

**Gráfico 25** – Atividades Complementares



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 15).

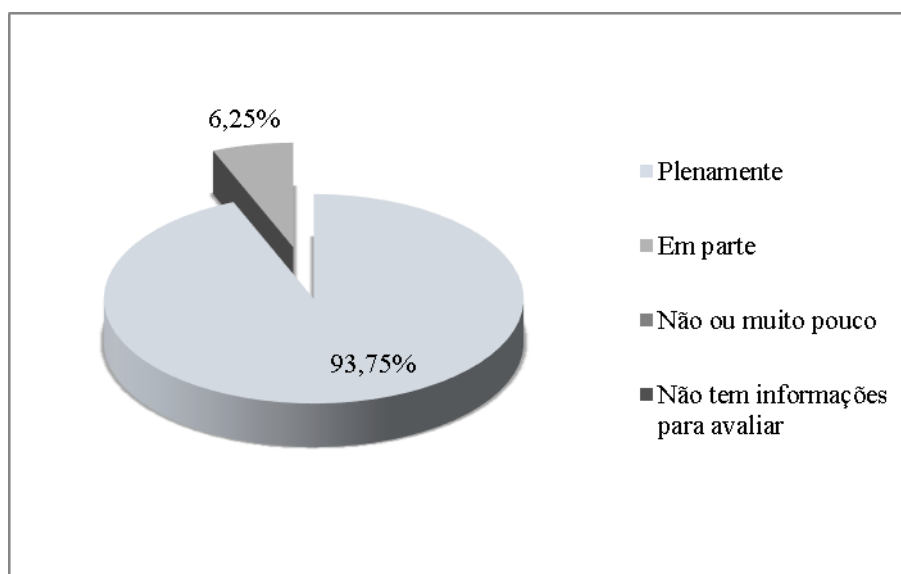
Com relação à articulação do material didático do curso (material impresso, videoaulas, conteúdos do AVA, entre outros.) em seus diferentes formatos e a adequação deste, 68,25% dos alunos responderam que está plenamente articulado. Essa informação pode ser verificada no Gráfico 26 a seguir.

**Gráfico 26** – Articulação do Material Didático

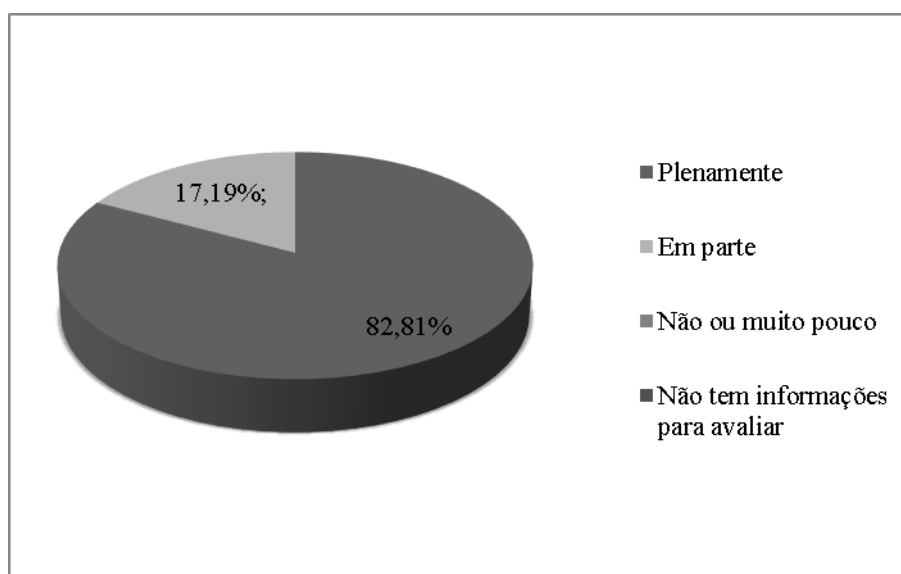
Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 16).

Em síntese pode-se concluir que o material didático utilizado no Curso de Pedagogia a Distância da UFU foi bem avaliado pelos alunos e, as sugestões e recomendações mais urgentes são relacionadas a questões de logística e não de conteúdo. Tendo em vista que foi a primeira turma, esses ajustes poderão ser realizados nas turmas seguintes.

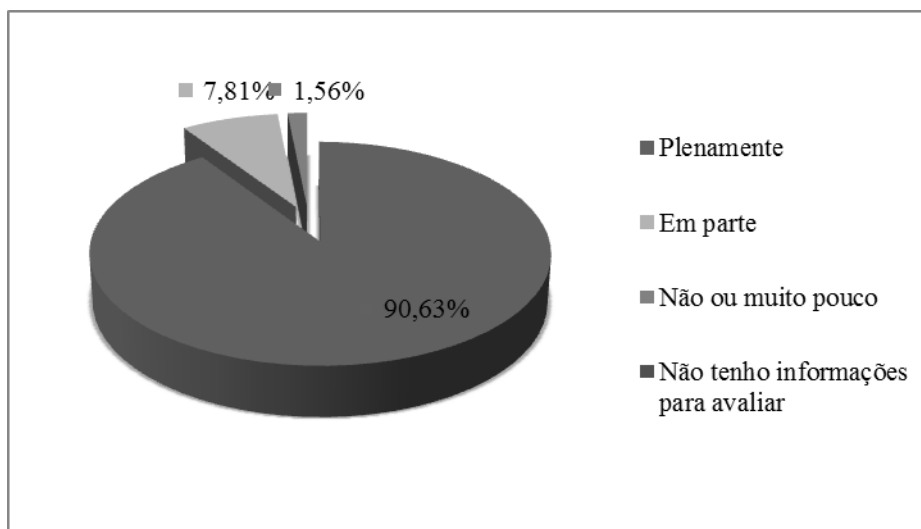
O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) foi o terceiro quesito avaliado pelos discentes do Curso de Pedagogia a Distância da UFU e os elementos avaliados foram: nível de facilidade de uso do AVA para realização das tarefas, segurança, utilidade e satisfação. Conforme apresentado nos gráficos a seguir, foi constatado que houve uma boa aceitação desse ambiente de aprendizagem pelos alunos. As médias das respostas se deram em torno de 85% para o nível plenamente nos itens avaliados. O que demonstra um índice alto de satisfação por parte dos alunos. Alguns gráficos podem ilustrar melhor a avaliação realizada pelos alunos. Dentre eles os Gráficos 27 a 33:

**Gráfico 27 – Usabilidade**

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 17).

**Gráfico 28 – Estabilidade do Sistema**

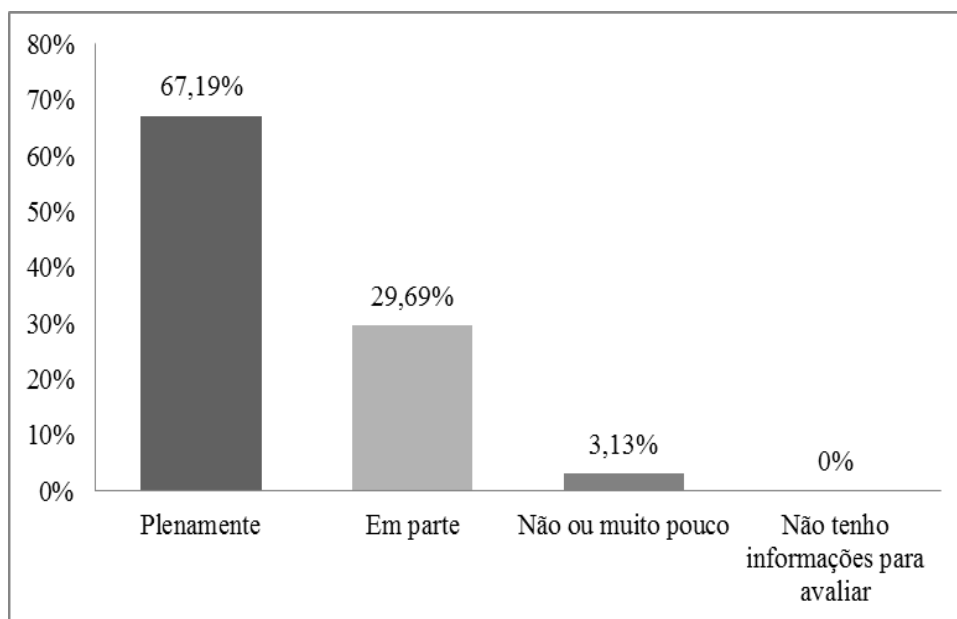
Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 18).

**Gráfico 29 – Layout**

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 18).

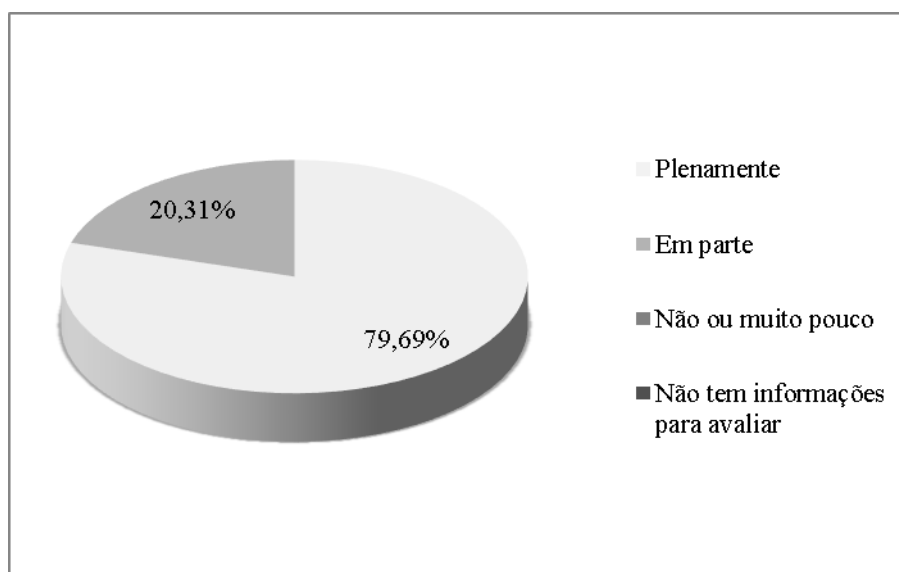
Como observado nos gráficos que ilustram os aspectos acerca da Usabilidade, Estabilidade do sistema e Layout do AVA, os alunos responderam de modo geral que ambos os aspectos são satisfatórios para a aprendizagem dos mesmos. Conforme apresentado no documento de análise dos dados da avaliação dos alunos (2012, p. 18), “nas justificativas/comentários expressos pelos alunos tivemos inúmeros elogios quanto ao AVA no que se refere à versatilidade do ambiente. Os respondentes acreditam ser um ambiente bem estruturado e que garante a acessibilidade, sendo, portanto, de fácil usabilidade”

Além dos aspectos apresentados acima, os alunos avaliaram também um item relevante para o processo de aprendizagem na modalidade a distância, a interação, e por meio do Gráfico 30 é possível dizer que 67,19% dos alunos estão satisfeitos com a forma como ocorreu a interação no processo de aprendizagem dos mesmos.

**Gráfico 30** - Interação

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 19).

No que se refere à avaliação realizada pelos discentes acerca das ferramentas disponibilizadas no AVA, estas foram consideradas plenamente adequadas por 79,69% dos alunos, o que dá condições de asseverar que as mesmas foram satisfatórias para um processo eficaz de ensino e aprendizagem dos alunos do curso. Essa informação pode ser verificada no Gráfico 31 abaixo.

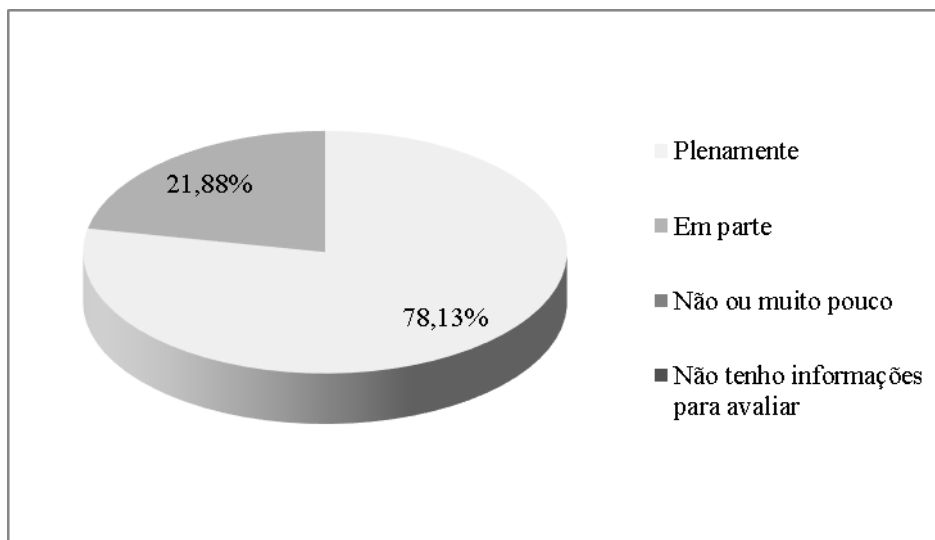
**Gráfico 31** – Ferramentas

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 19).



Quando analisados os dados avaliados pelos alunos acerca dos recursos de acompanhamento de desempenho (notas e feedbacks) presentes no AVA, é possível observar que os alunos estão satisfeitos com tais recursos. Já que 78,13% dos respondentes disseram que os mesmos se dão de forma plena. Isso é possível observar no Gráfico 32 apresentado abaixo.

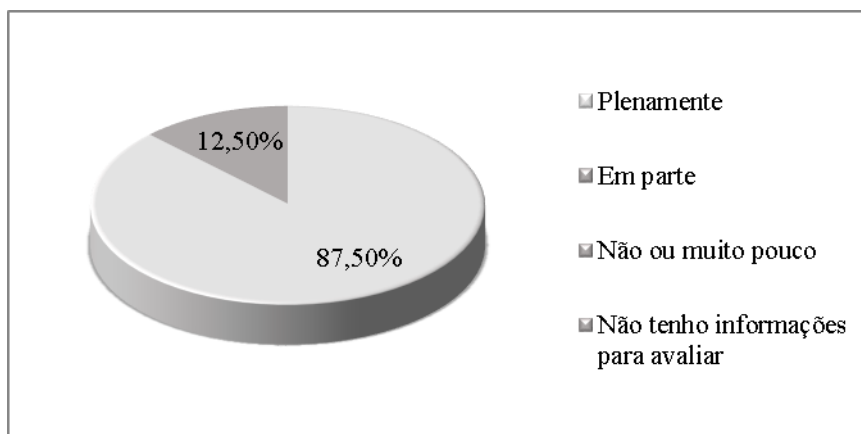
**Gráfico 32** – Recursos de Acompanhamento



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 20).

Por fim, nesse quesito, os alunos avaliaram o espaço disponibilizado para realização e envio de atividades. Conforme visto no Gráfico 33, pode-se dizer que eles estão satisfeitos com o espaço disponibilizado, pois 87,50% dos alunos responderam que estão plenamente satisfeitos.

**Gráfico 33** – Espaço para realização e envio de atividades

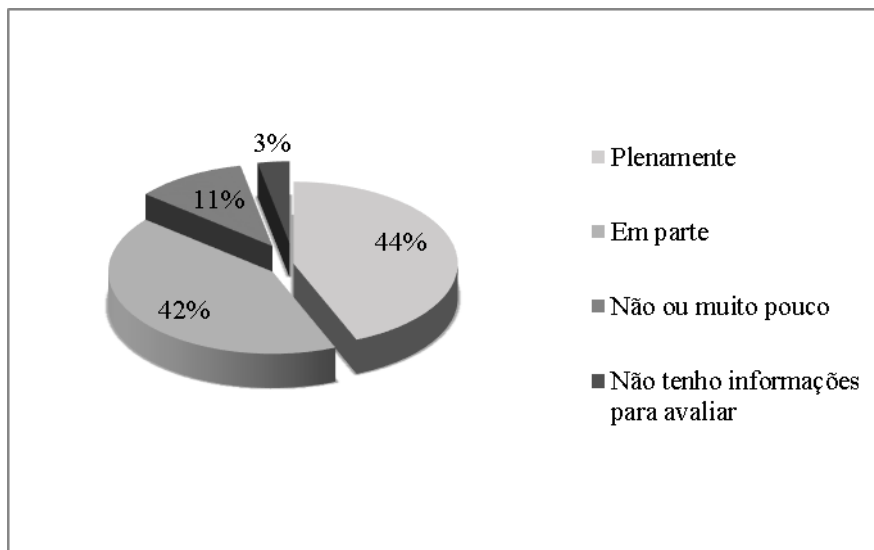


Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 20).

Mediante os dados apresentados acerca da avaliação do AVA pelos alunos, pode-se dizer que o mesmo atendeu bem as necessidades dos mesmos ao longo do curso.

Os alunos avaliaram como quarto quesito as atividades das disciplinas ministradas no curso de Pedagogia a Distância da UFU, se elas estavam em consonância com o PPC. Para isso, os alunos foram questionados quanto: aos procedimentos de avaliação adotados; à articulação ao material didático em relação às atividades; à quantidade, à complexidade, ao prazo e ao espaço destinado às discussões nas atividades, bem como quanto à organização do aluno para a realização dos trabalhos, seja individual, em dupla ou em grupo. Mediante isso nos Gráficos de 34 a 41 são apresentados os resultados obtidos em relação aos procedimentos de avaliação utilizados nas disciplinas do curso de Pedagogia – Turma I, em se tratando da coerência com o PPC e com as fichas das disciplinas. Assim, no Gráfico 34 é possível observar um equilíbrio entre as respostas plenamente satisfeito e em parte. Isso quer dizer que uma parcela considerável dos alunos, afirma que as disciplinas poderiam ter mais relação com o PPC.

**Gráfico 34** – Avaliação das Disciplinas em Relação ao PPC



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 21).

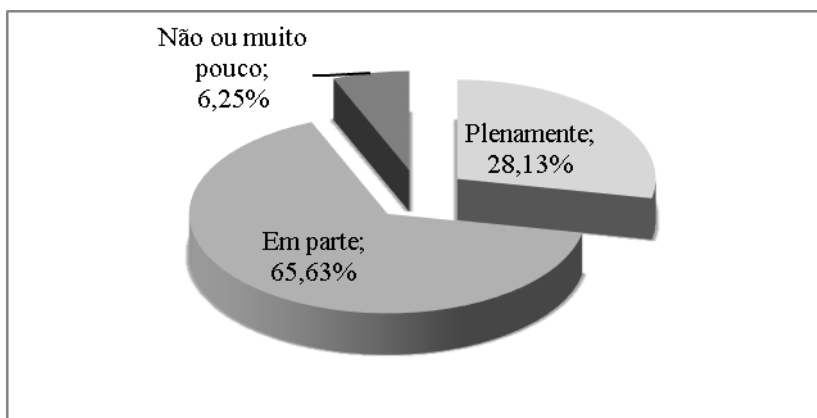
Quanto à articulação das atividades avaliativas em relação ao material didático do curso, pode-se dizer que a maioria dos alunos (59,38%) considerou plenamente adequada. No Gráfico 35 abaixo, é possível observar esse dado.

**Gráfico 35** – Atividades Avaliativas em relação ao Material Didático

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 21).

Porém, conforme observado no documento de análise da avaliação realizada pelos alunos (2012, p. 21), “houve algumas justificativas informando que as atividades são muito repetitivas e pouco estimulantes e que alguns enunciados, às vezes, são de difícil compreensão ou permitem interpretações diferentes”.

Os alunos também avaliaram nesse quesito, a quantidade de atividades disponibilizadas no AVA. Nesse sentido, outros quesitos também foram considerados na questão, a saber: a complexidade dessas atividades, os prazos destinados à sua realização e a atribuição de notas. Analisando o Gráfico 36 abaixo, é possível dizer que os alunos concordam apenas em parte, que a quantidade de atividades estava adequada ao curso.

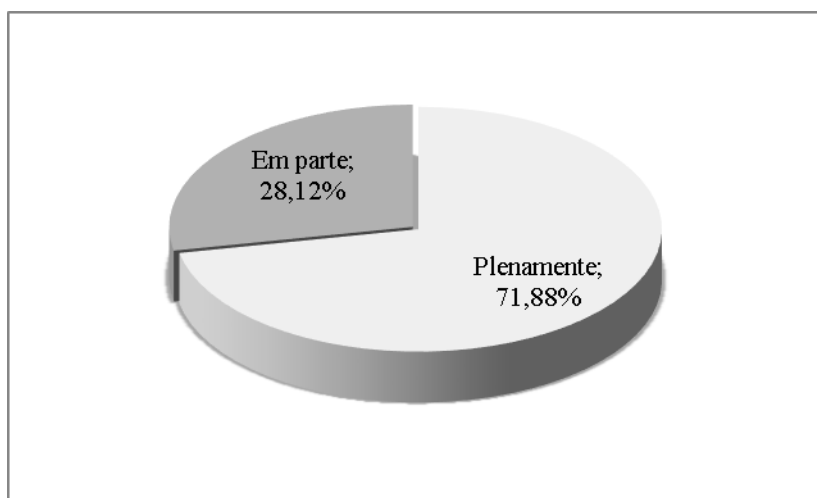
**Gráfico 36** – Quantidade de Atividades disponibilizadas no AVA

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 22).

As justificativas se deram de modo bem expressivas, quanto ao excesso de atividades em algumas disciplinas e também quanto ao pouco tempo disponível para sua realização.

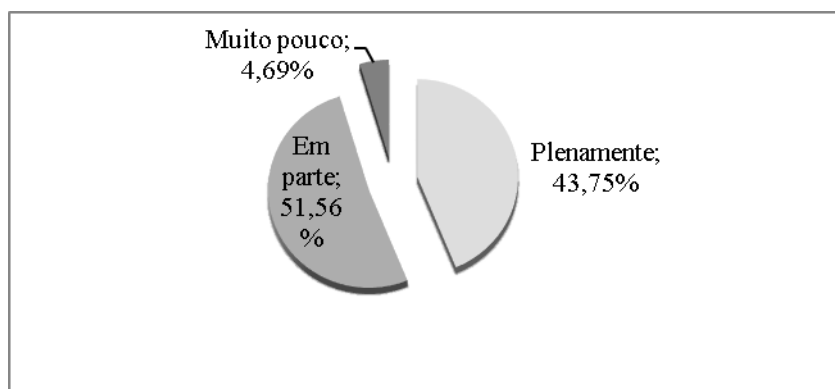
Em se tratando dos espaços existentes no AVA, os alunos foram questionados se estes espaços são apropriados para esclarecimentos de dúvidas com o tutor, turma ou grupo no tocante ao desenvolvimento das atividades. E a partir do Gráfico 37 é possível observar que a maioria dos alunos (71,88%) considerou estes espaços plenamente apropriados.

**Gráfico 37** – Espaço no AVA para Interagir com o Aluno



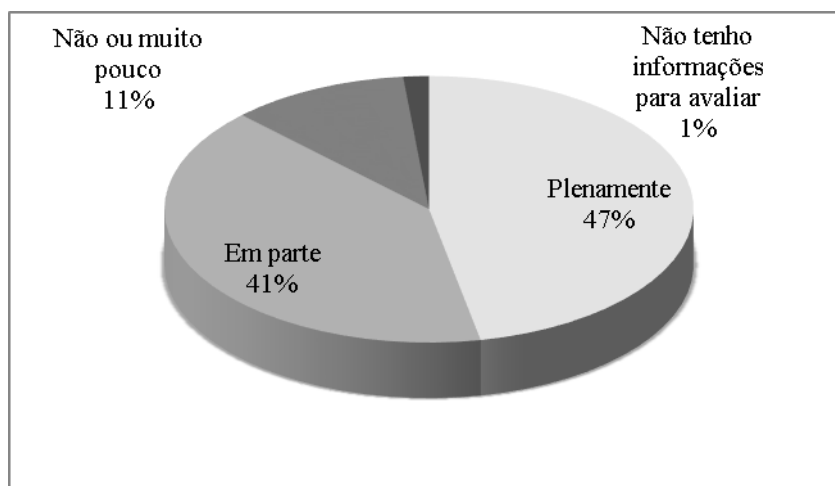
Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 23).

No que se refere às avaliações presenciais das disciplinas, foi questionado aos alunos se elas estavam articuladas adequadamente às avaliações propostas no ambiente virtual de aprendizagem. Conforme o Gráfico 38 é notório que a maioria dos alunos (51,56%) considerou que estão articuladas somente em parte e 43,75% dos alunos concordou que estão plenamente articuladas com as atividades desenvolvidas no AVA.

**Gráfico 38** – Avaliações Presenciais das Disciplinas

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 23).

Nesse mesmo item os alunos avaliaram também acerca da diversidade de instrumentos de avaliação (provas com questões abertas e fechadas, seminários, exposição de painéis, rodas de conversas, etc.). De acordo com o Gráfico 39 observa-se um equilíbrio nas respostas: plenamente e em parte.

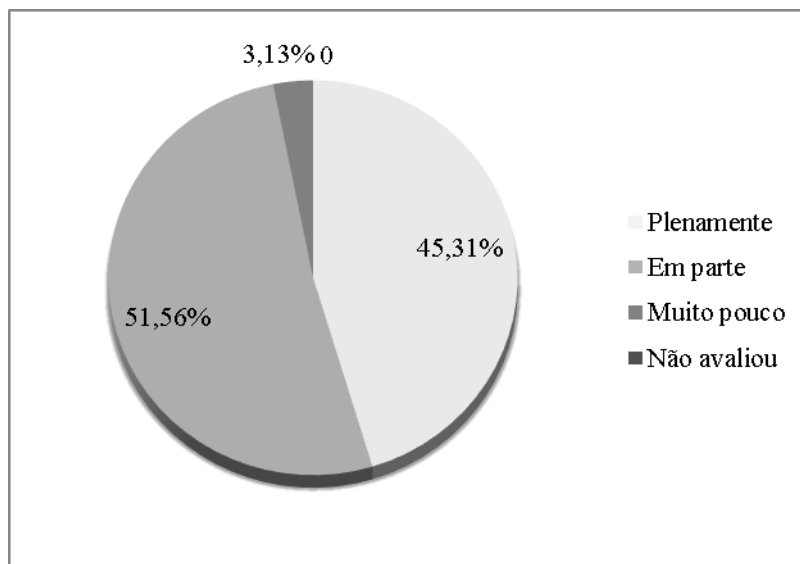
**Gráfico 39** – Instrumentos utilizados nas Avaliações Presenciais

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 24).

No que se refere às justificativas, tem-se que os alunos consideraram que “no decorrer do curso houve uma melhora nos instrumentos de avaliação presencial, mas alguns ainda afirmaram que não teve uma diversidade de instrumentos de avaliação, que ficaram mais em provas e trabalhos e que não houve rodas de conversas e trocas de experiências” (UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1, 2012, p. 24).

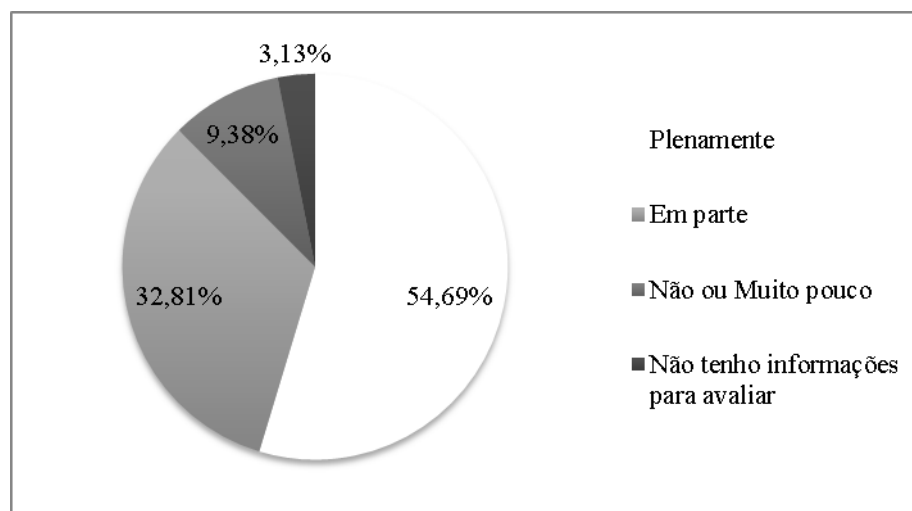
Os alunos também foram questionados se a linguagem, a clareza e a objetividade estavam adequadas nas avaliações. Como observado no Gráfico 40, é possível concluir que elas não estavam com tanta clareza quanto se esperava.

**Gráfico 40** – Linguagem utilizada nas Avaliações



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 25).

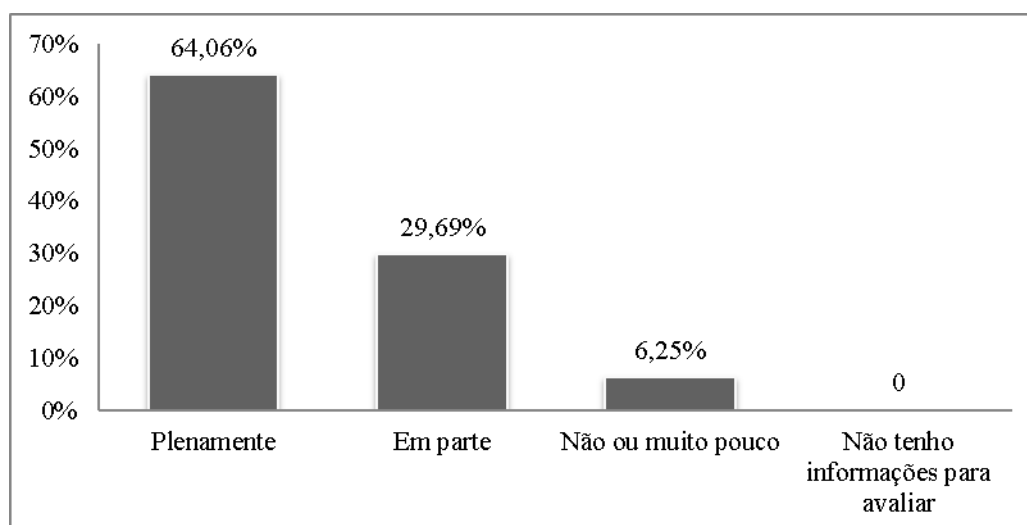
Os alunos avaliaram ainda se há um acompanhamento contínuo da avaliação e recuperação dos estudos de modo a oportunizar revisar ou refazer o conteúdo que teve um menor rendimento. Mediante a análise do Gráfico 41 observa-se que aproximadamente a metade dos alunos pesquisados concorda que houve acompanhamento pleno. Esse dado pode ser preocupante já que é por meio dessa ação que os alunos podem ter maior aproveitamento ao longo do curso.

**Gráfico 41** – Acompanhamento das Avaliações

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 26).

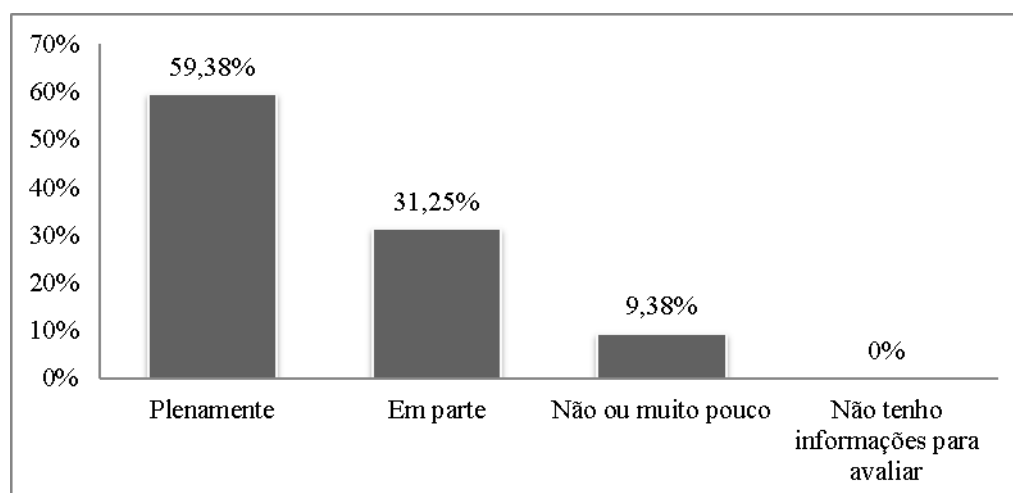
O quinto quesito avaliado pelos alunos foi acerca do trabalho dos tutores presenciais e a distância. Para os tutores a distância, os itens abordados foram: domínio do conteúdo, acompanhamento do aluno no AVA, tempo de resposta, comunicação utilizada, capacidade de resolver problemas, prazo de correção das atividades avaliativas. Para os tutores presenciais, os quesitos abordados foram: relacionamento com os alunos no polo, capacidade de resolver problemas, agenda de trabalho no polo, condução e aplicação das avaliações.

Com relação à avaliação do tutor a distância, nos Gráficos 42 a 45 nota-se como eles consideraram a atuação desses profissionais ao longo do curso. Assim, com relação à qualidade do trabalho do tutor a distância, em se tratando do acompanhamento do aluno no desenvolvimento de suas atividades no AVA, com relação à seleção de material de apoio, à sustentação teórica aos conteúdos e ao esclarecimento de dúvida quanto à progressão da avaliação presencial, 64,06% dos alunos demonstraram satisfação e concordaram plenamente que houve qualidade no trabalho do tutor a distância. Isso pode ser verificado no Gráfico 42 a seguir.

**Gráfico 42 – Qualidade do Trabalho do Tutor a Distância**

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 27).

Com relação ao prazo destinado à correção, feedbacks e postagem de notas pelo tutor das atividades avaliativas (presenciais e a distância), 59,38% dos alunos consideraram plenamente adequados. Conforme apresentado no Gráfico 43 nota-se que alguns se encontram insatisfeitos com o prazo e o feedback. Seria importante que isso fosse levado em conta, tendo em vista que esse fator pode gerar frustração e até desmotivação no processo de aprendizagem.

**Gráfico 43 – Prazo de Correção e Feedback das Atividades Avaliativas**

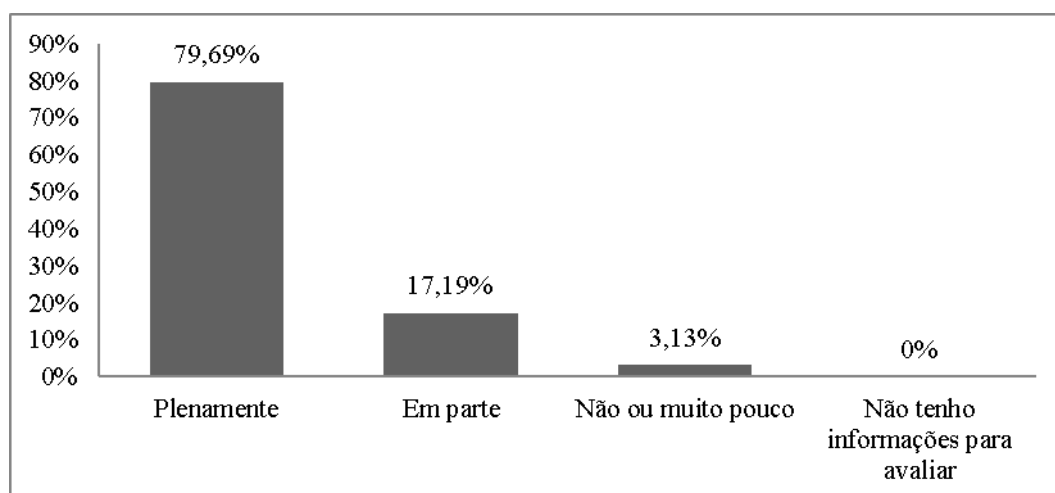
Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 29).

Visando saber a opinião dos alunos acerca do relacionamento do tutor a distância com



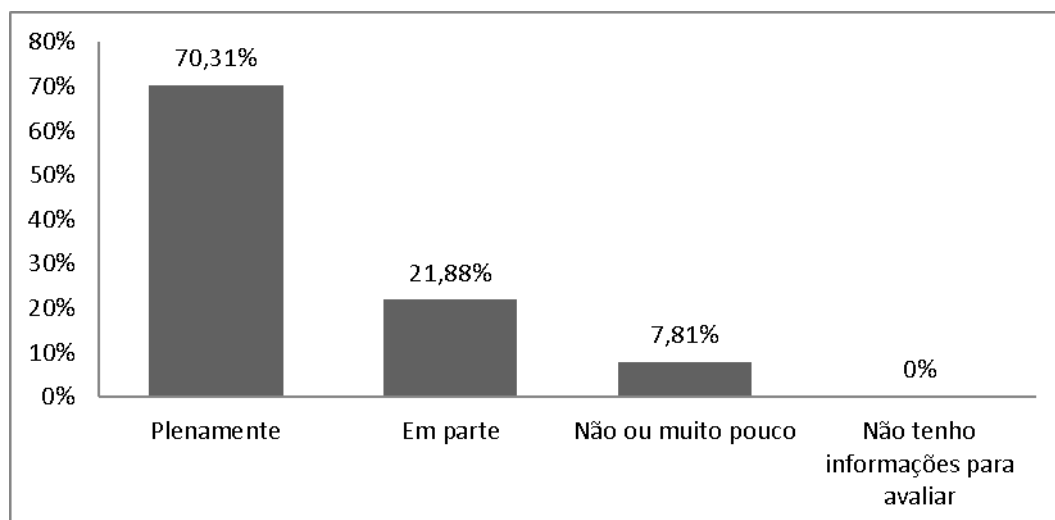
os mesmos, foi colocado um questionamento sobre a capacidade que o tutor possui de se relacionar com alunos e quanto à forma, se é cooperativa, respeitosa e se estimula a participação e desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas pelos alunos. Conforme demonstrado no Gráfico 44 nota-se que grande parte dos alunos (79,69%) considera essa relação boa.

**Gráfico 44** – O Relacionamento do Tutor a Distância com os Alunos



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 30).

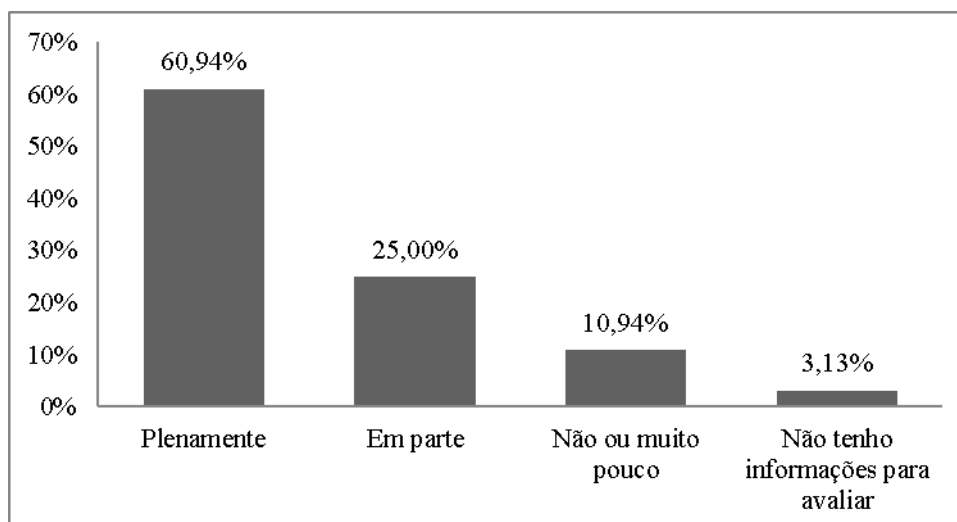
Ao serem questionados sobre a capacidade do tutor de resolver problemas e dificuldades apresentadas pelo aluno em relação ao seu desempenho, à compreensão do conteúdo, ao relacionamento com os colegas e à avaliação empregada no curso, obtivemos os seguintes resultados apontados pelos avaliadores, conforme o demonstrado no Gráfico 45 abaixo.

**Gráfico 45** – A capacidade do Tutor a Distância de Resolver Problemas

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 30).

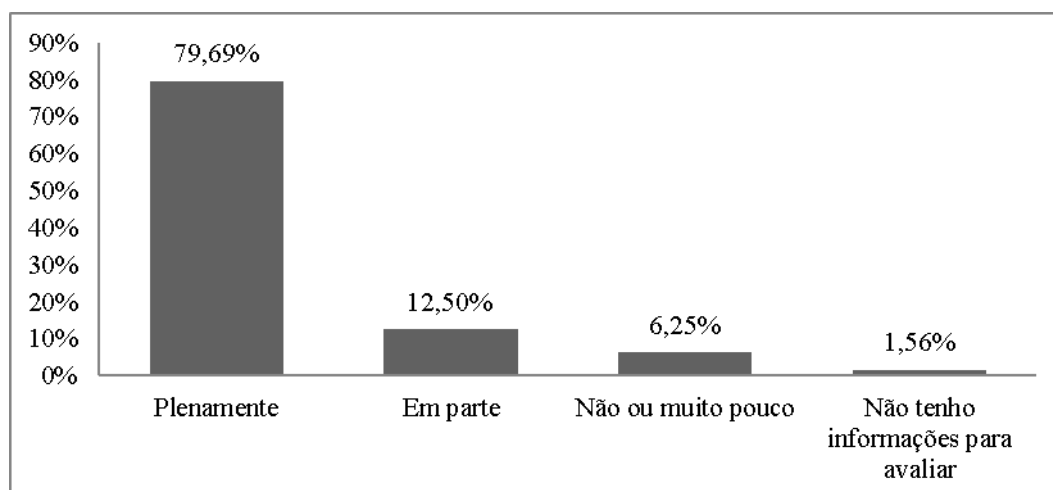
Como se pode notar, a grande maioria concorda plenamente que eles resolvem facilmente os problemas apresentados ao longo do curso.

Tendo em vista as especificidades do trabalho realizado pelo tutor presencial no curso, os alunos avaliaram se a qualidade do trabalho realizado pelo tutor presencial os auxilia no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias. Como se observa no Gráfico 46, mais da metade dos alunos, ou seja, 60,94% concorda plenamente que a qualidade do trabalho do tutor presencial auxilia os alunos no desenvolvimento das atividades.

**Gráfico 46 – Qualidade do Trabalho do Tutor Presencial**

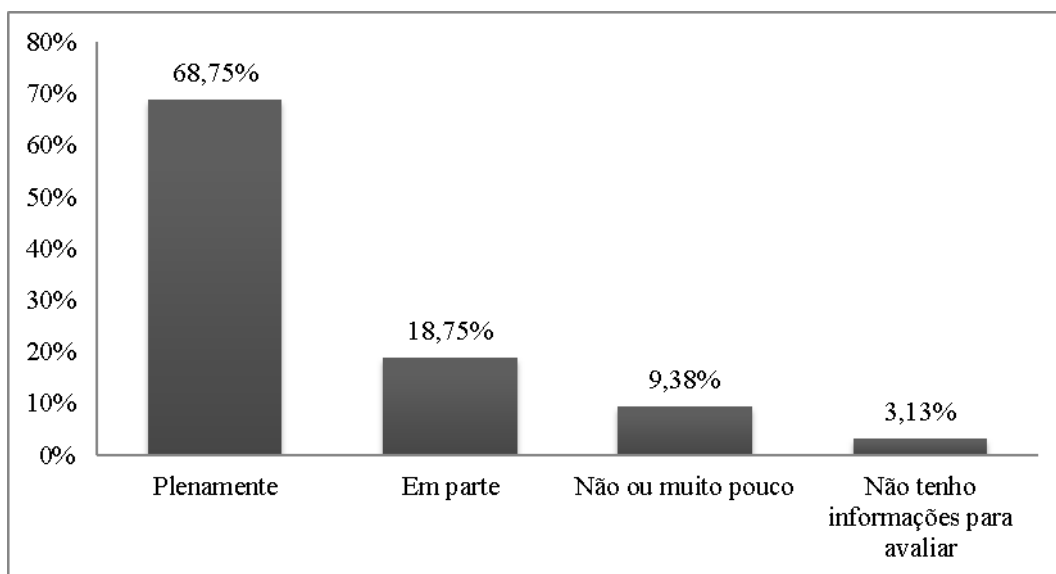
Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p.31).

No que se refere à forma como o tutor presencial se relaciona com os alunos no polo, tendo em vista sua capacidade de se relacionar de forma cooperativa, respeitosa e buscando estimular a participação dos mesmos no desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas, pode-se notar, por meio do Gráfico 47, que a maioria dos alunos, ou seja, 79,69% considera que isso acontece de forma plena.

**Gráfico 47 – O Relacionamento do Tutor Presencial com os Alunos no Polo**

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 32).

Com relação à capacidade que o tutor presencial possui para resolução de problemas, os dados do Gráfico 48 apontam que 68,75 dos alunos consideram plena essa atuação.

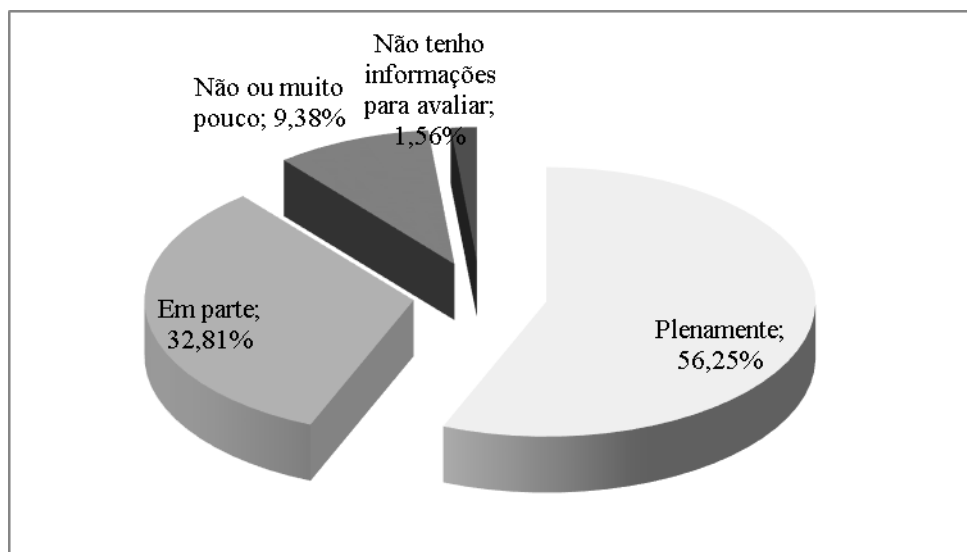
**Gráfico 48** – A capacidade do Tutor a Presencial de Resolver Problemas

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 33).

Mediante os resultados apresentados, pode-se dizer que, de modo geral, os tutores a distância e presenciais procuraram desempenhar bem suas funções. Porém, é importante que as insatisfações sejam consideradas para que em futuras turmas haja maior satisfação dos alunos com relação ao trabalho do tutor.

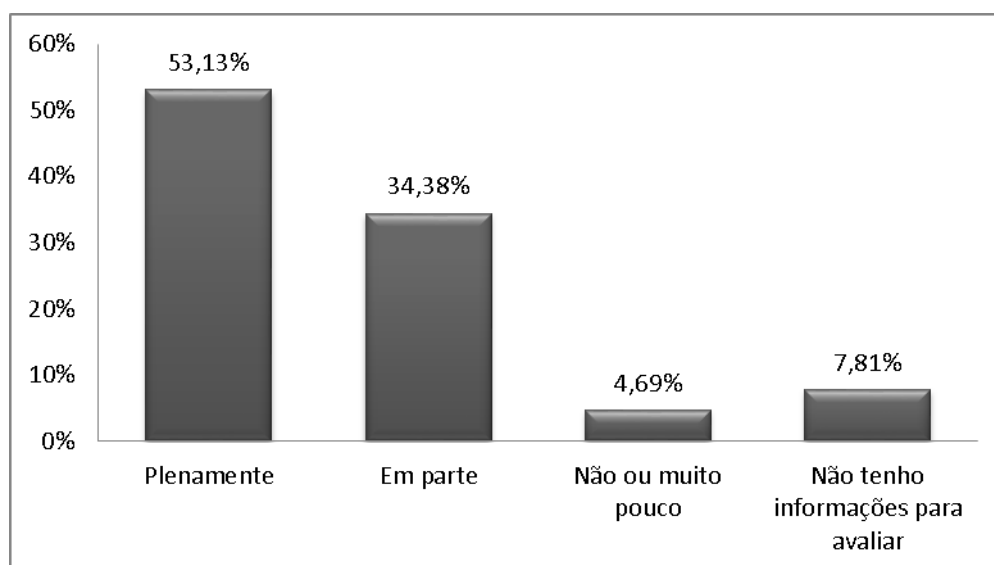
Com o intuito de avaliar a infraestrutura destinada ao Curso de Pedagogia a distância da UFU, buscou-se analisar a qualidade do espaço físico do polo, principalmente dos laboratórios de informática, avaliando se possuem a quantidade de equipamentos necessários, acessibilidade e velocidade da internet. Para tanto, os alunos avaliaram: as condições adequadas para realização de encontros presenciais, o acervo bibliográfico, o trabalho do coordenador do polo, o ambiente da secretaria e o suporte técnico oferecido pelo CEaD (Centro de Educação a Distância) da UFU.

Assim, quando questionados acerca da infraestrutura do polo, a resposta apresentada no Gráfico 49 deixa claro que mais da metade se considera satisfeito.

**Gráfico 49** – Avaliação da Infraestrutura do Polo pelos alunos

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 35).

Visando adquirir resultados mais específicos quanto à infraestrutura do polo, os alunos foram questionados sobre a qualidade dos laboratórios de informática, e deveriam considerar nas suas respostas, as seguintes variáveis: quantidade de equipamentos em relação ao número total de alunos, acessibilidade, velocidade de acesso à internet e política utilizada para atualização de equipamentos e softwares. Conforme apresentado no Gráfico 50, um pouco mais da metade dos alunos se encontra satisfeita.

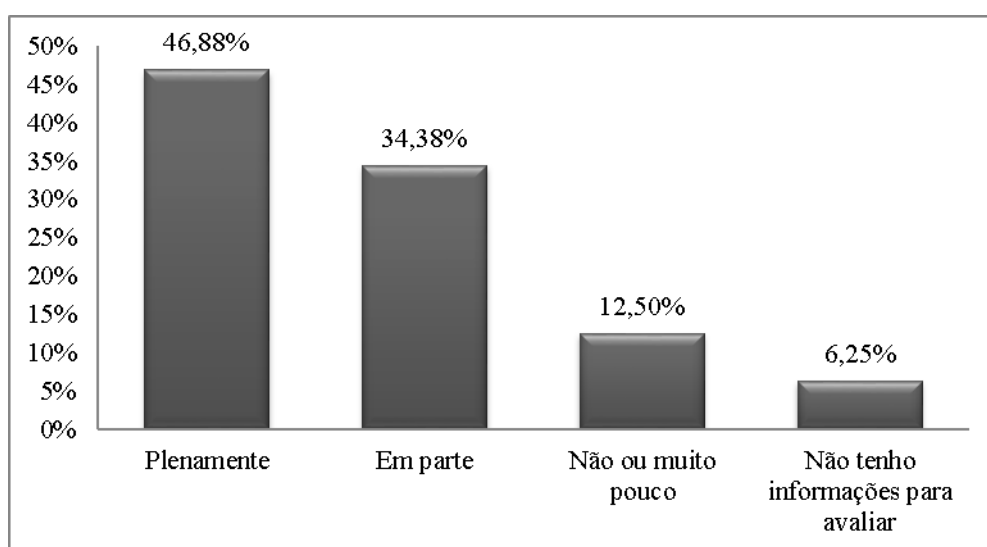
**Gráfico 50** – Infraestrutura dos Laboratórios do polo

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 36).

É importante salientar que grande parte das insatisfações se deu perante a ocorrência de falta de acesso à internet, ou ainda, devido à baixa velocidade da internet que torna o acesso ao material de estudo muito lento, o que desestimula o uso dos computadores do polo.

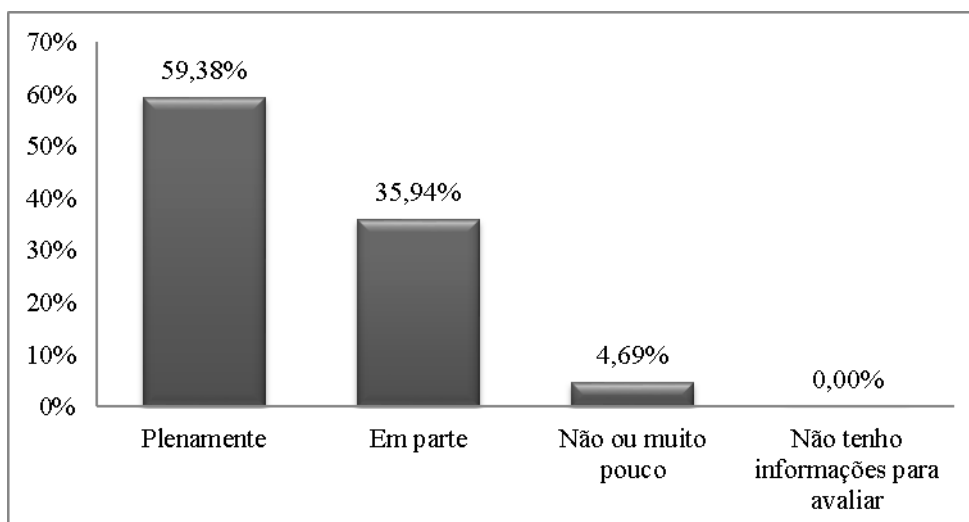
Com relação às condições de acessibilidade para os alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida, 46,88% os alunos consideraram que o espaço utilizado oferece condições plenas de acesso, o que representa uma maior atenção a esse ponto para o melhor atendimento deste público específico.

**Gráfico 51** – Condições de Acessibilidade do Polo



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 37).

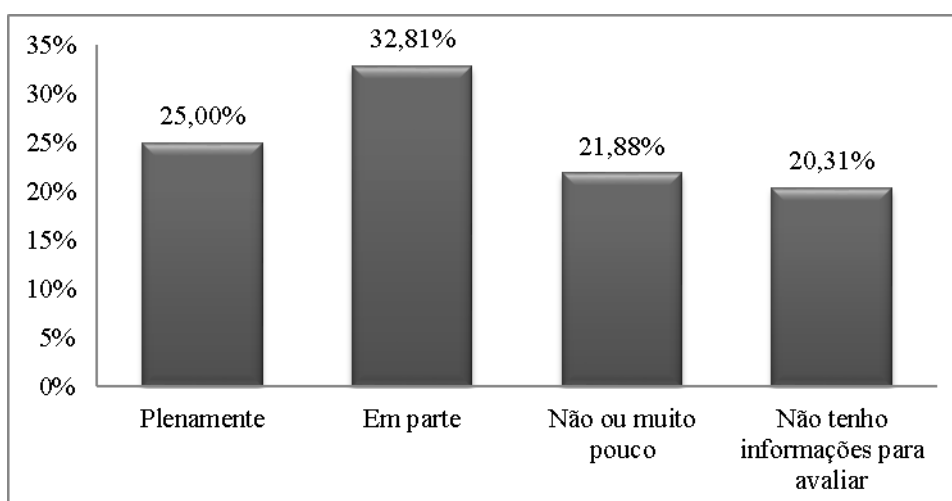
Considerando a importância dos Encontros Presenciais (E.P) para o curso de Pedagogia a Distância - Turma I, os alunos foram questionados sobre as condições do polo para a realização dos encontros e nas análises os alunos deveriam considerar: o espaço físico, os equipamentos utilizados e o suporte técnico. Como se pode notar no Gráfico 52, a maioria dos alunos (59,38%) considerou plenamente adequadas as condições oferecidas pelo polo para realização dos EP.

**Gráfico 52** – Condições do Polo para o Encontro Presencial

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 38).

Porém é importante frisar que os alunos versaram sobre a falta de equipamentos para apresentação de trabalhos e web conferências, e solicitaram uma melhoria no que tange à questão tecnológica.

Os alunos avaliaram também o acervo bibliográfico existente no polo para atendimento de suas necessidades nas disciplinas do curso de Pedagogia. Conforme observado no Gráfico 53, a maioria dos alunos está satisfeita em parte com o acervo bibliográfico.

**Gráfico 53** – Acervo Bibliográfico do Curso de Pedagogia a Distância – Turma I

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 38).

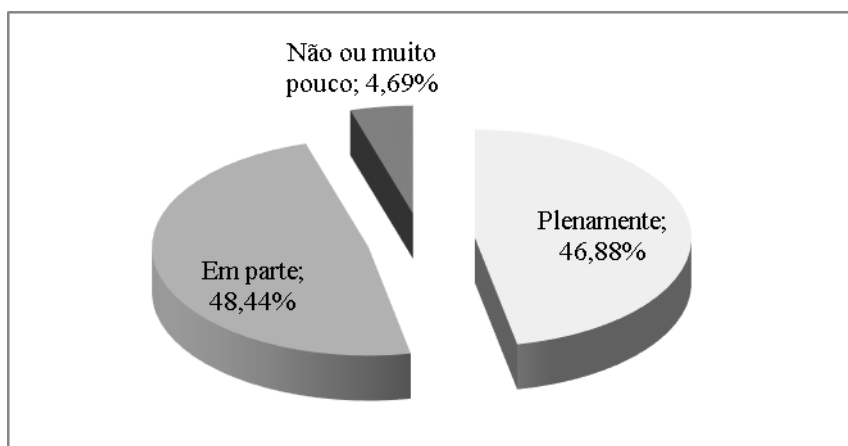
Conforme análise das justificativas de alguns alunos, o acervo bibliográfico não tem

nenhum material disponível para que eles possam usar, porque o acesso à biblioteca não foi liberado e outros afirmam desconhecer o acervo. O que torna um caso a se levar em consideração, pois esse acervo é de suma importância para o melhor aproveitamento do aluno ao longo do curso.

Por último, os alunos se autoavaliaram e foram indagados sobre os seguintes itens: organização do tempo de estudo, alternativas utilizadas para melhorar o desempenho acadêmico, diálogo com os profissionais do curso, relação entre o curso e as atividades profissionais atuais e futuras e melhorias decorrentes do curso na carreira profissional.

Com relação à organização do tempo, no Gráfico 54 pode-se observar que as respostas para esse item foram bem equilibradas. De modo que 46,88% dos alunos – 30 respondentes acreditaram conseguir organizar seu tempo plenamente durante o curso e, um número próximo de alunos – 31 respondentes, conseguiram se organizar parcialmente.

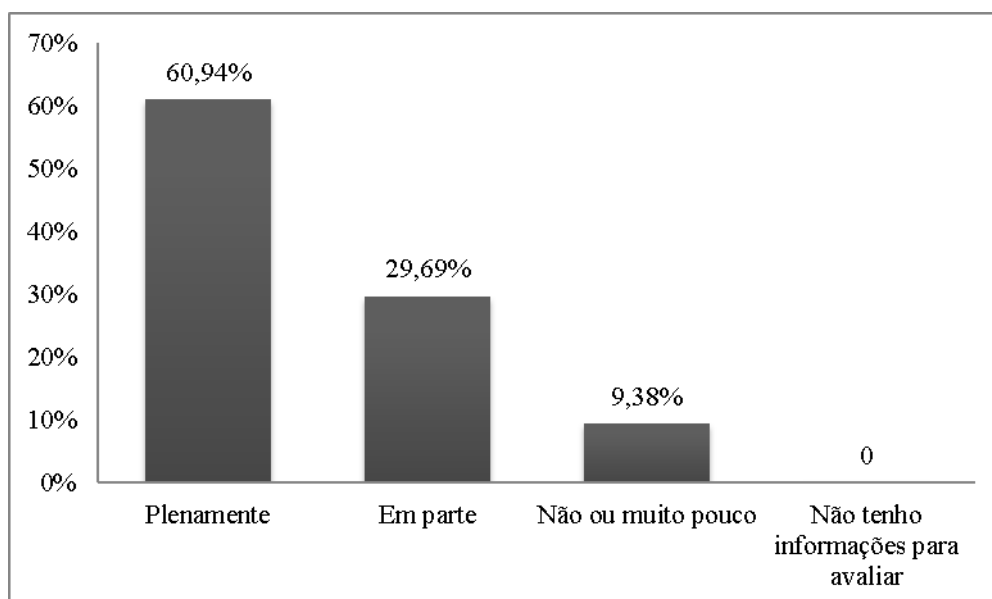
**Gráfico 54** – Organização do Tempo



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 43).

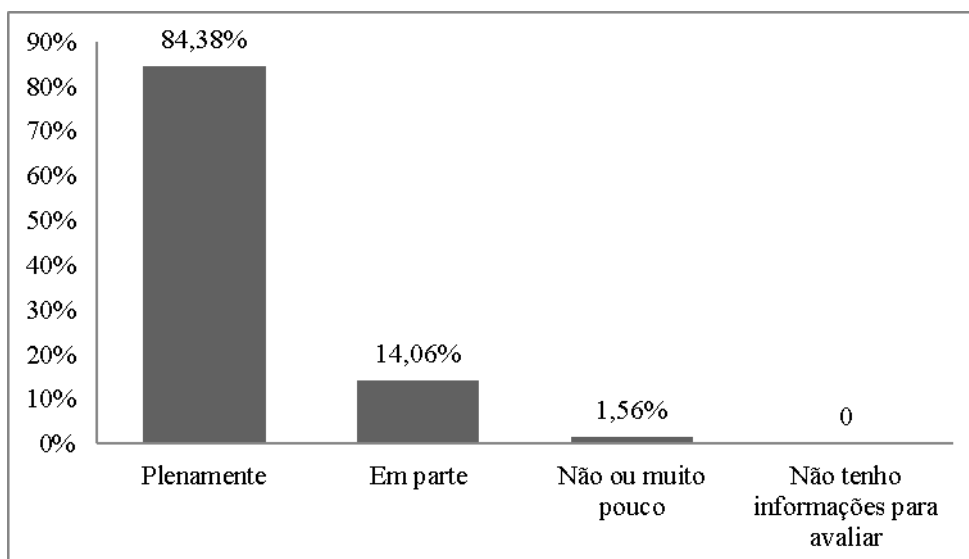
Tendo em vista o diálogo com os profissionais envolvidos no curso visando à melhoria do aprendizado, pode-se dizer que 60,94% dos alunos procuraram manter o diálogo com os profissionais. Esse dado pode ser observado no Gráfico 55.



**Gráfico 55** - Diálogo com Profissionais do Curso

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 44).

O item seguinte buscou saber se os alunos veem relação entre o conteúdo aprendido no curso e a atual/futura atividade profissional. Nos dados do Gráfico 56 está constando que 84,38% dos alunos acreditam plenamente na existência desta relação.

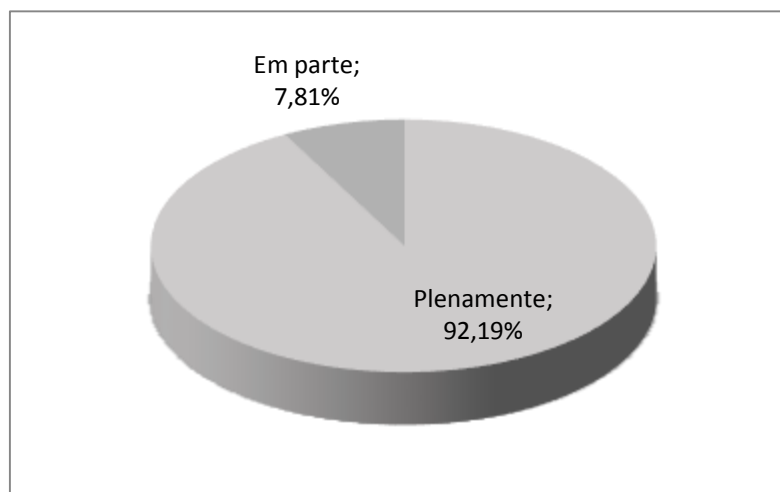
**Gráfico 56** – Relação entre Conteúdo Aprendido e Atividade Profissional

Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 45).

Quando questionados sobre a melhoria na prática pedagógica profissional atual ou futura, 92,19% dos alunos responderam que o curso possibilitará tal melhoria. Isso quer dizer

que eles estão aprendendo e satisfeitos com o curso. Esse dado pode ser melhor analisado no Gráfico 57 a seguir.

**Gráfico 57** – Melhoria na Prática Profissional



Fonte: Adaptado de UFU – Centro de Educação a Distância. Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1 (2012, p. 45).

É importante salientar que neste item os respondentes foram unânimes ao justificarem/comentarem suas respostas. Todos acreditam que o curso não só favorece o crescimento profissional, como também desenvolve o crescimento pessoal. Além disso, disseram que o curso fornece um material didático muito enriquecedor.

Tendo por base a avaliação realizada pelos alunos pode-se concluir que o curso foi considerado bastante proveitoso e que atendeu aos princípios dispostos no PPC. Uma vez que este se encontra em conformidade com a realidade vivida pelo pedagogo, torna possível o entendimento de que futuras mudanças devem consolidar melhorias e serão degraus para o crescimento e fortalecimento do curso de Pedagogia ofertado na modalidade a distância.

Quando comparadas a avaliação do MEC e a avaliação dos alunos, ambas trazem margens muito positivas com relação ao curso de Pedagogia a Distância da UFU, porém, também compartilham de dados que devem ser levados em conta para futuras turmas. Já que traduzem melhorias no processo de produção e entrega do material didático, tutoria, infraestrutura do polo, avaliações, entre outras, que merecem atenção e atuações.

Tendo por base os dados apresentados, pode-se dizer que o curso de Pedagogia a Distância teve um bom resultado final e que a formação dos Pedagogos estava embasada das necessidades do contexto de atuação educacional que o mesmo estiver inserido, bem como foi desenvolvido mediante as necessidades atuais da Educação a Distância num processo de

formação de pessoas. Além disso, possibilitou que os mesmos tivessem uma formação coerente com a prática educativa dos educadores, já que desenvolveu atitudes, habilidades e práticas docentes que os capacitassem para uma atuação mais assertiva, colaborativa e sócio-educativa no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações realizadas neste estudo denotam uma investigação acerca da proposta de formação adotada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia. Tendo como objetivo principal estudar, identificar, analisar e sistematizar os saberes destinados à formação do professor da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental que são desenvolvidos no curso de Pedagogia a Distância da UFU.

A pesquisa foi fundamentada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da UFU, detalhando o perfil do egresso esperado, a matriz curricular adotada, os recursos educacionais disponibilizados e as atividades presenciais e a distância, desenvolvidas pelo curso. Por conseguinte, houve a preocupação de verificar se os saberes necessários para a formação do Pedagogo que atuará na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram desenvolvidos no curso de Pedagogia a distância da UFU. Além disso, buscou identificar a abordagem teórica e metodológica adotada pelo curso de Pedagogia a Distância da UFU tendo em vista a formação do professor da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. E por fim, saber se as diretrizes e os princípios da Educação a Distância na atualidade foram contemplados pelo planejamento e organização do curso de Pedagogia a Distância da UFU.

Para alcançar todas essas indagações ressaltadas no decorrer da pesquisa, foram trabalhados os seguintes objetivos específicos e para isso, houve o estudo, identificação e descrição do processo de formação dos Pedagogos para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; realizou-se o estudo, análise e descrição do processo de formação na Educação a Distância na formação dos Pedagogos e desenvolveu o estudo, análise e sistematização de forma crítica e reflexiva, dos pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam o planejamento e o desenvolvimento do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia para a formação do professor que atuará na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Como referência para as análises, foram utilizadas as produções científicas pertinentes à área de formação do Pedagogo, à área da Educação a Distância, assim como as legislações vigentes, o Projeto Pedagógico do curso e os documentos de avaliação de qualidade de EaD realizado pelo MEC e o de avaliação dos alunos do curso.

O estudo contribuiu para que houvesse melhor esclarecimento acerca da forma como é pensado, elaborado e realizado um processo de formação de um Pedagogo e da escolha das

modalidades de ensino como práticas eficazes para o desenvolvimento desse profissional, de modo que uma complemente a outra e que no caso do curso de Pedagogia a Distância da UFU, que se deu com a maioria da sua carga horária a distância, houvesse condições de que o discente tivesse momento de prática por meio das disciplinas de PIPE e do Estágio. Dessa forma, ele poderia intervir no contexto de práxis do Pedagogo com segurança e conhecimentos necessários para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nos estudos realizados na primeira seção desta pesquisa, acerca da formação de Pedagogos para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ficou evidente que, desde a década de 30, há uma discussão relevante acerca da formação do Pedagogo, tendo em vista as reais necessidades da sociedade por educação. Foi observado que as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores para Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, é que propiciou a melhoria da qualidade educacional por meio das reformas curriculares. Constatou que ainda há muito que se discutir com relação à identidade do curso de Pedagogia, tendo em vista o tamanho do currículo e a expectativa de práxis do profissional Pedagogo. Evidenciou os saberes necessários para que os Pedagogos atuem de modo satisfatório na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a importância de que os mesmos estejam atrelados ao contexto em que o professor e alunos estão inseridos. Nesse ínterim verificou que o currículo proposto na Formação de Pedagogos para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda está constituído de grande parte da carga horária teórica e com necessidade de maior carga horária prática de cada uma das áreas de atuação do Pedagogo.

Contudo, entendeu que há uma discussão intensa nesse sentido e que cabe aos educadores em formação e em exercício o estabelecimento de condições e critérios para que o ato de educar não esteja nas responsabilidades de um órgão ou grupo de pesquisadores, simplesmente, mas em todos os que são corresponsáveis por tornar esse processo de formação e desenvolvimento do Pedagogo algo relevante, necessário e prático à realidade demandada pelas sociedades contemporâneas.

Ao estudar as origens da EaD e da formação de Pedagogos por meio dessa modalidade, foi possível identificar que essa prática ocorre desde 1920 no Brasil, com a Rádio e que por meio de vários programas foi possível desenvolver os profissionais que atuavam na Educação. Constatou-se que os conceitos e a aprendizagem nessa modalidade pode se dar de diferentes formas e que o mais importante não é o recurso em si, mas o que se fará com o mesmo num processo de formação de Pedagogos, até para que tais recursos possam servir de

objetos de aprendizagens para que esses profissionais em formação saibam como utilizá-los na prática de suas ações educativas com os seus discentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foi discutido acerca de três gerações de Pedagogia de Educação a Distância que elas se baseiam nas experiências de aprendizagem. Para contextualizar esses conceitos na prática foram evidenciados os ensinamentos de Paulo Freire, desvencilhando o conhecimento de que formar um Pedagogo está além da escolha da modalidade para isso, pois o mais importante é que seja levada em conta a formação de um ser autônomo, crítico e reflexivo de sua práxis, capaz de intervir e modificar seu meio, tornando dessa maneira a ação educativa contextualizada e coerente com a realidade do discente. Por tudo isso, concluiu-se que a ênfase não está na modalidade em si, mas na forma como se pode fazer dela, algo que realmente torne o processo de aprendizagem do Pedagogo, autônomo e coerente com as suas necessidades práticas.

Para melhor aprofundamento da forma como o Pedagogo aprende por meio da modalidade a distância, utilizou-se como objeto de estudo o curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia. Para isso houve a utilização do Projeto Pedagógico do Curso, bem como dos documentos de avaliação do mesmo e das legislações vigentes.

De modo geral pode-se verificar que houve preocupação em pensar num currículo que tivesse condições de formar o Pedagogo para cada uma das suas áreas de atuação, a carga horária foi bem equilibrada, tendo bem mais horas de práticas do que nos currículos de outros cursos de formação de Pedagogo de ambas as modalidades. Isso contribuiu para que o mesmo tivesse mais condições de praticar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Então, pode-se dizer que foi um curso que levou em conta a teoria e a prática. Também, utilizou de uma boa infraestrutura por meio dos polos presenciais e teve em sua constituição uma equipe completa, conforme descrita no Projeto do Curso. Ficou evidente que houve esforços para que tudo o que foi previsto no projeto fosse aplicado na prática ao longo do curso.

Ao analisar os resultados atingidos pelo curso, pode-se constatar que o curso teve um bom conceito na avaliação de qualidade de EaD do MEC, obtendo nota 4. Além disso, na avaliação dos alunos grande parte do que estava previsto no Projeto do Curso foi efetivado na prática ao longo do mesmo. Porém, é importante que alguns itens sejam repensados, pois em alguns quesitos avaliados, houve um equilíbrio nas respostas dos discentes do curso, deixando claro que não há uma total satisfação e que isso torna a formação menos eficaz.

Contudo, pode-se dizer que houve uma formação respaldada nos saberes necessários para atuação pedagógica do Pedagogo e que perante várias reflexões percorridas ao longo do

estudo, há ainda muito que se fazer para que a mesma seja cada vez mais contextualizada, autônoma e aderente à necessidade dos alunos, dos docentes, da escola e da sociedade.

Para tanto, foi desenvolvido um produto como parte integrante do estudo realizado, o qual possa ser utilizado na prática por educadores que desenvolvem trabalhos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse produto é um blog. Ele é denominado “Portal do Educador: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”. Para explicar detalhadamente como ele foi desenvolvido e como será utilizado, foi produzido um projeto com todas as descrições acerca do mesmo, constante no **Anexo 3**. Como observado, ele poderá ser utilizado para pesquisas de recursos didáticos, como forma de compartilhamento de recursos, para divulgação de um recurso, enfim, com a possibilidade de encontrar, de modo intuitivo, o que se precisa para melhor desempenho nas práticas educativas no contexto da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio desse projeto, os Pedagogos poderão continuar seus estudos e aprimorarem cada vez mais suas práticas educativas.

Assim, o intuito principal dessa pesquisa foi concretizado. Desde o seu início, buscou-se contribuir para que o estudo acerca da forma como o Pedagogo está sendo formado, sobretudo na modalidade a distância, fosse descrito e gerasse reflexão sobre a coerência dessa formação perante a realidade em que o mesmo está inserido. Apresentou como se deu o curso de Pedagogia a Distância da UFU, apontando os pontos fortes atingidos e aqueles que merecem revisões. Além disso, visava propiciar condições de gerar dados para que, conforme haja necessidade de criação de uma nova turma de Pedagogia a Distância, alguns pontos sejam levados em consideração. Esses dados favoreceram para que novos pesquisadores possam incrementar esse estudo e propiciar novas fontes de pesquisa acerca da formação do Pedagogo por meio da modalidade a distância.

## REFERÊNCIAS

- ALEVATO, H. Escola básica e suas revoluções necessárias: desafios à formação docente. In: PARENTE, C. M. D.; VALE, L. E. L. R. e MATTOS, M. J. V. M. (orgs.) **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 220-240.
- ALVES, J. R. M. **A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994, 199p.
- ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F.M; FORMIGA, M.M.M. (orgs.). **Educação a Distância: o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 9-13.
- AMARAL, M. L. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ANDERSON, T; DRON, J. **Três gerações de Pedagogia de Educação a Distância**. EaD em Foco, nº02, nov. 2012, p. 119-134. Tradução de João Mattar.
- ARAÚJO, D. B. de. **Representações sociais de gênero na TV Escola: uma análise feminista**. Dissertação Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia – BA. Salvador. 2010. 124p.
- ARETIO, G. L. **Enseñanza y aprendizaje digitales (EAD)** Boletim Electrónico de Notícias de Educación a Distancia (BENED), 2003.
- ARETIO, G. L. **Resistencias, cambio y buenas prácticas em la nueva educación a distancia**. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Vol. 5, n. 2, diciembre, 2002. p. 9-36.
- BARRETO, E. S. S. **Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações**. Cadernos de Pesquisa. Vol. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago. 2010.
- BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica**. 2 ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BEHAR, P. A. (Org.). **Competências em Educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BELUZO, M. F. e TONIOSSO, J. P. **O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, 2015, p. 196-209.
- BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional [artigo sobre o ensino a distância]. **Decretos**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2005.



BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequências no sistema federal de ensino. **Decretos.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Decretos.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Decretos.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o art. 80. Da LDB/Lei nº 9.394/96. **Decretos.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1998.

BRASIL. **Parecer nº 115, de 10 de agosto de 1999.** Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Leis ordinárias.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a distância.** Brasília: MEC/SEED, 2007.

BRASIL. **Parecer nº 9, de 5 de dezembro de 2007.** Institui o e- MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação. **Pareceres.** Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, 2007.

BRASIL. **Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007.** Reorganiza a carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica. Brasília: MEC Legis, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – ABRAED.** 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais. **Censo da Educação Superior 2014.**

BRASIL. Ministério da Educação. Todos pela educação. **Anuário Brasileiro de Educação Básica.** 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD. BR:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013/2014.

CALIXTO, A. C. **Docência universitária online:** dimensões didáticas da prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Uberlândia, 2012, 212p.

CASTELLS, M. **The information Age:** Economy, society and culture: the rise of the networked society (vol. 1). Oxford: Blackwell, 1996.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Tradução Roneide V. Majer. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012. A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1

CORREIA, J. et al. **Educação a distância:** Orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA, L. J. O. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia:** das proposições oficiais às propostas curriculares. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2012, 135 p.

CRUZ, G. B. **O curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais.** Tese Doutorado em Educação – PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2008.

CURY, M. V. **John Dewey:** uma filosofia para educadores em sala de aula. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

FAVA, R. **Educação 3.0.** São Paulo, 2014.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (orgs.) **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 128-158.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 144p.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 1º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 1995. Tradução de: Multiple Intelligencias: The Theory in Practice.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILIOLI, R. de S. P. **Educação e cultura no rádio brasileiro**: concepções de radioescola em Roquette-Pinto. 2008. Tese Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2008. 409p.

GOMES, M. O. e REIS, M. Notas sobre o campo disciplinar e de conhecimento da infância e a formação de professores para a Educação Infantil. In: PARENTE, C. M. D.; VALE, L. E. L. R. e MATTOS. M. J. V. M. (orgs.) **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 75-84.

GRAYLING, A. C. Epistemology. Bunnin and other editors; **The Blackwell Companion to Philosophy**. Tradução de Paulo Ghiraldelli Jr. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd, 1996.

JEFFREY, D, C; CAMARGO, P, da S, A. Formação de professores para a educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades. In: PARENTE, C. M. D.; VALE, L. E. L. R. e MATTOS. M. J. V. M. (orgs.) **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 113-127.

KEARSLEY, G. **Educação on-line**: Aprendendo e ensinando. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: Papirus, 2012. Reimpressão 2013.

LANDIM, C.M. das M.P.F. **Educação a Distância**: algumas considerações. Biblioteca Nacional, n. 128, livro 20, folha 13, Rio de Janeiro, 1997, 146p.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia: In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia ou Ciência da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação**: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação e Sociedade, n. 68, dez. 1999, p. 239-277.

LOPES, A. R. C. Política de Currículo: Recontextualização e hibridismo. In: **Currículo sem fronteiras**, v.5, n°. 2, jul/dez. 2005, p. 50-64.

LOPES, A. R. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n°. 2, jul/dez. 2006, p. 33-52.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2007.  
MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MATTAR, J. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning. 2007, 398p.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: Sistemas de aprendizagem on-line. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T. e BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2008. 14ª ed.

OLIVEIRA, L. M. **Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, abr/jun. 2010, p. 235-252.

OLIVEIRA, G. S. de O.; ALVES, R. E. dos R.; FIALHO, W. C. G.; BORTOLETTO, D. **Educação a Distância e formação de professores**. Ensino em Revista, vol. 16, n. 1, jan/dez. 2009, p. 159-180.

PARREIRA, J. W. M. **Docência universitária em disciplinas a distância em cursos presenciais**: um estudo sobre as práticas didático-pedagógicas. Dissertação Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2012, 156p.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Tradução Ilson Kayser. Editora Unisinos: 2003. 402p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez. 2008. 3ªed.

RANGEL, E. A. **Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil**: problema estrutural para o desenvolvimento nacional. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) Escola Superior de Guerra - ADESG. Rio de Janeiro, 2011. 47p.

RIBAS, C. C. C. A função docente e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem em EaD. Ensaio Pedagógicos. Revista eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades OPET. jul. 2012, p. 1-5.

SANCHES, F. (Coord.). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância**. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

SANTOS, E. O. e SILVA, M. Avaliação Online: O modelo de suporte tecnológico do Projeto Teleduc. In: **Avaliação em Educação Online**, São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SARAIVA, T. **Educação a Distância no Brasil**: lições da história. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr/jun. 1996, p. 16-27.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da Educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 37, nº. 130, jan./abr. 2007, p. 99-134.

SCHEIBE, L. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**: Trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan/abr. 2007, p. 43-62.

SCHELLING, V. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Unicamp, 1990. 421p.

SCHNEIDER, M. P. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**: das determinações legais às práticas institucionalizadas. Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2007, 198p.

SIQUEIRA, N. M. C. **A universidade aberta do nordeste**: um programa da fundação Demócrito Rocha, 1993. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 1993. 163p.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2003, 152p.

SILVA, T. C. S. **A formação de professores nos cursos de Pedagogia a Distância em Universidade Pública e Privada**: um estudo analítico do Projeto Pedagógico de Curso. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Uberlândia, 2013, 135p.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2002. 156p.

SOARES, I. M. **A Teoria das Inteligências Múltiplas como Suporte para a Autoria de Vídeos Interativos**. Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa, 2014. 157p.

SOARES, S. T. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil (1996-2006)**: Ambiguidades nas propostas de formação do Pedagogo. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba, 2010. 103p.

TACHIZAWA, T. e MENDES, G. **Como fazer monografia na prática**. 12 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2010.

UFU, CONSUM. **Projeto de Criação do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância**. UAB/SEED/MEC/UFU, Uberlândia, 2009.

UFU, Centro de Educação a Distância. **Análise de dados do Curso de Pedagogia a Distância – Turma 1**. Uberlândia, 2012.

UFU, Centro de Educação a Distância. **Informações do Curso de Pedagogia a Distância**. Uberlândia, 2013.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp, 1999, 156p.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. 193p.

VIANNA, Y. **Gamification, Inc**: como reinventar as empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013. Disponível em:  
<<http://www.livrogamification.com.br/2@425&&33/Gamification-Inc-MJV.pdf>> Acesso em: 05 Set. 2015.

VIEIRA, S. da R. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Pedagogo, docente ou professor?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis. 2007. 141p.

WILEY, D. **The instructional use of learning objects. On-line version**. 2000. Disponível em: <<http://reusability.org/read/>>. 2000. Acesso em: 21 ago. 2015.

## ANEXOS:

## Anexo I – Ficha da Disciplina Educação a Distância I

 <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; text-align: center;"> <b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA</b>  <b>FACULDADE DE EDUCAÇÃO</b>  <b>CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA</b> </div>				
<b>FICHA DE DISCIPLINA</b>				
<b>DISCIPLINA:</b> Educação a Distância I				
<b>CÓDIGO:</b>		<b>UNIDADE ACADÊMICA:</b> FACED		
<b>PERÍODO/SÉRIE:</b> 1º.		<b>CH TOTAL TEÓRICA:</b>	<b>CH TOTAL PRÁTICA:</b>	<b>CH TOTAL:</b>
<b>OBRIGATÓRIA:</b> ( x )	<b>OPTATIVA:</b> (   )	15	15	30

<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Introduzir o aluno no uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle</li> <li>Capacitação dos alunos para usos de tecnologias digitais no curso de Pedagogia a Distância</li> <li>Desenvolver habilidades que possibilitem orientar, produzir, capacitar, apoiar e assistir ao uso/aplicação pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação na modalidade de Educação a Distância;</li> <li>Propiciar a prática do uso do microcomputador no curso</li> </ul>

<b>EMENTA</b>
<p>Compreensão dos aspectos técnicos e tecnológicos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle</p> <p>Introdução a Educação a Distância</p> <p>Introdução ao Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle</p> <p>Uso de recursos pedagógicos do AVA no curso de Pedagogia a Distância</p>

### DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

1. Ambientes de aprendizagem baseados em computador e internet.
2. Características do AVA Moodle: concepção, modelo educativo, conteúdos digitais e avaliação.
3. Introdução aos recursos básicos do Moodle
4. Desenvolvimento de atividades no Ambiente Moodle
5. Criação de Grupos e situações de colaboração no Ambiente Moodle

### BIBLIOGRAFIA

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2003. Cap. 01 e 02

SARMET, Mauricio M. Análise ergonômica de tarefas cognitivas complexas mediadas por aparato tecnológico: quem é o tutor na Educação a Distância? Brasília: UNB/Instituto de Psicologia, 2003. Cap. 01

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. In: *Educação & Sociedade*. V. 23, n 78. Campinas, abr. 2002

VALENTE, José Armando *et all* . *Educação a distância via Internet*. S.P. Avercamp, 2003

NISKIER, Arnaldo. *Educação a Distância: Tecnologia da Esperança*. Rio de Janeiro, Loyola, 2000.

PRETI, Oreste. *Et all. Educação a Distância: sobre discursos e práticas*. Liber Livro, 2005.

BARBOSA, Rommel M. (org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

### APROVAÇÃO

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Carimbo e assinatura do Diretor da  
Unidade Acadêmica



## Anexo II – Ficha da Disciplina Educação a Distância II



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

### FICHA DE DISCIPLINA

**DISCIPLINA:** Educação a Distância II

<b>CÓDIGO:</b>		<b>UNIDADE ACADÊMICA:</b> FAGED		
<b>PERÍODO/SÉRIE:</b> 2º.		<b>CH TOTAL TEÓRICA:</b>	<b>CH TOTAL PRÁTICA:</b>	<b>CH TOTAL:</b>
<b>OBRIGATORIA:</b> ( x )	<b>OPTATIVA:</b> (   )	15	15	30

### OBJETIVOS

- Desenvolver habilidades que possibilitem orientar, produzir, capacitar, apoiar e assistir ao uso/aplicação pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação na modalidade de Educação a Distância;
- Possibilitar a construção de uma postura crítica e reflexiva de maneira a compreender as várias dimensões do uso pedagógico das novas mídias e tecnologias na Educação a Distância.
- Propiciar a prática do uso do microcomputador e das várias mídias relacionadas (TV, Vídeo, Softwares, Plataformas tecnológicas) para produção, gerenciamento e práticas docentes em sistemas de Educação a Distância.

### EMENTA

Perspectivas teóricas e empíricas que fundamentam as práticas educacionais em um contexto de incorporação dinâmica das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de aprendizagem. Ênfase na modalidade de Ensino a Distância.

Relação entre os diversos recursos tecnológicos, ensino e aprendizagem a distância. Utilização do microcomputador e suas respectivas plataformas tecnológicas (programas) na Educação a Distância. Criação e desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Perspectivas políticas, sociais, de planejamento e avaliação de sistemas de Educação a Distância.

### DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

1. A educação a distância no Brasil: trajetória, modalidades de educação a distância
2. Novas tecnologias da informação e comunicação e a educação a distância: problemas, críticas e alternativas.
3. Hipermeios, internet, base de dados: pressupostos teóricos e aplicações nos processos educativos.
4. Políticas de educação a distância na atualidade.
5. Planejamento e avaliação da aprendizagem e de sistemas de Educação a Distância.

### BIBLIOGRAFIA

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2003. Cap. 01 e 02

SARMET, Mauricio M. Análise ergonômica de tarefas cognitivas complexas mediadas por aparato tecnológico: quem é o tutor na Educação a Distância? Brasília: UNB/Instituto de Psicologia, 2003. Cap. 01

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. In: *Educação & Sociedade*. V. 23, n 78. Campinas, abr. 2002

VALENTE, José Armando *et all* . *Educação a distância via Internet*. S.P. Avercamp, 2003

NISKIER, Arnaldo. *Educação a Distância: Tecnologia da Esperança*. Rio de Janeiro, Loyola, 2000.

PRETI, Oreste. *Et all. Educação a Distância: sobre discursos e práticas*. Líber Livro, 2005.

BARBOSA, Rommel M. (org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

### APROVAÇÃO

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Carimbo e assinatura do Diretor da  
Unidade Acadêmica

## **Anexo III – Projeto – Portal do Educador: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental**



### **Portal do Educador**

Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

#### **1 Descrição do projeto**

Após o estudo realizado para fins de pesquisa acerca da formação do Pedagogo na modalidade a distância, foi considerado pertinente que houvesse um Portal pelo qual o Pedagogo pudesse dar continuidade à sua formação e tivesse recursos para isso. Tudo amparado por ferramentas de fácil uso e manipulação, num ambiente intuitivo e de simples navegação. Desde então, foi iniciado o projeto de construção do Portal. O qual pode ser acessado através do link: <http://portal-do-educador.blogspot.com.br/>

O Portal foi dividido em sete categorias, a saber: vídeos, documentos, livros, materiais didáticos, pesquisas científicas, cursos e eventos. Tudo isso, separado por dois grandes filtros: Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, qualquer um pode entrar e usufruir do conteúdo que está inserido no mesmo, nas suas várias categorias, favorecendo uma pesquisa ágil e pontual.

#### **2 Objetivo**

O objetivo do projeto de realização do Portal é contribuir para que esse recurso sirva como meio para propiciar o desenvolvimento de docentes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, por meio do Portal, os educadores de modo geral poderão realizar pesquisas rápidas acerca de um conteúdo de que precise para o planejamento de suas aulas, para a inovação de alguma prática educativa, como busca de aperfeiçoamento de alguma técnica, entre outros, e poderão também divulgar alguma prática realizada com os outros usuários. Para isso serão disponibilizados os mais diversos objetos de aprendizagens, capazes de fomentar a pesquisa, o estudo, a prática e o compartilhamento do conhecimento adquirido.

### **3 Público alvo**

O Portal não será seletivo, isso quer dizer que qualquer usuário poderá ter acesso ao mesmo. No entanto, os conteúdos selecionados e disponibilizados, serão para os educadores da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **4 Por que o Portal foi desenvolvido?**

O Portal foi criado para facilitar a busca por objetos de aprendizagens relacionados à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e foi desenvolvido como fruto de um produto diagnosticado como relevante no estudo realizado para dissertação de um mestrado profissional em Tecnologias, Educação e Comunicação da Universidade Federal de Uberlândia, cujo tema é: Curso de Pedagogia a Distância de 2009 da Universidade Federal de Uberlândia: os saberes necessários à formação do Pedagogo para docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante das reflexões ressaltadas ao longo do estudo, ficou evidente a necessidade de se ter um ambiente virtual, onde os educadores pudessem ter acesso rápido, fácil e intuitivo aos assuntos de seus interesses, no caso, acerca da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Também, foi pensado na possibilidade dele ser utilizado como ambiente de divulgação de cursos e eventos para esse público. De modo que eles possam aprimorar cada vez mais seus conhecimentos e compartilhar os aprendizados adquiridos.

### **5 Como ele está integrado com o estudo realizado na dissertação?**

Para o desenvolvimento do Portal levou-se em conta os estudos realizados na dissertação em questão. Dessa forma, alguns autores estudados foram fonte de conhecimento para criação desse ambiente. Para assegurar que o mesmo levasse em conta a autonomia no processo de ensino e aprendizagem, foram utilizados os ensinamentos de Freire (2011, 2014a, 2014b). Visando que fossem considerados os saberes necessários para a prática docente dos Pedagogos que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentou-se em Tardif (2014) e levando em conta as Tecnologias para Educação e Comunicação e o uso das mesmas nas ações educativas, foram utilizados os ensinamentos de Moore e Kearsley (2013) e Moran (2008).

## 6 Como ele foi estruturado?

O Portal foi estruturado por meio da ferramenta Blogger do Google. Ela é própria para o desenvolvimento de blogs e pode ser acessada através do link:

<https://www.blogger.com/home>

Para criação de um blog no Blogger, fazem-se necessários alguns passos, os quais foram imprescindíveis para que o Portal do Educador fosse criado, a saber:

- Criação de uma conta de e-mail no Google;
- Projeto de criação de um blog;
- Alinhamento técnico da usabilidade do mesmo pelo público escolhido;
- Testes de verificação quanto ao objetivo esperado e o que foi produzido;
- Planejamento de comunicação, acompanhamento e inserções de conteúdos;
- Análises constantes de possíveis atualizações.

No caso do Portal do Educador, ele foi desenvolvido por um analista de sistemas, pois foi necessário codificar algumas telas, tendo em vista a necessidade de criação de páginas que estivessem relacionadas umas com as outras, para alteração de ferramentas providas do próprio Blogger e para o alinhamento, espaçamento e inserção de gravuras.

É importante frisar que a escolha de um blog como produto se deu tendo em vista a capacidade tecnológica que o mesmo possui de disseminar conhecimentos, por meio de compartilhamentos e trocas de experiências. Além disso, ele possui ferramentas capazes de realizar filtros e buscas rápidas dos assuntos que se deseja pesquisar e por facilitar a customização de temas e assuntos que se deseja produzir.

Assim, no Portal do Educador, há vários recursos para navegação. O usuário pode escolher qual categoria ele quer pesquisar, como: vídeos, documentos, livros, materiais didáticos, pesquisas científicas, cursos e eventos. Na sequência ele filtra o nível de ensino que ele pretende pesquisar naquele objeto escolhido, podendo ser: Educação Infantil ou Anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao fazer essa ação, o usuário acessará a janela escolhida. Por exemplo, se ele quiser um vídeo sobre o tema: O uso do computador no Jardim II, logo se vê que se trata de um assunto para Educação Infantil. Como ele quer um vídeo, ele clicará na opção vídeo, em seguida, filtrará Educação Infantil. Na sequência, abrirá uma janela para ele apenas com vídeos relacionados à Educação Infantil. Lá ele terá que percorrer a listagem de postagem para encontrar o que ele deseja.

## **7 Como os educadores terão acesso ao Portal?**

Para acessar o Portal, o usuário deverá clicar no link: <http://portal-do-educador.blogspot.com.br/>, fazer sua pesquisa e então usufruir o que ele encontrar por lá. A forma de navegar é bem intuitiva e caso ele tenha alguma dúvida, poderá enviar um e-mail para o administrador do Portal por meio de um campo de contato que fica no canto inferior esquerdo da página principal do Portal. Além disso, será feito um material de divulgação para as prefeituras da região do Triângulo Mineiro a fim de que os educadores possam conhecer o Portal e fazer suas pesquisas por lá. É importante salientar que o material inserido será de fontes exteriores ao Portal, como: Domínio Público, canais do Youtube, canais do MEC, entre outros. Então, ele terá acesso a materiais de boas autorias e relevância para a sua formação continuada e/ou prática educativa.

## **8 Como o Portal será utilizado pelos educadores?**

Os educadores utilizarão o Portal livremente. Eles poderão acessar os conteúdos, realizar suas pesquisas, encontrar cursos ou eventos de seus interesses, divulgar ou compartilhar o material encontrado e que considerar interessante nas redes sociais. O mais importante é que seja uma forma de troca e de busca constante por conteúdos que facilitem seu desenvolvimento e suas práticas educativas.

## **9 Quais objetos de aprendizagem serão disponibilizados no Portal?**

No Portal serão disponibilizados vídeos, documentos, livros, materiais didáticos, pesquisas científicas, cursos e eventos. Para isso, o administrador do Portal fará intensas pesquisas em fontes da internet que possuam relevância e boa autoria, como: Portal do MEC, Domínio Público, Portal do Professor, Porvir, canais do Youtube, entre outros. Além disso, por algum momento, o próprio administrador poderá criar algum objeto de aprendizagem, já que o mesmo é pesquisador da Educação. Um exemplo disso é o vídeo de abertura que os usuários encontrarão na página principal do Portal, ao clicarem em Sobre o Portal. Lá há um vídeo em que o administrador se apresenta para os usuários. A intenção é causar maior humanização e interação com as pessoas. É importante frisar que nesse mesmo local – Sobre o Portal, o usuário encontrará informações completas sobre o funcionamento do Portal.

## **10 Qual será a periodicidade de postagens de objetos?**

A cada semana serão inseridos novos conteúdos, não necessariamente em todas as categorias, porém, sempre terão conteúdos novos para se pesquisar. O usuário também poderá interagir e enviar assuntos, arquivos, entre outros que considerar relevante. Para isso, basta que ele clique em contato e enviar um e-mail para o administrador do Portal, o qual fará uma análise do objeto e poderá postar ou não. Porém, de toda forma, responderá ao usuário, tendo em vista o fomento de interação e a motivação do mesmo para continuidade de compartilhamento do conhecimento e práticas educativas. Dessa maneira, uma vez que o objeto do usuário for selecionado, o administrador fará a postagem do mesmo, indicando quem enviou e instigando outros a compartilharem também. Além de objetos o usuário também poderá enviar casos práticos, contribuindo para o desenvolvimento dos outros docentes que estiverem utilizando o portal.

## 11 Qual a relevância do Portal?

Levando em conta os ensinamentos obtidos pelos autores citados e o estudo realizado no mestrado profissional, pode-se dizer que o Portal contribuirá para que os docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental encontrem de modo rápido, seguro e prático as mais variadas fontes de conhecimentos para o aprimoramento de seus saberes docentes e para a sua prática escolar ou não escolar. Além disso, por meio do Portal será possível o conhecimento de outros colegas, a troca de experiências, a busca por conteúdos inovadores, o fomento para uma educação mais prática e assertiva, entre tantas outras vantagens capazes de gerar no docente melhores condições de atuação nas mais variadas formas de ensinar e aprender. Por tudo isso, considera-se o Portal um meio relevante e capaz de propiciar melhores condições de trabalho e desenvolvimento dos educadores.

### Referências:

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 144p.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** 1º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 56º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.
- MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância:** Sistemas de aprendizagem on-line. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- MORAN, J. M; MASETTO, M. T. e BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2008. 14ª ed.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.